

III. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU

III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu

Baş Editör
Prof. Dr. Ali MEYDAN

Editörler
Doç. Dr. Mesut GÜN
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

Eylül, 2019



III. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

Baş Editör

Prof. Dr. Ali MEYDAN

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

ISBN : 978-605-7736-13-0

Baskı : Asos Yayınevi



III. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU

25-27 Haziran 2019
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi



DAVETLİ KONUŞMACILAR

Dr. Habiba Chohra - Cezayir-Ağvat Üniversitesi

Prof. Dr. Mahir Alabbasi - Irak Diyala Üniversitesi

Prof. Dr. Luma Albarzanci - Irak Diyala Üniversitesi

Prof. Dr. Omar Alharapca - Ürdün Albalka Üniversitesi

Prof.Dr.Hani Alyas Khadher - Friedrich-Schiller Universität – Jens/Germany

Prof.Dr.Ali Yakıcı - Türkiye-Gazi Üniversitesi

Prof.Dr. Akif Akkuş - Türkiye-Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Doç.Dr. Ökkeş Kesici - Türkiye-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi



Sempozyum Onur Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Mazhar BAĞLI - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörü

Yürütme Kurulu

Prof. Dr. Ali YAKICI - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ali MEYDAN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Mesut GÜN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Samira LUĞVİYA - Batna 2 Üniversitesi / Cezayir

Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Ali MEYDAN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Abdülkadir UZUNÖZ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Ali MEYDAN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Lubna AKRUŞ - Ürdün Üniversitesi / Ürdün

Doç. Dr. Habiba CHOHRA - Ağvad Üniversitesi / Cezayir

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Maher M. Abdlkareem - Alabbasi / Diyala Üniversitesi / Irak

Doç. Dr. Masoumeh DAEİ - Payame Nür Üniversitesi

Doç. Dr. Mesut GÜN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Türkiye

Dr. Amira ABDULHAY - Uluslararası Afrika Üniversitesi / Sudan

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah AYDIN - Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Fadime TOSİK DİNÇ-Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe BECİT İŞÇİTÜRK - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Türkiye



BİLİM VE DANIŞMA KURULU / SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Abdulbasıt Jasım MOHAMMED - Ambar Üniversitesi
Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KARA - İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÖÇER- Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YAKICI - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ammar MUSAIDI - Cezayir Üniversitesi
Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN - Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Bayrak Farıs HUSSEIN - Teekreet Üniversitesi
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL – Çanakkale Onsekiz MartÜniversitesi
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK - Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı DURAN - İstanbul Gelişim Üniversitesi
Prof. Dr. Halil AWDA - Najah Filistin Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KAVRUK - İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hilal DERWİSH - Lübnan Üniversitesi
Prof. Dr. Kathleen MALU - William Paterson University
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK - Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK - Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ - Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mostafa MOSLEM - Al-Zahraa Üniversitesi
Prof. Dr. Mufeed Nayyef TURKI - Ambar Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin SİS - İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT - Rize Recep Tayyip Erdoğan üniversitesi
Prof. Dr. Zehra GÖRE - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki PARLAK- Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Adem ÖGER - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet DOĞAN - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Aslıhan NAKIBOĞLU - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Aysun ERGİNER - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent Okan MİÇOOĞULLARI - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Cahit ASLAN - Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU - Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Durdu Mehmet BİÇKES - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Emin Erdem KAYA - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ergin ERGİNER - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA - İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Meltem UÇAR - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL - Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Gabriella AGRUSTI - Lumsa University
Doç. Dr. Gökhan ARI - Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden TÜM-Çukurova Üniversitesi



Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan YAVUZER - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Imad Hamdi IBRAHIM - Sohac Üniversitesi
Doç. Dr. İlhan ERDEM - İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Kudret Altun - Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. M. Fatih ALKAYIŞ - İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Masoumeh DAEİ - Payame Nür Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ - Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Nevin AKKAYA - Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ - İstanbul Üniversitesi
Doç.Dr. Rehman Seferov - Azerbaycan Dovlet Pedagoji Üniversitesi
Doç. Dr. Orhan KOÇAK - İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer TUĞRUL KARA – Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Özden TAŞĞIN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Sadık Erol ER - Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Said Elhousein ABDOULİ - Carthage Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk AKPINAR - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA - Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Seyhun ŞAHİN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Şamil YEŞİLYURT - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Şeyma AKKAYA DEVİREN- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat AKTEPE - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Xhemile ABDIU - Tiran Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin DOĞAN / Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Zekerya BATUR - Uşak Üniversitesi
Dr. İbrahim DEMİRKALE - Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdumuhamin ELDİRŞEVİ - Al-Zahraa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN - Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alaaldin ISMAIL - Malezya Sultan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali KAYA - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alper Murat ÖZDEMİR - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aziz BELİ - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU - Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇİFTÇİ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK - Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir MEHMET ALİ - Al-Zahraa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bengü AKSU ATAÇ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Derya Özlem YAZLIK - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emel ATLI - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine Zehra TURAN- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan KAÇMAZ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ÇAPRAZ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi



Dr. Öğr. Üyesi Erkan HİRİK - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol BARIN - Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi F. Alkım ARI - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fadime TOSİK DİNÇ-Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet UĞURLU - Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Funda NALBANTOĞLU YILMAZ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökçe BECİT İŞÇİTÜRK - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülhan KÖÇER - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülnur AYDIN - Adnan Menderese Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan YALAP - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Halime Miray SÜMER- Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Hesham Ahmed ASSANI - Dubai Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Ethem ARIOĞLU - Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İskender MUZ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Line Burhan EL HATiB - Al-Zahraa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLAT - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AKKAYA - Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi M. Emin DİNÇ-Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hayri SARI - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZCAN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın YILMAZ - İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin DEMİRCİ- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Molay Hişam AL-IDRISSI Mohammed V Rabat - Fas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARATAŞ- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kemal YÖNTEM - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nabeel Madallah HAMAD - Ambar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neşe BÖRÜ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ozan COŞKUNSERÇE - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Perihan ULUCAN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rasha Yahya ISSA - Irak Kufa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Recep KÜREKLİ - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seçil HİRİK - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sedat BAHADIR- Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sedat BALYEMEZ - Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sema ÖNGÖREN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serdar Vural UYGUN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serhat GÜNDOĞDU - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Solmaz Damla GEDİK - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şahin ŞİMŞEK - Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şenol KARTAL - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şeyhmus AYDOĞDU - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule ŞAHİN - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Uğur ÖDEK - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasin TAŞ - Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zait Burak AKTUĞ - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir ADAMAZ - Manisa Celal Bayar Üniversitesi



Dr. Khouatra SAMIA - Algerinne Boumereds Üniversitesi
Dr. Mary Beth SCHAEFER -St. Johns University
Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Thaher AL-NOWARAIN - Albaka Üniversitesi

Sekretarya

Arş. Gör. Ahmet Demirel - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Arş. Gör. Çiğdem Yalçın - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Bilim Uzm. İlhami KAYA



İçindekiler

DAVETLİ KONUŞMACILAR iv

BİLDİRİ TAM METİNLERİ xviii

DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ SÜRECİNDE MEDYA EKONOMİLERİNİN YAPISI VE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN ÖNGÖRÜLER 1

İNSAN HAKLARININ FELSEFİ DAYANAKLARI ÜZERİNE BİR DENEME 9

DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM ÇAĞI SÜRECİNDE GAZETE İŞLETMELERİNİN YAPISAL ANALİZİ 14

RASYONALİTE VE MAKULİYETİN ÖLÇÜSÜ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 21

THE MEANING OF THE REPUBLIC IN THE CONSTITUTION OF 1982 26

ASKERİ PERSONELİN, TÜRK KAMU PERSONEL REJİMİ İÇERİSİNDEKİ KONUMU 33

AVRUPA BİRLİĞİ VE TÜRKİYE'DE BİLİM ŞEHİRLERİNİN OLUŞTURULMASINDA SOSYAL ve İNSANİ SERMAYE BİRİKİMİNİN KAMU POLİTİKALARI İLE SAĞLANMASI VE KULLANILMASI 40

FEN DERSLERİNDE OYUN TEMELLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI VE BİLGİLERİN KALICILIĞI ÜZERİNE ETKİSİ 50

YEREL YÖNETİMLERDE YEREL FİNANSMAN ARACI OLARAK İLBANK A.Ş.: ÇEVDES VE SUKAP PROJESİ ÖRNEĞİ 57

IRAK VE TÜRKİYE'DE BAĞIMSIZ DENETİM TEKNİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI .. 71

PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL GÜVENİN ARACILIK ROLÜ 77

ANADOLU MASALLARINDA YALANLAR VE YALANCILAR 85

SERAMİK'İN SES SANATINDA YARATICI ENSTRÜMAN OLARAK KULLANIMI 90

SURİYE'DEN TÜRKİYE'YE GELEN MÜLTECİLERİN TÜRKIYE'NİN GÜVENLİĞİNE ETKİLERİ 95

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖĞRENCİ TATMİN DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR UYGULAMA 98

DEĞERE DAYALI ÖLÇÜTLER İLE PİYASA DEĞERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ: BİST'DE İŞLEM GÖREN KAĞIT VE KAĞIT ÜRÜNLERİ, BASIM VE YAYIN ŞİRKETLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA 107

BANKA DEĞERLERİ İLE İLİŞKİLİ PERFORMANS ÖLÇÜTLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: BORSA İSTANBUL UYGULAMASI 115

DUYGUSAL EMEK VE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN OLMAK KAVRAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 125

TRABZON'DA YAŞAYAN AHİLİK KÜLTÜRÜ VE EĞİTİM HAYATINA YANSIMALARI 131

ÇALGI EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERDE PSİKOLOJİK PERFORMANS STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ 141



MATEMATİK DERSİNDE EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) KULLANIMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KESİRLER ÜNİTESİ BAŞARISINA ETKİSİ 148

TÜRK OYUN YAZARLIĞININ İLK TÜRK OYUN ÖNSÖZLERİNE YANSIYAN SIKINTILARI 155

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN B2 SEVİYE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN BİLİŞSEL STRATEJİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE BİLİŞSEL STRATEJİLERE YÖNELİK ETKİNLİK ÖNERİLERİ 162

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK İSTİSMARINA YÖNELİK ALGILARININ GÖRSELLER YOLUYLA İNCELENMESİ 168

DELEUZE VE FELSEFE TARİHİ 180

DİL, DÜŞÜNCE VE MANTIK 184

PISA'DAKİ OKUMA BECERİLERİ, FEN VE MATEMATİK OKURYAZARLIĞI BECERİLERİNİN BÜTÜNSEL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ 190

SAĞLIK SEKTÖRÜNDE DEĞER AKIŞ HARİTALAMA UYGULAMASI: BİR ÖZEL HASTANE ÖRNEĞİ 196

BİR GIDA İŞLETMESİNDE TEDARİK SÜRECİNİN ANALİZİ: BİR DEĞER AKIŞ HARİTALAMA UYGULAMASI 205

DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ (SANAYİ 4.0) SÜRECİNDE GAZETECİLİK VE MEDYA İŞLETMELERİNİN ORGANİZASYONEL OLARAK YENİDEN YAPILANDIRILMASI 212

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMLERİNDE VERİLEN SES EĞİTİMİ DERSLERİNİN ÖĞRENME ÇIKTILARI AÇISINDAN İNCELENMESİ 222

IMMANUEL KANT, RASYONALİZM VE BİLİM 237

PAYİTAHT EDİRNE'DE GELENEKSEL KAPI HALKALARI VE TOKMAKLARI 242

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EĞİTİCİNİN EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMLARININ İNCELENMESİ 251

ÜNLÜLERİN ÖZEL YAŞAMLARINDAKİ SORUNLARIN REKLAM YÜZÜ OLDUKLARI MARKAYA ETKİSİ 259

NO MORE NATURE!: AN ECOCRITICAL ANALYSIS OF ENDGAME BY SAMUEL BECKETT 268

ENFLASYONLA MÜCADELE KAMPANYASI'NIN SATIN ALMA DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ: İNDİRİM DUYARLILIĞININ ARACILIK ROLÜ 281

MARK TWAİN'İN YURTDIŞINDAKİ MASUMLAR ADLI GEZİ NOTLARI: KÖKLEŞMİŞ ÖNYARGILAR, OLUMSUZ TUTUMLAR, ABARTMALAR 292

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ETKİN VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN ÖRNEK OLAYLAR ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ 300

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİM DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ 310



ÇEVİRMENLERİN TÜRKÇELERİNİ NASIL GELİŞTİREBİLECEKLERİNE YÖNELİK UZMAN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA ÖNERİLER 316

ÖRGÜTSEL POLİTİKANIN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMAYA OLAN ETKİSİNİN BELİRLENMESİ 327

ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİNİN İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DEKİ DURUMU 332

DİVAN ŞİİRİNDE BİR ANLATIM TEKNİĞİ OLARAK İKİLEMELER 342

FUTBOLCULARIN ANTRENÖRLERİYLE İLETİŞİMLERİNDEKİ ÇATIŞMA NEDENLERİNİN İNCELENMESİ: FENOMENOLOJİK BİR ÇÖZÜMLEME 349

YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI 2 İLE İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE B1 DERS KİTABININ DİNLEME ETKİNLİKLERİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI 357

MAARİF SALNAMELERİNDE OSMANLI VİLAYETLERİNE DAİR VERİLER: SURİYE, HALEP VE ZOR 368

AHMED CEVDET PAŞA'NIN (1823-1895) İPTİDAİ MEKTEPLERE YÖNELİK İLMİHAL KİTABI ÜZERİNE BİR İNCELEME 378

HALK OYUNLARININ ALANDAN SAHNEYE UZANAN YOLCULUĞU 385

ÖZ YETERLİLİK ALGISININ OKULA BAĞLILIK VE YAŞAM DOYUMUNA ETKİSİ 390

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN B2 DÜZEYİ DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİNİN OKUNABİLİRLİK YÖNÜYLE KARŞILAŞTIRILMASI 400

KINALIZÂDE HASAN ÇELEBİ TEZKİRESİ'NE GÖRE ŞAİRLERİN MESLEK, MEVKİ, GEÇİM DURUMLARI VE İMKÂNLARI 408

KINALIZÂDE HASAN ÇELEBİ TEZKİRESİ'NE GÖRE ŞAİRLERİN MAHLAS SEÇME SEBEPLERİ 422

HİZMET SEKTÖRÜNDE ÇALIŞAN MEMNUNİYETİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: (KONAKLAMA İŞLETMECİLİĞİ ÖRNEĞİ) 430

BİR HATAY ENDEMİĞİ: KIRMIZI GUDDEME (*HELICHRYSUM SANGUINEUM*)'UN BOTANİK TURİZMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 437

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİR KAYNAK: KİTĀBU DELİLÜ'L İDRĀK Fİ LİSĀNİ'L ETRĀK 444

PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK 454

TÜRKİYE'DE SOSYAL MEDYA KULLANIMININ ERGENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE GÜNCEL BİR BAKIŞ 476

KONUŞMA KAYGISININ NEDENLERİ VE BU KAYGININ GİDERİLMESİNE İLİŞKİN YAPILAN UYGULAMALARA YÖNELİK AKADEMİK ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ 488

KÜRESEL SİSTEMDE DEVLET EGEMENLİĞİ 500

AKILCI ANTİBİYOTİK KULLANIMI KAMU SPOTU: BİR SAĞLIK İLETİŞİM KAMPANYASI ÖRNEĞİ 513



MANTIĞIN MAHİYETİ 524

MÂTÜRİDÎ'NİN YORUM ANLAYIŞINDA AKLIN YERİ ve MUTEZİLÎ SÖYLEME ELEŞTİREL YAKLAŞIMI 530

HEYKELTIRAŞ MEHMET AKSOY'UN ÇALIŞMALARINDA ANNE ARKETİPİ OKUMASI 540

ALEVİLİKTEKİ DÜŞKÜNLÜK İLE BAHAİLİKTEKİ TARD ANLAYIŞININ MUKAYESESİ 550

MÜZİK EĞİTİMİNDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI 558

PLATON DÜŞÜNÜNDE DEVLETİN ANA HATLARI 565

NECİP EL-KİYLÂNÎ'NİN "YAHUDİNİN KANLI ÇÖREĞİ, GETTO" ADLI ROMANINDA DİNÎ TEMALAR 575

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EDEBÎ METİN KULLANIMI: HALDUN TANER HİKÂYESİ ÖRNEĞİ 581

DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE SU: MİKTAR, KALİTE, KULLANIM, KİRLİLİK, SAĞLIK VE POTANSİYEL DEĞERLENDİRMESİ 589

TÜRKİYE'NİN AFRİKA AÇILIMI BAĞLAMINDA SOMALİ'YE YÖNELİK DIŞ POLİTİKASI VE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI 596

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DOĞAL KAYNAKLAR KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI 600

ABDALLARDA BOZLAK SÖYLEME GELENEĞİNİN GÜNÜMÜZDEKİ DURUMU (KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ) 609

DENİZLİ BULDAN BEZİ VE GİYSİ TASARIM ÇALIŞMALARI 616

BULDAN BEZİ İLE SUZENİ İŞİNİN BULUŞMASI 622

SAVUNMASIZ TÜKETİCİ EĞİTİMİ 627

LİSE ÖĞRENCİLERİNE GÖRE FİZİK BİLİM İNSANI OLMAK 635

ÖĞRENCİLERİN ŞEKER TÜKETİM DAVRANIŞLARI 642

PETROL FİYATLARINDAKİ DEĞİŞKENLİK VE MAKROEKONOMİK ETKİLERİ: İSKANDİNAV ÜLKELERİ ÖRNEĞİ 650

ÖĞRENME STİLLERİNİN VE STRATEJİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ İLİŞKİSİ 659

ÖĞRETMEN ADAYLARININ "GÖNÜLLÜLÜK" KAVRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) 666

ÖĞRETMENLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN YAPTIKLARI ÖĞRETİMSEL DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 685

ÖZ YETERLİLİĞİN İŞ YAŞAM KALİTESİNE VE İNOVATİF İŞ KÜLTÜRÜNE ETKİSİ 699

ÖZEL MEKTUPLARI BAĞLAMINDA NAMIK KEMAL VE KANUN-İ ESÂSÎ 708

ÖZGÜRLÜK YA DA BAĞIMLILIĞIN İKİ YANI ÜZERİNE BİR TARTIŞMA 714



PLATON'UN PROTAGORAS DİYALOĞUNDA ERDEMİN NELİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME 719

KÖKENİ TESPİT EDİLEMEYEN BAZI BİTKİ ADLARI VE BUNLARIN TARTIŞMAYA AÇILMASI 724

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ FARKINDALIĞININ DEĞERLENDİRİLMESİ 745

TURİZM SEKTÖRÜNDE KADIN İŞGÜCÜNÜN KONUMUNA YÖNELİK TEORİK BİR İNCELEME 759

TURİZM PAYDAŞLARI AÇISINDAN İNANÇ TURİZMİ: HACI BEKTAŞ ÖRNEĞİ 765

FESTİVALLERİN YEREL YİYECEK-İÇECEK İŞLETMELERİNE ETKİSİ: ADANA PORTAKAL ÇİÇEĞİ KARNAVALI ÖRNEĞİ 775

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞA SAHİP OLAN EBEVEYNLERİN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN EVLİLİK DOYUMLARI VE SAHİP OLDUKLARI SOSYAL DESTEK FAKTÖRLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (DİYARBAKIR ÖRNEĞİ) 783

SANAYİ 4.0 SÜRECİNDE SANAYİ SEKTÖRÜNÜN ÜRETİM YÖNTEMLERİNDEKİ DEĞİŞİMİN ÇALIŞANLARIN İŞ MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ 792

SANAYİ 4.0 SÜRECİNDE LOJİSTİK SEKTÖRÜNDEKİ MESLEKLERDE VE MESLEKİ EĞİTİMDE DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM 798

ENTELEKTÜEL SERMAYENİN İŞLETME PERFORMANSI ÜZERİNE ETKİSİ: BANKALAR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 805

İSLAM DÜNYASININ HUKUKÎ MESELELERİNE BAĞIMSIZ BAKABİLMEK 809

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER VERİLEN DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 818

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN SÖZ VARLIĞINA YÖNELİK KAZANIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ 826

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 845

İDARENİN YENİDEN YAPILANMASINDA KANUN HÜKÜMÜNDE KARARNAMELERİN ETKİSİ: SAĞLIK BAKANLIĞI ÖRNEĞİ 854

G-20 ÜLKELERİNDE EKONOMİK ÖZGÜRLÜK, EKONOMİK BÜYÜME VE DOĞRUDAN YABANCI YATIRIMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DİNAMİK PANEL VERİ ANALİZİ 864

SELÂNİK FEYZ-İ SIBYÂN MEKTEBİ 1311-1312 (1895-1896) EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINA AİT TEVZÎ-İ MÜKÂFÂT CEDVELİ 871

PSİKOTERAPİ KURAMI ÇERÇEVESİNDE 'KÜRK MANTOLU MADONNA' KİTABININ İNCELENMESİ 894

5-6 YAŞINDA ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN, GELENEKSEL ANNE VE BABA ROLLERİ İLE EBEVEYNLİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ 900

İSMAİL HAKKI BALTACIOĞLU VE İÇTİMAİ MEKTEP 929



BAĞIMSIZ DENETİM FİRMALARININ İNCELENMESİ: BORSA İSTANBUL'DA BİR ARAŞTIRMA 937

OMNİBALANCİNG TEORİSİ ÇERÇEVESİNDE S-400 ÖRNEĞİ 944

SOSYAL MEDYA KULLANIM AMAÇLARI VE OYUN BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 958

AVM ÇALIŞANLARININ ÇALIŞMA KOŞULLARI VE İŞ DOYUMU; GÜNEY MARMARA ÖRNEĞİ 972

SPOR PSİKOLOJİSİ KAVRAMINA YÖNELİK: BİR META-SENTEZ BETİMLEME 977

LİDERLİĞİN YENİ PARADİGMASI: STRATEJİK LİDERLİK 989

EDİRNE SÜPÜRGECİLİNİN YAPIMI VE GÜNÜMÜZDEKİ DURUMU 997

EĞİTİM ORTAMLARINDA BEDEN DİLİ VE PROZODİ 1003

CHARLES DICKENS'IN İKİ ŞEHRİN HİKAYESİ ADLI ESERİNİN İKİ FARKLI TÜRKÇE ÇEVİRİSİNİN KARŞILAŞTIRMALI ÇÖZÜMLEMESİ VE ELEŞTİRİSİ 1008

ÇOCUK KORUMA HİZMETLERİNDE BÜTÜNCÜL UYGULAMA: KOORDİNASYON KURULLARI ÖRNEĞİ 1018

YENİ BİLİRKİŞİLİK SİSTEMİNDE SOSYAL HİZMET UZMANLARININ BİLİRKİŞİLİK UYGULAMALARI 1021

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1025

MEVLÂNA'DA DİNİ İLETİŞİMİ KOLAYLAŞTIRAN ETKENLER 1033

TÜRKİYE'DE DIŞ TİCARET HADLERİNİN GELİŞİMİ VE SINGER PREBISCH TEZİ 1042

TÜRK RESMİNDE BİR PORTRE RESSAMI: FEYHAMAN DURAN 1047

TÜRK ŞİİRİNDE TARİHSELLİK VE GÜNCELLİK 1055

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ 1060

HATAY MUTFAĞI YÖRESEL YEMEKLERİNİN TURİZM İŞLETME BELGELİ LOKANTA MÖNÜLERİNDE KULLANIMI: ANTAKYA ÖRNEĞİ 1070

V. PROPP'UN YAPISAL ÇÖZÜMLEME METODUNA GÖRE YER ALTI DİYARININ KARTALI MASALININ İNCELENMESİ 1080

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE VATANSEVERLİK DEĞERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN OLUŞTURDUĞU METAFORLARIN İNCELENMESİ 1086

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN YARATICI YAZMA BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ 1094

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YARDIMSEVERLİK DEĞERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN OLUŞTURDUĞU METAFORLARIN İNCELENMESİ 1100

SANAYİ 4.0 SÜRECİNDE PERSONELİN KULLANILACAK YENİ TEKNOLOJİYE ADAPTASYONUNDA PSİKOLOJİK HAZIRLIK ÇALIŞMALARI 1110



YENİ TÜRKİYE SİNEMASINDA GÖRSEL DÜŞÜNME 1116

TÜRKİYE'NİN MERKEZİ IRAK HÜKÜMETİ İLE İLİŞKİLERİ: MALİKİ DÖNEMİ 1119

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE ANDRAGOJİ MODELİ 1129

ZAMAN VE MEKAN KAVRAMI İÇERISINDE İNTERAKTIF DIJITAL ENSTALASYONLAR 1143

TAHKİYENİN UNSURLARI (ŞAHIS KADROSU, ZAMAN, MEKÂN) AÇISINDAN ZİYA DİZDAREVİÇ'İN HİKÂYELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 1151

FİNANS - MUHASEBE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN FİNANSAL OKURYAZARLIK TUTUM VE DAVRANIŞLARI; ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ TURİZM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ 1160

YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİLERİNE İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ 1168

FİLOZOF ÖĞRETMENİN ÖĞRETİM ANLAYIŞI: SINIFTA FELSEFE, KÜÇÜK "F" 1196

COACH 4 ME PROJESI KAPSAMINDA TÜRKIYE İÇIN GELIŞTIRILEN BIR ÖĞRETMEN EĞITIMI ETKINLIĞI UYGULAMASI: "KAVRAMLARIN YARATICI İMGELERI" 1208

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ TÜRK DÜNYASI EDEBİYATLARINA YER VERME DÜZEYİ 1220

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TEMEL DÜZEYDEKİ TELAFFUZ SORUNLARINA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 1224

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI VERİLERİ IŞIĞINDA 2018 YILI LİSEYE GEÇİŞ SINAVI SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 1229

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİLİŞİM UYGULAMALARI İLE MOTİVASYONUN SAĞLANMASI 1238

YEDİ İKLİM VE NEW ENGLISH FILE YABANCI DİL ÖĞRETİM A2 DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR AKTARIMI UNSURLARINDAN YİYECEK UNSURLARININ KARŞILAŞTIRMASI 1241

TÜRKİYE'NİN İÇ VE DIŞ GÜVENLİK POLİTİKASI BAĞLAMINDA 1245

S-400 HAVA SAVUNMA SİSTEMİ TEDARİKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 1245

TÜRK HALK HİKÂYELERİNDE AŞKIN AYAK İZLERİ 1259

POTTER SENDROMLU ÇOCUKLARDA KONJENİTAL HASTALIK VE KRONİK BÖBREK YETMEZLİĞİNİN SOSYAL BÜTÜNLEŞME ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ 1272

YEREL YÖNETİMLERDE REKREASYON HİZMETLERİNE YÖNELİK ANKARA İLİ ALTINDAĞ İLÇESİ'NDE BİR ARAŞTIRMA 1282

2019 YEREL SEÇİM PARTİ MANİFESTOLARININ İNCELENMESİ 1295

TÜRKİYE'DEKİ YEREL KATILIM-SOSYAL MEDYA İLİŞKİSİNE TWİTTER PAYLAŞIMLARI ÜZERİNDEN BAKIŞ 1301

KÜRESEL TİCARET SAVAŞLARI VE SONUÇLARI 1306

KÜRESEL TEDARİK ZİNCİRİNDE GELİŞMELER 1313



ÖĞRENCİLERİN KOZMETİK ÜRÜNLER HAKKINDAKİ FARKINDALIKLARI 1321

ÖĞRENCİLER VE TEMEL FEN BİLİMLERİ 1326

ÖĞRENCİLERİN ATOMUN YAPISI İLE İLGİLİ GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLAR 1332

GIDA KALİTE KONTROL VE ANALİZİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SU KİRLİLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE SU KİRLİLİĞİNE KARŞI ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 1338

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ROL MODEL OLMANIN ÖNEMİ VE ROL MODELE DUYULAN İHTİYACIN DEĞERLENDİRİLMESİ 1344

ADAY ÖĞRETMENLERİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI 1349

ORTAOKUL 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN KÜLTÜR DİLBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ 1355

ÖĞRENCİLERİN HAZIRLIKSIZ KONUŞMADA YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 1377

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA EĞİTİMİ DERSİNDEN BEKLENTİLERİ 1386

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ OLMA MOTİVASYONLARI 1393

OZANLIK ve DESTAN GELENEĞİNİN YENİ COĞRAFYALARA TAŞINMASINDA KÜLTÜREL BİR KAZANIM: DEDE KORKUT 1399

TÜRK DÜNYASINDAN OSMANLI DÖNEMİ KÜLTÜR ve EDEBİYATINA NEVRUZ GELENEĞİ ve UYGULAMALARI 1408

TÜRKÜLERİN ATAYURTTAN ANAYURDA YOLCULUĞU 1413

TÜRKOLOJİ SAHASI ANLATI GELENEĞİ İÇİNDE NASRETTİN HOCA FIKRALARININ YERİ VE DİL ÖĞRETİMİNE KATKISI 1424

TÜRK DESTAN EDEBİYATINDA KADIN 1429



BİLDİRİ TAM METİNLERİ



DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ SÜRECİNDE MEDYA EKONOMİLERİNİN YAPISI VE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN ÖNGÖRÜLER

Birol AKGÜL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İletişim Fakültesi, birolakgul@comu.edu.tr

Halil İbrahim SEÇMEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ibrahimscmn@gmail.com

Özet

Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) kavramı ilk kez 2011 yılında Hannover Fuarı'nda söylenmiş ve beraberinde büyük yankılar getirmiştir. Dijital ağın artmasıyla artık kendi kendini kontrol edebilen nesneler hayal edilmeye başlanılmıştır. Bu kontrol etme gücü internetin nesnelere uygulanmasıyla meydana çıkmaktadır. Günümüzde internet; kişisel bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar aracılığıyla bir milyardan fazla insana ulaşmış haldedir. Gelecekte, basit veya karmaşık uyarıcılar ve mikrobilgisayarlar olabilen küçük cihazlarla, birkaç yıl veya on yıl boyunca ek bir güç kaynağına ihtiyaç duymadan otonom çalışma olasılığına sahip olmaya başlamış ve kendini daha da geliştirecektir. Her türlü bilgiyi ve olup biten her şeyi kişilere ve topluma aktaran ve çeşitli sorumluluğa sahip görsel, işitsel ve hem görsel, hem işitsel araçların tümünü kapsayan medya kavramı artık günümüz koşullarında yeniden şekillenmeye ihtiyacı vardır. Çünkü günümüz dünyası etrafımızda olup biten her şeyi yeniden bir kalıba sokmakta ve adlandırmaktadır. Eğitim sistemimiz, sosyal hayatlarımız, çalıştığımız firmalar, takip ettiğimiz modalar, eğlence anlayışlarımız, kültürlerimiz ve hatta insan ilişkilerimiz bile bu yeni dünya da tekrar anlamlandırılmaktadır. Bunun en büyük nedenlerinden bir tanesi internet toplumuna hızla geçişimiz, iletişim alanındaki sınırların kalkması ve küreselleşmelerimiz neticesinde toplumların birbirlerine karışmalarıdır diyebiliriz. Bu nedenle medya kavramı ve sektörü de bu yeniçağda kendini geliştirmeli Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) süreci dediğimiz otonom düzene ayak uydurmaya çalışmalıdır.
Anahtar Kelimeler: Sanayi 4.0, medya, medya ekonomisi, inovasyon

PREDICTIONS ON THE STRUCTURE AND CHANGE OF MEDIA ECONOMIES DURING THE FOURTH INDUSTRY REVOLUTION

Abstract

Industry 4.0 was first mentioned at the Hanover Fair in 2011 and brought great repercussions. With the increase of the digital network, self-controlling objects are now being imagined. This power of control occurs by applying the Internet to objects. Internet today; through more than a billion people through personal computers, tablets and smartphones. In the future, with small devices that can be simple or complex stimulants and microcomputers, they will have the possibility of autonomous work without needing an additional power source for a few years or ten years and will further improve themselves. The concept of media, which covers all kinds of information and everything happening and to the society, and which includes all the visual, auditory, and visual as well as the auditory tools, with various responsibilities, needs to be reshaped under today's conditions. Because today's world is re-molding and calling everything around us. Our education system, our social lives, the companies we work with, the fashion we follow, our understanding of entertainment, our cultures, and even our human relations are meaningful again in this new world. One of the most important reasons for this is the rapid transition to the Internet community, the removal of the boundaries in the field of communication and the confusion of societies as a result of our globalization. For this reason, the concept of media and the sector should improve itself in this new era and try to keep up with the autonomous order of industry.
Keywords: Industry 4.0, media, media economics, innovation



GİRİŞ

Günümüz dünyası internet denilen bir kavramın egemenliği ile karşı karşıyadır. İnternetin bütün dünyayı sarması ve neticesinde küreselleşmeyi hızlandırması hayatımızın her alanında ne kadar güçlü olduğunu bize göstermiştir. Bu gücün sanayi alanında kullanılması fikri ile meydana gelen Dördüncü Sanayi Devrimi kavramı, 2011 yılında Almanya'da düzenlenen Hannover Fuarı'nda ortaya çıkmıştır. Genel bir ifadeyle fiziksel gücün beyin gücüne nakil olması anlatılmaktadır. Yani ortaya çıkan akıllı makineler ve yapay zekâ ile insan gücüne gerek kalmaksızın kendi kendini yönetebilen, tamir edebilen ve aralarında bağlantı kurabilen bir teknolojik devrim dile getirilmektedir. Birbirlerine bağlantılı olması az önce de söylediğimiz gibi internetin bütün dünyayı saran bir ağ özelliğinden gelmektedir. Bu özellik makineler üzerinde de etkili olması hedeflenerek internet yardımıyla küçük mikro cihazlar veya sinyallerle bu bağlantılar kurulmaktadır.

Kitle iletişim araçlarının günümüzde gelişen teknolojiye ayak uydurması kaçınılmaz olmaktadır. Değişen koşullar medya sektörünü ve dolayısıyla medya ekonomilerini etkilemektedir. Dördüncü sanayi devrimi ile başlayan değişim medya sektörü üzerinde de çeşitli değişimleri önüne getirmekte hatta zorunlu kılmaktadır.

1) Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) Kavramı Ve Medya

Bu başlığımızda ilk olarak sanayi devrimlerinin tarihsel süreçteki gelişimi ve içeriği üzerinde durularak, dördüncü sanayi devrimi kavramının ortaya çıkışı ve tanımı yapılmıştır. Ardından dördüncü sanayi devriminin temel özellikleri tanımlanmış ve insan hayatına ne gibi etkilerde bulunacağı yönünde araştırmalar dile getirilmiştir.

İkinci olarak medya tanımı yapılmış ve medya sektörünün gelişimi ile kapsadığı alanlar analiz edilmiştir. Bu tanımlarda medya kavramı çeşitli yönleriyle ele alınarak bir sonraki çalışmaların anlaşılması açısından bir temel oluşturulmak istenmiştir. Son olarak da Türkiye'de medya sektörünün tarihsel süreçteki gelişimi üzerinde durulmuştur.

1.1) Tarihsel Süreçte Sanayi Devrimleri

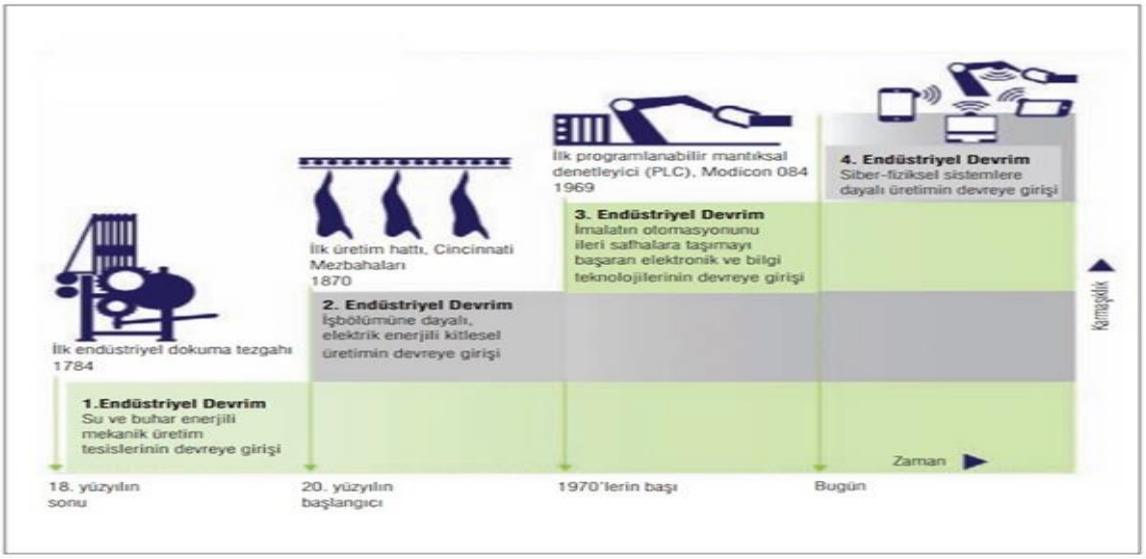
İnsan topluluğunun avcılık toplayıcılıktan yerleşik hayata geçene kadar olan süreçlerde her zaman bir üretim içerisinde olduğu görülür. Bu durum yerleşik hayata geçip tarımla uğraşmaya başlanıldıktan sonra daha belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Toplumlar kendi hayatlarını kolaylaştırmaları için yeni şeyler bulmaya ve icat etmeye çalışmışlardır. Örneğin; İlk çağlarda sivri taşlar bulunup uçları yontularak bıçak gibi kullanılmaya başlanmış bu durum ise onların avcılık ve toplayıcılık faaliyetlerine katkıda bulunmuştur. Yıllar geçtikçe insan toplulukları gelişme göstermiş ve sanayi devrimleri adını verdiğimiz dönemleri yaşamaya başlamışlardır.

1712 yılında (18.yy) İngiltere'de Buhar Makinesinin icadının gerçekleşmesiyle birlikte buharın ve suyun gücü, buhar makinesiyle üretime aktarılmış o zamana kadar tezgâhlarda el emeğiyle yapılan üretim yerine mekanik üretim ortaya çıkmıştır. Makinelerin üretime katılmasıyla demir-çelik ve tekstil üretimi artmış ülkelerde sermaye birikimi gerçekleşmiştir. İşte bu dönem yani buhar gücünün üretime katılarak el emeği yerine buhar gücün kullanıldığı ve üretimin biraz daha hızlandığı zaman dilimine birinci sanayi devrimi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca aynı dönemde demir yolu ağlarının gelişmesiyle devrimin daha fazla yayılmasına ve üretim artışına yol açmıştır.

1860'lı yıllara gelindiğinde ise çelik denilen ham maddenin keşfedilmesi ve buna benzer (demir, çelik) ham madde ürünlerinin elektrik ile birleşerek üretime katılması ikinci sanayi devrimi sürecini oluşturmaktadır. 1882 yılında elektriğin geliştirilmesiyle birlikte büyük fabrikalarda ve kentlerde kullanılmaya başlanmış ve bilim adamlarının fizik ile kimya alanında yaptığı büyük buluşlar teknolojiye aktarılmıştır.

Üçüncü sanayi devrimi ile üretimde dijitalleşmeye gidilmiş ve elektroniğin kullanımı, bilgi teknolojilerinin gelişmesi üretimi daha da otomatikleşmiştir. Özellikle 3D yazıcıların gelişmesiyle araba parçalarının üretimi artmış bir tuşla büyük üretimler gerçekleşmiştir. Otomasyonun artmasıyla yeni ve akıllı robotlar üretilmiş. Üretilen bu yeni nesil robotlar hem ucuz hem de üretimde verimliliği arttırmıştır (Alomaliye, 2017). Günümüzün ve geleceğin devrimi olarak nitelendirilen dördüncü sanayi devrimi ise ilk olarak 2011 yılında Almanya'da Hannover Fuarı'nda gündeme gelmiştir. Alman Hükümetinin üretim süreçlerini bilgisayarlaşma yönünde teşvik etme ve yüksek teknolojiyle

donatması projesi olarak kabul edilmiştir. Dördüncü Sanayi Devrimi süreci denilen bu kavrama genel hatlarıyla bakacak olursak; robotların üretimi tamamen devralması, yapay zekanın gelişimi, üç boyutlu yazıcılarla üretimin fabrikalardan evlere inmesi, devasa miktardaki bilgi yığınını veri analizleriyle ayıklanıp değerlendirilmesi ve daha birçok yenilikleri içerisinde barındırdığını söyleyebiliriz. Ayrıca dördüncü sanayi devriminin bir yönü de insan gücünü fiziksel düzeyden beyinsel düzeye sıçratmaktır. Yani fiziksel güç gerektiren işleri akıllı teknolojiler ile üretimini gerçekleştirmek ve kolaylaştırmak başlıca hedeflerindendir (Alomaliye, 2017).



Kaynak: http://www.alomaliye.com/2017/05/29/sanayi-devrimlerinin-sureci

1.1.2) Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) Kavramı

Günümüzde internetin kullanımının artması ve hızlıca yayılması yeni gelişmelere de yol açmıştır. Dördüncü Sanayi Devrimi kavramı internet çağında ilk kez 2011 yılında meydana çıkarak kendine yer bulmuş ve bundan etkilenen en büyük durum olmuştur. Dördüncü Sanayi Devrimi süreci makine ve cihazların yani nesnelerin insan eline ihtiyaç duymaksızın dijital ağlar ve sinyaller üzerinden birbirleriyle iletişim kuracağı ve yine medyana gelen üretimin insan eli değmeksizin sadece nesnelerin internet ağları sayesinde kendi başlarına üretim yapabilmelerini anlatmaktadır.

Gelişen bu süreç kapsamında kullanılan kavramlardan biri olan nesnelerin interneti, dijital bir ağa ve internet bağlantısına sahip olan nesnelerin, sanal bir kimlik kazanması yoluyla, çevreleriyle fiziksel ve sosyal bağlamda iletişim halinde olmalarıdır (Davutoğlu, Akgül, Yıldız, 2017: 553). Dördüncü Sanayi Devrimi kavramıyla birlikte artık karanlık fabrikaların olacağı söylenmektedir. Çünkü bu fabrikalarda insanların yerini artık makinelerin alacağı düşünülmüş ve bu nedenle bu şekilde denilmiştir.

Sanayi 4.0 süreci sadece makinelerin iletişiminden oluşmayıp; daha geniş kapsamı anlatmaktadır. Genetikten bilgi işlem teknolojilerine kadar çeşitli bilimsel alanları etkilemektedir. Bu devrimi öncekilerden farklı kılan özellikler; teknolojideki gelişmelerin birbirini harekete geçirerek birbirine bağlanması, eşgüdümlü hareket etmesi ve bütün alanların birbirinin etkisi altında kalarak gelişmesidir (Bulut ve Akçacı, 2017: 50-72).

1.1.3) Dördüncü Sanayi Devriminin (Sanayi 4.0) Temel Özellikleri

Sanayi 4.0 sürecinde üretimdeki verimliliğin artması sağlanarak, endüstrilerin büyümesi hedeflenmiş ve bu doğrultuda daha hızlı, daha kaliteli ve müşterilerin beklentisine en uygun az maliyetli bir üretim yapısı ortaya konulmak istenmiştir. Dördüncü Sanayi Devrimi süreci kavramının, tanımında da olduğu gibi akıllı makinelerin ortaya çıkması ve otonom çalışma sistemine dayalı üretim sisteminin oluşması temel özellikleri arasındadır. Bu süreçte akıllı fabrikaların ortaya çıkması ve üretimin sensörler, mikroçipler ile birbirlerine bağlantılı olması ve her hangi bir olumsuzlukta kendi kendini iyileştirme yeteneğine sahip olması da diğer bir özellik arasında sayılabilir.



Sanayi 4.0'ın özelliklerini sayacak olursak göze çarpan diğer nokta da hız, genişlik ve derinlik, sistem etkisine sahip olmasıdır. Endüstriyel gelişmeler, hızlı bir biçimde ilerlemektedir. Bu ilerlemeler ise bireyde, iş yaşamında ve toplumda derin değişikliklere sebep olmaktadır. Dolayısıyla da ülkelerin sistemlerini de değiştirecek şekilde güçlü özelliklere sahiptir (Özsoylu, 2017: 46). Bu süreçte insan eliyle yapılan her şeyin ufak çipler ve birbirlerini algılayan uyarıcılar sayesinde akıllı hale geleceği söylenmekte bunun ise hayatı kolaylaştıracağı söylenmektedir. Fakat Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinin olumsuz bir yanı da beraberinde gelişmekte bu durum ise çoğu insanın işsiz kalması ve koşullar içerisinde artık ihtiyaç haline gelmemesidir.

1.2) Medyanın Tanımı

Medya aslında Latince kökenli çoğul bir sözcüktür. Tekili ise "medium" dur. Medium sözcüğü ise "ara", "orta" gibi anlamlara gelmektedir. Görsel -işitsel ve yazılı basın için kullanılan media sözcüğü ise İngilizce'de "Mass Media" olarak bilinen kitle iletişim araçlarını tanımlamak için kullanılmaktadır. 1990'lı yıllardan sonra kullanım kolaylığı ile yerini medya terimine bırakmıştır (Sağnak, 1996: 43).

Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de medyanın, bireylerin ve aynı zamanda toplumun tamamının bilgi, duygu, düşünce, inanç ve davranışlarını etkileyebilecek hatta şekillendirebilecek güce sahip olduğu görülmektedir.

1.2.1) Medya Sektörünün Gelişimi Ve Kapsamı

Medya, öncelikle yazılı basının yaygınlaşması ile ortaya çıkmış, ardından radyo ve televizyon yayıncılığı ile önemli bir gelişme kaydetmiş ve günümüzde de internet ve sayısal teknolojinin gelişimi ile yeni bir aşamaya gelmiştir. Medya alanındaki gelişmelerin, her zaman teknolojik yeniliklerle birlikte yaşandığını görünmüştür. Nitekim 15. yüzyılın ortalarında hareketli harf baskısının Joannes Gutenberg tarafından icat edilmesi bir devrim olarak nitelendirilmiştir. Ardından "Rotary" baskı 19. yüzyılda basını endüstriyel hale getirirken, 1970'li ve 80'li yıllarda bilgisayara dayalı sisteme geçilmesi de önemli bir gelişme etkisi sağlamıştır. Telgrafı takiben radyonun 20. Yüzyılın başlarında icat edilmesi ve daha sonra 1950'li yıllarda televizyonun icadı da birer devrim niteliği taşımıştır. 1980'ler ve sonrası ise bilgi teknolojisi ile kitle iletişimin yakınsamasına ve yeni devrim olarak nitelendirilen sayısallaşmanın doğmasına sahne olmuştur (Geçgil, 2005: 1).

Özellikle 1980'lerin başından sonra yaşanan teknolojik gelişmeler ve dünyadaki deregülasyon ve liberalizasyon eğilimi medyayı yeni ve büyük bir sanayi dalı haline getirmiştir. Bu süreç büyük medya firmalarının gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Ancak buradaki önemli nokta, deregülasyon uygulamaları sonrasında kamunun TV yayıncılığındaki önemi gittikçe azalırken, kamusal alanın yerini dolduran medya holdinglerinin piyasa liberalizminin önerdiği rekabetçi yapının oldukça uzağında tekelci bir görünüm sunmasıdır. Gerçekleştirilen birleşme ve devralmalar aracılığı ile medya şirketleri hem yatay hem de dikey entegrasyonla daha da güçlenmiş, bunun sonucunda özellikle Avrupa'da bazı ülkelerde yayıncılık sektörü oldukça büyük şirketlerin kontrolüne geçmiştir. Zamanla birkaç dev medya holdingi global çapta hâkimiyet kazanmıştır (Söylemez, 1998: 57).

1.2.2) Türkiye'de Medya Sektörünün Tarihçesi

Türk medyası, 1980'li yıllarda Avrupa'da TV yayıncılığında yaşanan gelişmeleri biraz gecikme ile de olsa izlemiştir. Başlangıçta, uzun süre yasal ve kurumsal altyapısı hazır olmasa da 1990'lı yıllar, Türkiye'de özel-ticari TV kanallarının sayısının hızla arttığı yıllar olmuştur. Yeni bir uydu kapasitesinin gündeme gelmesi ve ucuzlaması gibi teknik olanaklar da bu eğilime ivme kazandırmıştır. Avrupa'da görülen çapraz mülkiyet Türk medyası için de geçerli olmuş, zaman içinde gazete sahipleri TV yayıncılığı piyasasında da faaliyet göstermeye başlamıştır. Basın, 1980'li yıllarda başlayan serbest piyasa ekonomisine geçiş sürecinde özellikle mülkiyet, maliyet ve finansman açılarından çok ciddi değişimlere uğramıştır. 1980 yılında, devlet tarafından yüksek sübvansiyonla verilen gazete kâğıdı uygulaması kaldırılmış ve basın piyasasında faaliyet gösteren işletmeler daha fazla maliyete katlanmak zorunda kalmışlardır. Finansal yapısı güçlü olan, reklam ve ilan geliri elde edebilenler faaliyetlerine devam ederken, artan maliyete katlanamayanlar ise piyasadan çekilmiş veya el değiştirmişlerdir. Basın sektörünün mülkiyet yapısında meydana gelen bu değişiklik, 1990'lara gelindiğinde medyada tekelleşme olgusunu da gündeme getirmiştir. İlk olarak Asil Nadir tarafından gerçekleştirilen satın almalarla gündeme gelen tekelleşme tartışmaları, daha sonra uzun yıllardır yayın hayatını sürdüren birçok gazetenin (Güneş, Tercüman, Hürgün, Yenihaber, Son Havadis, Son Baskı gibi) piyasadan çekilmesi veya el değiştirmesiyle ciddi bir boyut kazanmıştır. Daha sonra 1980 yılında Milliyet gazetesini satın alan Aydın Doğan'ın 1994 yılında da Hürriyet gazetesini satın almasıyla bu süreç

devam etmiştir (Söylemez,1998: 96). Bu süreç içerisinde, sektörün şartlarına uyum gösteremeyen eski oyuncuların bir bölümü sektör dışında kalmıştır

2) Gelişen Dördüncü Sanayi Devrimi Sürecinde Medya Ekonomisi

Medya ekonomisi: iktisadi ilkelerle medyanın incelenmesi ve bu ilkelerin medya sektöründeki firmaların yönetiminde nasıl kullanılacağının belirlenmesidir. Yine medya ekonomisi medya sektöründeki yöneticiler, uygulamacılar ve diğer karar vericilerin tercihlerini sınırlayan ve yönlendiren, değişen iktisadi güçleri analiz eden bir alandır.

Robert Picard'a göre medya ekonomisi; mevcut kaynaklarla medya sahiplerinin, izleyici, reklam verenler ve toplumun bilgi ve eğlence ilgili istek ve gereksinimlerini nasıl karşıladıkları ile ilgilidir. Medya mal ve hizmetlerinin üretimini etkileyen faktörleri ve bu mal ve hizmetlerin tüketim için nasıl tahsis edildiğini ele alır. Böylece kıt kaynaklarla, teknolojide ve organizasyonlardaki sınırlamalarla, tüketici tercihlerinin nasıl karşılandığı tüm ekonomik analiz içinde geniş olarak egemen olur (Picard 1989'dan aktaran Söylemez, 1998: 5-6)

Sanayi devriminden sonra gelişen yeni iletişim teknolojileriyle birlikte yeni bir toplum yapısı ortaya çıkmış ve sanayi toplumu, yerini bilgi toplumuna bırakmıştır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşümü yaşadığımız bu çağda bilişim teknolojilerinin giderek yaygınlaşmaları ve bilginin temel ve stratejik bir üretim faktörü olarak ekonomik sisteme dahil edilmesi, bilgiye verilen önemin artmasından kaynaklanmaktadır (Çelik, 2013: 107-122). 21.yüzyıla girdiğimiz bu dönemde bilgi teknolojisi alanındaki hızlı değişim bilginin önemini artırmıştır. Bilişim teknolojisindeki gelişmelerle birlikte, sanayi ekonomisi yerini bilgi ekonomisine bırakırken, ekonominin üçlü saç ayağı olarak nitelendirdiğimiz üretim, tüketim, dağıtım ilişkileri ve ekonomik yapının tümü, bilgi temeli üzerine yeniden yapılanmış ve bilgi rekabetin temel faktörü durumuna gelmiştir.

Günümüzde bilgi, ürettiğimiz, yaptığımız, sattığımız ve satın aldığımız şeylerin asıl bileşeni durumundadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, bilgi ekonomisinde, bilgiyi yönetmek ve entelektüel sermayeyi bulup geliştirmek, saklamak ve paylaşmak, bireylerin, işletmelerin ve ülkelerin en önemli ekonomik işlevi haline gelmiştir. Yeni ekonomi, insana yapılan yatırımın getirisinin fiziki sermaye yatırımlarından daha yüksek olduğu bir döneme girdiğimizi de göstermektedir. Bireylerin, piyasada sahip oldukları bilginin değeri, giderek daha da önemli hale gelmektedir. Yenidünya düzeni, yaşadığımız çağa 'Bilgi Çağı' adını vermekte ve bu isim, servet yaratmada bilginin öne geçtiği dönemi tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Böylece maddi sermayenin yerini zihinsel sermaye almıştır. Zihinsel sermayenin belli bir yere sınırlanmayan yapısı, bütün yönetim ve toplum ilişkilerini değiştirmiştir.

Değişen ve gelişen bu çağın içerisinde bilgiye sahip olmak en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. İletişim ortamlarında kitle iletişim araçları sahip olunmak istenilen yeni bilgilere hızla ulaşmak, onları depolamak ve en kısa zamanda uygulama alanına aktarabilmek amacına ulaşmış ve günümüzde insan yaşamını çok çeşitli yönlerden etkilemeye başlamıştır. Artık medyanın bilgiye ulaşma ve çoğalmasını sağlamaya yönelik amacının bilginin önem kazanmasıyla birlikte ekonomik sektörde medyanın da yer almasını sağlamıştır. Medya firmaları, İzleyiciler, reklamcılar ve medya çalışanları hep birlikte hem üretim ve hem de tüketim süreci içinde yer almakta; medya firmaları medya ürün ve hizmetlerini üretmek ve kar sağlamak için bilgiyi kullanarak, kişilerin ve kurumların istek ve beklentileri karşılamaya çalışmaktadır.

"Sanayi toplumundan bilgi toplumlarına geçişin yaşandığı günümüzde ulaşılan teknolojik düzey, insanları, toplumları ve kültürleri birbirlerine yaklaştırmış, farklı özelliklere sahip kültürler ve toplumlar birbirleriyle yakın ilişkilere girmişlerdir. Bu yüzden değişimin yayılması ve benimsenmesi günümüzde geçmişe oranla artık çok daha hızlı gerçekleşmektedir" (Özçağlayan 1998: 4).

Medya endüstrileri" birbirleriyle yatay ilişkiler içinde olan, okurların, izleyicilerin ve/veya reklamcıların "bilgi" gibi bir spesifik ihtiyacını tatmin etmek için rekabet eden medya firmalarını içerir. Firmalar; bu amaç doğrultusunda rekabet eder, işbirliği yapar ve birbirlerinin davranışsal ilişkilerini kontrol ederler.

Çağdaş teknolojilerin ve çalışma ölçeğinin karmaşık yapısı ölçek ekonomilerini gerçekleştirmek için pek çok firmayı karmaşık organizasyonlara zorlar. Pek çok medya firması bu koşullara uyum sağlar. Bir TV kanalının geniş ve karmaşık yapısı olmadan fonksiyonlarını gerçekleştirmesini beklemek güçtür. Bu nedenle, basın ve yayın piyasasında çalışan firmalar, hem diğerleri ile rekabet edebilmek için, hem de etkin çalışabilmek için sürekli değişen ve gelişen teknolojiyi izlemek zorundadırlar. Daha

önce de belirtildiği gibi, gazete endüstrisi özellikle son 10 yıldır büyük bir teknolojik gelişme göstermiştir. Yazılım sektöründeki yeni gelişmeler, bilgisayarlaşma ve fotoğraf endüstrilerindeki yenilikler, rotatifin ardından gelen ofset baskı tekniği ve ardından linotip tarzı üretimin baskı makinalarının yerini alması, üretim süreci içinde etkenlik ve sürat açısından anlamlı gelişmelere yol açmıştır. Ne var ki, yenilik yapmaya zorunlu olmak, yüksek finansman gereksinimi, daha da ötesi araştırma ve geliştirme faaliyetleri ister.

3) Sanayi 4.0 Sürecinde Medya Ekonomilerinin Yapısında Meydana Gelebilecek Değişikliklere İlişkin Öngörüler

Günümüz dünyasında ortaya çıkan her yeni gelişmelerle birlikte Yeni Dünya Düzeni kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu Yeni Dünya Düzeninde bilgi, teknoloji, dijitalleşme, yapay zekâ ve internet gibi kavramlar birbirleriyle bağlantılı olmakta ve dünyayı şekillendirmektedir. Tarım toplumunda toprak ve emek önemliyken ardından gelen Sanayi Devrimi'nde sermaye sahipleri önem kazanmıştır. Günümüzde ise bilgi toplumuna geçilmiş ve bilgiyi kullanan, bunu işleyebilen ve bu sayede üretime geçirenler önemli bir konuma gelmişlerdir. Çünkü yeni toplumda teorik bilgiyi piyasada yeni ürün ve hizmetlere başarılı şekilde dönüştürenler ile eğitim ve ar-ge harcamalarına en çok yatırım yapan işletmeler ve toplumlar başarılı olacaktır. Eğer bir toplum bilgiyi üretir hale gelemezse, büyük harcamalarla ürettiği mal ve hizmetler kısa sürede eski olma riskiyle karşı karşıya kalacaktır.

Medya sektörü insanları bilgilendirme ve haber verme aracı olmaktan çıkıp yeni anlamlar kazanmıştır. Yeni Dünya'da insanları etkileme, onların algılarını üzerinde etki yapma ve toplumları yönlendirme gibi çok çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Bu nedenle medya kendi anlamlarının yanında bu anlamları da yüklendiği için ekonomik bir güç haline gelmiştir. Medya sektörünü elinde bulundurmak ve bunu yönetmek ciddi bir ekonomik planlama ve sermaye gerektirmiştir.

Yeni dönemde medya endüstrilerine büyük görevler düşmektedir. Bir önceki başlıkta medya firmalarının, medya ürünlerini meydana çıkarmak ve bunlardan kâr sağlamak için bilgiyi kullanmasının önemi üzerinde durulmuştur. Medya endüstrileri bu amaç için rekabet eder ve işbirliği yaparlar. Fakat günümüzde bu yetersiz kalmaktadır. Medya endüstrilerinin bu Yeni Dünya Düzeni 'ne ayak uydurabilmek için teknolojik olarak kendilerini geliştirebilmeleri ve dönüştürmeleri gerekmektedir. Ekonomilerini bu ölçüde ayarlamalı ve planlar yapmalıdır. Buna ayak uyduramayan firmalar günümüzün gerisinde kalmakta ekonomileri çöküş yaşamaktadır.

Medya firmaları öncelikle bilişim teknolojisinin ne olduğunu iyice kavramalıdır. İletişim ve bilgisayar teknolojileri daha yetenekli işgücüne gereksinim doğurduğundan ve ulusal verimliliği artırma ve rekabetçi üstünlük elde etme yolunda daha yüksek değerlere sahip ürünler ortaya koyma yeteneğine sahip olduklarından iktisadi gelişme açısından en fazla önem verilmesi gereken alan bilişim teknolojileri olarak görülmektedir. Nitekim ünlü strateji uzmanı Porter günümüzde bir işletmenin yönetilmesinde en temel faktör olarak bilişim teknolojisine işaret etmektedir. Zaten, bilgi toplumu kavramı da yeni teknolojilerin neden olduğu iktisadi ve sosyal değişimler anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda bilgisayar kullanmasını iyi bilen ve iletişim alanına yansıtabilen insan gücü yetiştirilmelidir. Aynı zamanda bu insan gücü yapay zekâ sayesinde oluşan robotik ürünleri de kontrol edebilecek şekilde donatılmalıdır. Bu durum özellikle fotoğraflama alanı için oldukça önemlidir. Bu konuda örnek verecek olursak; dünyaca ünlü bir telefon markası yapay zekâ işlemcisini kendi üretimine katarak fotoğraflama alanı için oldukça büyük gelişmeler göstermiştir. Bu yapay zekâ ile birlikte kamera çerçevedeki nesneleri tanıyabilmekte ve çekim parametrelerini ortama uygun olarak ayarlayabilmektedir. Bu teknolojik alette yer alan sinir ağları ile otomatik netleme olayını önemli ölçüde artırıp ve aynı zamanda nesnenin hangi yönde hareket edeceğini tahmin edebildiği için hareketli nesnelerin yüksek kalitede çekimlerini yapmasına olanak tanımaktadır. Medya firmaları bu teknolojiyi kendi bünyelerinde ve özellikle gazete, dergi, tanıtım broşürleri ve en önemlisi olan televizyon gibi iletişim araçlarında kullanmalıdır. Bu iletişim araçlarında kullandıkları kamera ve fotoğraf makinelerini bu yapay zekâ ile ilgili görevleri destekleyen özel bir sinir ağı işlem birimleri ile donatmalıdır. Ayrıca bulut teknolojisi ile desteklemelidir.

Kitle iletişim araçları haber ve bilgi vermenin yanı sıra toplumu yönlendirici ve eğitici rollerde üstlenmeye başlamıştır. Özellikle televizyon ve internette yer alan görseller, videolar ve çeşitli yayınlar içlerinde barındırdıkları temalarla bunu sağlamaktadır. Bu ağın gelişebilmesi açısından hızlı haber alma ve bilgi alış verişinde bulunmak çok önemlidir. Bunun için medya firmaları Drone dediğimiz insansız hava araçlarından yararlanabilir ve Drone'larla çekilen görüntüler veya video kayıtları internet ağı üzerinden merkeze aktarılması sağlanabilir. Bu durum hızlı haber ve bilgi alış verişini

hızlandıracak ve gerektiğinde orada bulunan insanlara anında müdahale edilip yön verilebilmesi gibi olanaklar meydana gelecektir.

Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde medya sektöründe meydana gelen bu değişimler yukarıda da bahsedildiği gibi iktisadi anlamda bir devrime gitmeyi sağlayacaktır. Bu Yeni Dünya Düzeninde meydana gelen teknolojik değişimler medya firmalarını da bu duruma ayak uydurmayı mecbur kılmıştır. Buna ayak uyduramayan işletmelerin ayakta kalması gerçekten zor bir duruma girmiş ve yaptıkları işler çağın gerisinde kalmakla karşı karşıya gelmişlerdir. Bu nedenle medya firmaları da diğer sektörlerdeki işletmeler gibi bu yeni düzene ayak uydurmalı ve kendi bünyesinde bunu geliştirmeyi amaç edinmelidir. Bunu yapan firmaların baskıdan görüntü kalitesine, hızlı haber ve bilgi alış verişinden, toplumun ilgisini çekebilecek ürünler ortaya koymasına kadar birçok olumlu sonuçları vardır. İnsanlar kitle iletişim araçlarını kullanırken bu araçlarda yer alan haberlerin ve bilgilerin nerede ve nasıl şekilde yer aldığına bunun yanında hangisinin daha önceden ulaştırdığına dahi dikkat ederler. Kalite, hızlılık, bağlantılık ve dürüstlük insanların en çok üzerinde durdukları ve vakit kaybetmeyi istemediklerini göz önüne getirmektedir. Bu önemli etkenler ışığında meydana gelen gelişmeleri kendi bünyesine katmak isteyen medya firmaları öncelikle ciddi bir maliyet harcamakta yani çıktısı büyük olmaktadır. Fakat bunun sonucunda aldığı girdi miktarı ve kar payı artmakta, reytingleri yükselmekte ve okunma-izlenme sayıları artmaktadır. İlk başta maliyetli olarak görülse de sonucunda girdi miktarının artış göstermesi ekonomik anlamda medya firmalarını rahatlatacak ve kendi bünyesindeki ar-ge çalışmalarına daha çok olanak ayıracaktır.

Gelişen teknolojinin ve yapay zekânın üretimlerde kullanılmasının bir olumsuz yanı insan gücüne dayalı ihtiyacı ortadan kaldırmasıdır. Bu durum sonucunda işsizliğin artacağı düşünülmektedir. İnsanların yerini alacak olan robotlar ve cihazlar insana dayalı iş gücü ihtiyacını azaltacak ve çoğu insanı mahrum bırakacaktır. Bu durum çalışanlar için olumsuz bir etki yaratsa da medya endüstrilerinin ekonomileri açısından verimli bir durum ortaya koyacaktır. Çünkü üretimin hızlanması, alıcıya zamanında ve gerektiği yerde ulaştırılması ve kişi başına ödenen ücretlerin kalkması bunun en büyük nedenlerindendir diyebiliriz. Bilindiği üzere iktisadi anlamda üretimde kısa ve uzun dönem olmak üzere iki dönem vardır. Kısa dönemde sermaye miktarı sabitken işçi sayısının artması ve böyle bir durumda üretimin nasıl değişeceğini azalan verimler yasası ile açıklanabilir. Bu yasaya göre daha fazla işçi alındıkça üretim başta artarak artar daha sonra azalarak artar ve maksimum değere ulaştığında azalmaya başlar. İşte bu böyle bir durumda makinelerin insan gücünün yerini alması azalan verimler yasasının yeniden yorumlanmasına yol açacaktır. Ayrıca endüstrilerin kısa dönemde toplam maliyetleri ve marjinal maliyetleri de artış gösterecektir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Dünya üzerinde birçok dönemler yaşanmıştır. İlk olarak avcılık ve toplayıcılıktan başlayan bu dönemler serisi ardından kendini tarım dönemine ve sonrasında da sanayi dönemine bırakmıştır. Gün geçtikçe toprak ve iş gücü yerini makinelere bırakmış ve üretim daha mekanik, hızlı ve seri şekilde olmaya başlamıştır. Bunun en büyük örneklerinden bir tanesi olan ve 1800'lü yılların sonu 1900'lü yılların başında ortaya çıkan Ford üretim sistemi ile daha profesyonel bir üretime geçilmiş ve üretim alanları bölünerek daha hızlı sonuçlar elde edilmeye başlanmıştır. Yine aynı dönemlerde elektriğin üretime katılması ve ilerleyen yıllarda dijitalleşmenin ortaya çıkması sanayi devrimini en üst seviyelere çıkarmıştır. Bu dönemlerde birçok yeni alet keşfedilmiş üretime katılmış ve geleceğin bilimine zemin hazırlanmıştır.

Yeni Dünya Düzeninin ilk ayak seslerinden birisi olan Dördüncü Sanayi Devrimi süreci ilk defa Hannover Fuarı'nda dile getirilmiş, tanıtılmış ve geleceğin pusulası olarak üzerinde önemle durulmuştur. İçerisinde yeni bir dönemi yani yapay zekaya dayalı akıllı üretim sistemlerine geçişi barındıran Sanayi 4.0 modeli birçok açıdan yeniliklerin modelidir. İnsan gücüne duyulan ihtiyacın azalması, internetin birbirleriyle bağlantılı olmaları sayesinde kendi başına çalışan fabrikaların ortaya çıkması, bu makinelerin kendi kendilerinin sorunları çözebilme yeteneğine sahip olmaları ve üretimin yapay zekâ tarafından kontrol altına alınarak daha kaliteli ve hızlı hale gelmesi bu modelin öngörülerindendir.

Sanayi 4.0 modeli hemen hemen bütün sektörleri etkileyeceği gibi medya endüstrilerini de etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır. Medya firmalarının bunu görmezden gelmeleri onlar açısından büyük bir kaybın habercisinin olmasının yanında Yeni Dünya Düzeninin gerisinde kalmalarına da yol açacaktır. Böyle bir durumda medya firmaları kendi iktisadi durumlarını düşünerek hareket etmeli ve istedikleri verime ulaşabilmeleri için Sanayi 4.0 modelinin getirdiği yenilikleri kendi bünyelerinde uygulamalıdır.

Bu alanda kendi firmalarını ve çalışan insan gücünü geliştirmeli, çeşitli eğitimler vermeli, tanıtımlar yapılmalı ve teknolojik uygulamaları hayata geçirmelidir. Bu durum kendi medya ekonomileri açısından büyük önem arz edecek ve girdi-çıktı maliyetleri açısından olumlu bir dönüşüm yaşamalarına neden olacaktır.

KAYNAKÇA

Alomaliye. (2017). "Sanayi Devrimlerinin Süreci". http://www.alomaliye.com/2017/05/29/sanayi-devrimlerinin-sureci, (Erişim Tarihi: 05.12.2018).

Bulut, A. ve Akçacı, T., (2017), "Endüstri 4.0 Ve İnovasyon Göstergeleri Kapsamında Türkiye Analizi", ASAM, 7, ss. 50–72.

Çelik, Ramazan, (2013), "Medyanın Küreselleşmesinde Sosyal Değişimler Ve Tüketicinin Kontrolü", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 22, ss.107-122.

Davutoğlu, N., Akgül, B. Ve Yıldız, E., (2017) "İşletme Yönetiminde Sanayi 4.0 Kavramı İle Farkındalık Oluşturarak Etkin Bir Şekilde Değişimi Sağlamak." *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 52, ss. 544-567.

Geçgil, Bayram, (2005), "Medya Piyasalarında Hukuki Düzenlemeler ve Rekabet Hukuku Uygulamaları", Ankara, Rekabet Kurumu,

Özçağlayan, M., (1998), "Yeni İletişim Teknolojileri Ve Değişim", İstanbul, Alfa Yayınları.

Özsoylu, Ahmet Fazıl, (2017), "Endüstri 4.0 Çukurova Üniversitesi", *İİBF Dergisi*, 21(1), ss. 41-64.

Sağnak, Mehmet, (1996), "Medya-Politika", İstanbul, Eti Kitapları.

Söylemez, Alev, (1998), "Medya Ekonomisi Ve Türkiye Örneği", Ankara, Haberal Eğitim Vakfı.



İNSAN HAKLARININ FELSEFİ DAYANAKLARI ÜZERİNE BİR DENEME

Emin ÇELEBİ

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Malatya, e-mail: emin.celebi@gmail.com

Özet

İnsanoğlunun bu hayattaki en temel ereği mutlu olmaktır. Mutlu olmak her ne kadar soyut/manevi bir duyguya işaret ediyorsa da bunun oluşabilmesi için bir takım somut koşulların olması kaçınılmazdır. Bu koşulların başlıcası ise bize göre temel insani haklardır. İnsan hakları konusu, günümüzde sürekli olarak gündemdeki yerini korumaktadır. Bu konunu gündemde oluşu, bir taraftan bir takım sorunların varlığına işaret sayılırken bir taraftan da söz konusu hakların iyileştirilmesine yönelik bir sürece işaret etmektedir. Birinci, ikinci, üçüncü hatta dördüncü kuşak haklardan bahsediliyor olması, söz konusu sürecin halen devam ettiğine ve geliştirilmeye çalışıldığına kanıt sayılabilir. Ancak genellikle bu sorun daha ziyade politik bir perspektiften hareketle incelenmekte ve bu minvalde çözümlemelere konu olmaktadır. Bize göre pratik bir mesele şayet teorik bir zemine yaslanmıyorsa söz konusu meseleye kalıcı çözümlere üretilemez. Teorik zemin ise kuşkusuz felsefi bir bağlama oturmak zorundadır. İşte bu çalışmada çokça tartışılan insan hakları meselesinin felsefi dayanakları ve teorik zemini soruşturulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, İnsanoğlu, Temel Haklar, İnsan Hakları, Felsefi Analiz.

AN ESSAY ON THE PHILOSPHICAL FOUNDATIONS OF HUMAN RIGHTS

Abstract

The basic aim of humankind in this life is to be happy. Although being happy refers to an abstract / spiritual feeling, it is inevitable that there will be some concrete conditions for its occurance. In our opinion, the most important of these conditions are basic human rights. The human rights subject is still on the agenda today. The fact that this issue is on the agenda reflects the existence of a number of problems while also pointing to a process for improving these rights. To talk about the first, second, third and even fourth generation rights can be considered as evidence of the going on and trying for development of this process. However, this problem is usually examined from a political perspective and in this context it has been analysed. In our opinion, if a practical issue does not lie on a theoretical basis, it cannot be produced in permanent solutions. The theoretical ground must, of course, sit in a philosophical context. In this study, the philosophical foundations and theoritical ground of the human rights issue, which is widely discussed, will be investigated.

Keywords: Happiness, Human being, Basic Rights, Human Rights, Philosophical Analysis.

Hak Kavramı ile İlgili Genel Terminolojik Çerçeve

Arapça bir terim olan 'hak' kavramı, sözlüklerde adalet, adaletin ve hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç, dava veya iddiada gerçeğe uygunluk, pay, emek karşılığı ücret, doğru ve gerçek anlamlarına gelir. Nitekim gündelik dilin sınırları içerisinde yukarıda sıralanan anlamların hepsi yer almakta ve kullanılmaktadır. Söz konusu ayırımlar bağlamında hak kavramını iki ana anlam kategorisine ayırabiliriz. Birincisi epistemolojik olarak 'doğru olmak'; ikincisi ise tahakkuk eden bir durum olarak 'ait olmak'. İnsan hakları söze konu edildiğinde hak kavramı, birinci anlamından ziyade ikinci anlamı muhtevi bir biçimde kullanılır.

Felsefi olarak irdelendiğinde hak kavramının ontolojik olarak hak olabilme statüsünü elde etmesi için evvela bir ihlal/yoksunluk durumunu gerekli kıldığını söyleyebiliriz. Çünkü "bu benim hakkımdır" diyebilmem için bunun benim olmadığına dair bir durumun vukuu lazımdır. Tıpkı iyiliğin, varlığını kötülüğün varlığına borçlu olması gibi. İhlal/yoksunluk durumu ontolojik olarak hak kategorisinin vücuda gelmesi için zorunludur ancak bu koşullar oluşsa bile hakkın hak olduğunun farkına varılması, özne açısından birincil koşuldur. Çünkü "bu benim hakkımdır" düşüncesi, ihlal ile birlikte ancak bir bilinç düzeyinde gerçekleşebilir. Ontolojik vasat ve bilinç durumu gerçekte birbirini tamamlayıcı unsurlardır. Ancak bu iki durumun var olması, doğal olarak hakkın vukuu için yeter koşul değildir. Çünkü aslolan hakkın yerine gelmesi yani ikamesidir. Bunu için de bilinç ile birlikte talep etmek gerekir. Başka bir deyişle "bu benim hakkımdır" düşüncesini talepkâr bir biçimde dile

getirmek. Talep edebilmek ve bu talepte ısrarcı olmak zorunlu olarak bizi başka bir kavram veya koşul ile karşı karşıya getirmektedir: Özgürlük.

Özgürlük, kişinin yaşama dair haklarında ve eyleme imkânlarında herhangi bir keyfi engel ile karşılaşmaması olarak tanımlanabilir. Konumuz doğrudan özgürlük olmadığı için eyleme imkânları, keyfi engel vb. özgürlüğe ilişkin hususları irdelemeyeceğiz. Bunun için burada yaptığımız tanımın bütün irdelemelerden süzülerek yapılmış bir tanım olduğunun bilinmesini isteriz. Teşebbüs özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, inanç özgürlüğü gibi haklarda özgürlük, hakkın bir bileşeni gibi görünmekle birlikte bu hakların ve diğer hakların yerine gelmesi için evvela özgürlüğün temin edilmesi gerekir ki bu talepler dile gelebilsin. Yani "düşünce özgürlüğü istiyorum" demek için özgür bir ortamın var olması zorunludur. Bu itibarla özgürlük, hakkın ikamesi için zorunlu koşul olduğu için evleviyetle bir insan hakkıdır ve ırk, cinsiyet gibi doğrudan verili, tartışmaya konu edilemez/a priori bir hak kategorsinde olmaktadır. Dolayısıyla özgürlük hem temel bir insan hakkı hem de bir takım haklara ait tamlanan bir öğe olmaktadır. Tabii ki özgürlüğün sınırı nedir? Özgürlük nerede başlar nerede son bulmalıdır? Kanun, meşruiyet, toplumsal düzen, bireysel ve toplumsal çıkar, gelenek, görenek vb. öğeler ile ve özgürlük ilişkisi nasıl tesis edilmelidir? gibi sorular özgürlük teorisi açısından ayrı bir bahis olarak tartışılmaya devam edilecektir. Ancak ne olursa olsun yukarıda temellendirmeye çalıştığımız haklar konusunda özgürlük a priori bir haktır. Kant'ın özgürlük-ahlak ilişkisine nazire kabilinden şöyle diyebiliriz: Bir hak olarak özgürlük, hakların varoluş düzenine; hak bilinci ise özgürlüğü talep etme düzenine aittir.

Yukarıda hakların hak olabilmesi için bir ihlal/yoksunluk durumunun gerekliliğine işaret etmiştik. Yoksun olmak demek o hakkın başka bir yerde var olduğu anlamına gelir. Çünkü var olanın yokluğu, daha önce var olmayı veya başka bir yerde var olmayı gerekli kıla Kuçuradi, 2013: 42). Daha önce var olup şimdi var değilse buna ihlal, daha öncede yok olup başka bir yerde var ise buna da yoksun olmak denir. Gerçi her iki durumda da bir yoksunluk olduğunda biz sadece yoksunluk kavramını kullanacağız. Herhangi bir yoksun olmak o hakkın size eşit olan varlıklarda tedavülde olduğu anlamına gelir. Dolayısıyla yoksun olunanı talep etmek eşitler arasında olması gerekeni talep etmektir. Örneğin herhangi bir hayvan türünde olan bir özelliği hak olarak talep etmeyiz. Çünkü eşitlik statüsüne uygun değildir. Ancak başka bir toplulukta var olan ve bizde olmayan bir hakkı talep ederiz ve bundan mahrum olmamamız gerektiğini söyleriz. İşte bu durum özgürlüğün yanı başında sürekli olarak kullanılagelen diğer bir temel kavram ile bizi karşı karşıya getirmektedir: Eşitlik.

Eşitlik, özgürlük gibi doğrudan bir insan hakkı mıdır? biçimindeki bir soruya aynı rahatlıkla cevap veremiyoruz. Çünkü eşitlik kavramı doğrudan bizi adalet kavramını tartışmaya götürmektedir. Adalet, yasalar önünde herkese eşit muamale etmek olarak tanımlanacak olursa buna herhangi bir itiraz olmaz. Ancak eğitim, çalışma koşulları, meslekler, bölgesel ve kültürel farklılıklar hatta coğrafya gibi hayatın toplam bileşenlerini oluşturan birçok unsur eşitlik ve adaletin neliğini netleştirmemize veya pratikte bir uygulama birliğine izin vermemektedir. Çok temel bir soru olarak şunu sorabiliriz: Türkiye örneğinde olduğu gibi, bölgesel, ekonomik, coğrafi koşulların çok farklı olduğu yerlerde okuyan öğrencilerin aynı sınava tabi tutularak üniversitelere yerleştirilmeleri adalet midir? Veya zahiren eşitlik ilkesine uyan uygulamalar eşitliğin maksûd çerçevesine uygun mudur? gibi paradoksal bir soru her daim sorulabilir. Sınava girişte bir eşitlik söz konusu ise de koşullarda eşitlik olmaması zaten işin başında bu kuralı ihlal etmiyor mu? Peki bütün bu ön koşulları eşitlemek mümkün müdür? İşte eşitlik ilkesinin ve buna bağlı olarak adalet ilkesinin bizatihi kendisinin özgürlük ile aynı kategoride tartışılmasının bir takım güçlükler içerdiğini vurgulamamızın nedeni budur. Ancak eşitliği benzerler arasında benzer uygulama ve haklara sahip olma gibi daha yumuşak bir ilkeye indirgersek, bu ilke temelinde değişen dünyada koşulların değişmesi ile birlikte hak kavramının dinamik boyutunu izleme şansına sahip olabiliriz. Çünkü bu dinamizm beraberinde sürekli olarak yeni taleplerin hakka dönüşmesini de mümkün kılmaktadır. Nitekim tarihsel süreç içerisinde insan haklarının gelişimine baktığımızda yapılan tasniflerde de bu durumu gözlemlemekteyiz.

Bu çerçevede ilk defa 1979 yılında Karel Vasak tarafından başlatılan kuşaklara göre insan hakları tasnifi, günümüzde dördüncü kuşak haklara kadar genişleme göstermiştir. Örneğin günümüzde ortaya çıkan küresel çevre ve teknolojik sorunlarla gündeme gelen ve "sürdürülebilir yaşam" hakları olarak zikredilen "ekosistem(in) hakkı", "gelecek (doğmamış) nesillerin hakkı" ve "kent(in) hakkı" "cenin hakkı" dördüncü kuşak haklar başlığı altına dahil edilmektedir. İnsan hakları bağlamında kabul gören diğer bir tasnif ise Georg Jellinek'e mal edilen Negatif Statü Hakları ve Pozitif Statü Hakları ve Aktif Statü Hakları biçimindeki tasniftir. Bu tasnif de içerik olarak önemli ölçüde kuşaklara göre yapılan tasnif ile aynıdır ve dinamik olma özelliğini sürdürmektedir.

Şimdi biz, kendi perspektifimizden 'Dayanak Noktalarına Göre İnsan Hakları' biçiminde başlıklandırdığımız tasnifimizi özetlemeye çalışalım. Kuşkusuz yapacağımız tasnif içerik olarak öncekilerden radikal bir farklılık içermeyecektir ancak hak kavramının dayanak noktasını saptamak ve teorik zeminini açık kılmak gibi metodik bir farklılık olduğunu da vurgulamak gerekir.

Dayanak Noktalarına Göre İnsan Hakları Tasnifi

Yukarıda hak kavramının sözlüklerdeki anlamlarını ifade ederken bu kavramın iki alt anlam kategorisine, epistemolojik olarak 'doğru olmak' ve ikincisi ise tahakkuk eden bir durum olarak 'ait olmak' biçiminde iki alt anlam kategorisine indirgenebileceğini söylemiştik. İnsan hakları konusu, epistemolojik/mantıksal/önermesel bir çerçeveden ziyade pratik yaşam ile olan ilgisinden ötürü tahakkuk eden bir durum olarak tartışılmalıdır.

Tahakkuk eden bir durum olarak 'ait olmak'ı esas aldığımızda iki alt anlam kategorisinden bahsedebiliriz: i) Bana Ait Olan Haklar (Benimdir) ii) Elde Edilmesi Gereken Haklar (Benim de olmalı).

Kısaca 'Benimdir' diye ifade ettiğimiz hakları da yine kendi arasında ikiye ayırabiliriz. 1. Doğrudan Sahip Olunan Haklar 2. Emek ile Elde Edilen Haklar.

Doğrudan Sahip Olunan Hakları ise yine kendi arasında iki alt başlığa ayırıyoruz. a) İnsan Doğasının Parçası Olan Haklar b) Genel İnsan Varlığının (Ontolojisi) Bileşeni Olan Haklar.

Doğrudan Sahip Olunan Haklar ile insanoğlunun verili bulduğu durumları kastediyoruz. Bu durumlara tekil öznenin doğrudan müdahalesi yoktur. Birey bunları hazır bulur ve bu durumlar aynı zamanda bireye birey olma bilinci ve kimliği kazandırırlar. Verili durumların bir kısmı, insanın doğuştan sahip olduğu ayrılmaz öğeleri ifade etmektedir ki biz bunları İnsan Doğasının Parçası Olan Haklar olarak isimlendirdik. Irk, dil, cinsiyet gibi özellikler bu kapsama girerler ve bu hakların inkâr edilmesi, insan olmayı inkâr etmekle eşdeğerdir. Çünkü bunlar gerçeklikleri insan tekinden ayrı olması düşünülemeyen, müdahaleye hiçbir biçimde imkân tanımayan haklardır. Bir ırkı, dili, cinsiyeti yok saymak bizatihi kişinin o kişi olmasını yok saymaktır.

Doğrudan Sahip Olunan Haklar kategorisinin ikinci ayağı olan İnsan Varlığının (Ontolojisinin) Bileşeni Olan Haklar diye nitelediğimiz haklar ise insanın biyolojik ve fiziksel donanıma sahip olduktan sonra diğer canlı türlerinden ayrılmasını temin eden, daha ziyade değer sahası ile ilintili olan haklardır. Kültür, gelenek, inanç, tarih gibi öğeler bu kapsamda değerlendirilebilir. İnsan, bir kültür, gelenek, tarihsel miras ve bir inanç çerçevesi içinde dünyaya gelir ve bütün bunlar onun kâmilen insan olmasını sağlayan yekûnu oluştururlar. Çünkü insan bir olgu varlığı olduğu kadar belki de daha fazla olarak değer sahibi bir varlıktır da. Heidegger'in insan tasavvurunda dile gelen duruma benzer bir biçimde, insanoğlunun uğruna yaşadığı ve aynı zamanda kendi ontolojik varlığını idame ettirmek için yaşattığı bütün durumların bu kapsama dahil edilebileceğini düşünüyoruz. Kişi, kültür, gelenek, inanç durumları, tarihsel miras, vb. unsurlarından soyutlandığında nasıl o kişi olabilir? Bize göre bu haklar da insan doğasının parçası gibi kişi özdeşliğini temin eden haklardır. Bu itibarla modern söylemde öne çıkan inanç hürriyeti kadar kişinin kendi tarihsel mirasını, kültürel dokusunu, geleneksel değerlerini koruma ve yaşatma hakkı ve özgürlüğü de olmalıdır. Bütün bunları kişiden ayrılamaz hakları olarak görmek gerekir. Çünkü dayandıkları mantıksal ve ontolojik zemin aynıdır.

'Benimdir' kapsamına giren hakların ikinci kısmı "Emek ile Elde Edilen Haklar" olduğunu yukarıda söyledik. Bu hakları kişiler, bir cehd ve çaba sonucu elde ederler. Başka bir deyişle insanlar yaşam standartlarını belirlemek için emek sarf ederler ve bu emeğin karşılığında bir kazanım elde ederler. İşte bu kazanımlar da insanın doğal ve ontolojik hakları gibi bir 'hak'tır. J. Locke'un ilk olarak mülk edinmenin bir hak olarak kabul edilmesinin ölçütü olarak tanımladığı emek, sadece mülkiyet ile sınırlandırılmamalıdır. Bunun yanı sıra bireysel cehd ve gayret ile elde edilen meslekler, statüler, sınavlarda elde edilen başarılar vb. her türlü kazanım bu başlık altında değerlendirilebilir ve bütün bunlar bir emeğin mahsulü olarak kişinin mülkiyeti mesabesindedir.

Hak tasnifimizin ana gövdesini teşkil eden ikinci kısma, kısaca 'Benim de Olmalı' biçiminde ifade ettiğimiz Elde Edilmesi Gereken Haklara gelecek olursak; bu hakları talep edilen haklar olarak da isimlendirebiliriz. Yukarıda Benimdir" biçiminde kategorize ettiğimiz hakların en belirgin özelliği, ister verili olsun ister kazanılmış olsun söz konusu hakların bireye aitliğinin kesinlik kazanmış olmasının doğrudan bireyin gücü ve yetkesi dâhilinde olmasıdır. Bundan kastımız, bireyin hükmettiği çerçevedir. Ancak 'Benim de Olmalı' ile kategorize ettiğimiz haklar, bireyin doğrudan gücü ve yetkesinde olmayıp toplum içinde yaşayan tekil bireylerin gücünü aşan bir mahiyeti haizdir. İnsanoğlunun insan oluşuna ve onuruna yaraşır bir yaşam sürdürmesi ile ilgili olan bu hakların vücuda gelmesi, toplumsal

organizasyonun tüzel kişiliği ile ancak mümkün olabilmektedir. Eğitim hakkı, sağlık hakkı ve güvenlik hakkı bu hakların başlıcaları olarak sayılabilir. Anlaşılacağı üzere bu haklar, belli bir toplumda yaşayan insanların bireysel olarak üstesinden gelebileceği haklar değildir. Çünkü bireyin bizatihi bütün bir kitleye karşı kendi güvenliğini sağlaması, sağlığına ilişkin çözümler üretmesi mümkün değildir. Burada bir organizasyona ihtiyaç vardır. Bu organizasyon da kuşkusuz bireyin yönetim irade ve yetkilerini devrettiği devlettir.

Devlet çoğu zaman talep edilen makamdır. Dolayısıyla bize göre insan hakları kavramının şekillenmesi ve içeriğinin belirlenmesinde bireyin devlet algısı son derece önem arz etmektedir. Gündelik hamaset dilinin ötesine geçerek ve hâkim söylemin/söylemin hâkimiyetinden vareste bir devlet algısı ortaya koymanın belirleyici bir husus olduğunu düşünüyoruz. Tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan veri ve literatüre baktığımızda devlet tasavvurunun doğrudan insan tasavvuru ile ilgili olduğu görülebilir. Siyaset felsefesinde devletin ortaya çıkış sürecini belirleme varsayımlarından olan doğa durumu varsayımı, aynı zamanda insana bakışı da yansıtmaktadır. Örneğin T. Hobbes, devletin ortaya çıkış sürecinin zorunlu olarak doğa durumunu bir savaş durumu olması ile ilintilendirir. Çünkü doğa durumunda herkes, her şey üzerinde eşit derecede hak sahibidir ve burada belirleyici bir yasa olmadığı gibi a priori bir etik veya adalet ilkesinden de bahsedilemez. Bu durumda ilişkilerde belirleyici olan insan doğasıdır. İnsanlar ise doğaları gereği yabanıl, bencil ve zalimdir. Bu durumu, meşhur "insan insanın kurdudur" vecizesi ile dile getirir. Dolayısıyla insanlar menfaatleri ve doğaları gereği birbiri ile geçinemez kötücül varlıklardır. Öte yandan barış ve huzur talep etme de aklın bir kuralıdır ve insan olabildiğince barışı aramalıdır. Aksi taktirde insanoğlu için doğa-ya/sına bırakılmış bir hâlde barış ve güvenliğin tesisi mümkün değildir. İşte bu noktada insanlar kendi adlarına karara verecek bir mekanizmaya yetkilerini devretme ihtiyacı duymuşlardır. Adeta ıslah edici bir örgütlenme olarak ortaya çıkan devletin, biçilen bu role uygun bir yapılanma içerisinde olması gerekir. Nitekim insanı zalim, bencil, savaşçı ve kötü olarak gören Hobbes, aynı şekilde devleti de bütün bunları bastırmayı kendine vazife edinmiş, zorba, otoriter gerektiğinde zulmetmesini bilen dikdatoryal bir formda kurgulamıştır. Çünkü onun zihin dünyasına göre ancak böyle bir devlet insanın hakkından gelebilir ve kozmik düzeni oluşturabilir. Dolayısıyla böyle bir algıyla çerçevesi bu şekilde çizilmiş bir devletin, adaleti ve güvenliği tesis etmek adına kendince meşru ve makul saydığı gerekçelerin, pratikte adaletsizliklere ve hak ihlallerine yol açabilme riski potansiyel oluş düzeyinde değil, bizatihi vakıa düzeyindedir. Çünkü devlet erkini kullanan söz ve güç sahiplerinin, insan olmaları itibarıyla paradoksal bir biçimde Hobbes'un tavsif ettiği çerçevenin içinde olmaları bir yana, bu çerçevede koşullanan bir zihnin yapılacak uygulamaları aynı mantık üzere meşrulaştıracağı son derece açıktır. Böylelikle ihlallerin, sıradanlaşması ve hesap verme merciinin olmamasından mütevellit olarak da sürekli hale gelmesi kaçınılmazdır. Öte yandan yönetilen kitlenin de benzer bir algıya sahip olması ise felaketlerin en büyüğüdür. Çünkü böyle bir durumda hak ihlallerine karşı kayıtsızlık ve körlük oluşacak ve dahi hak ihlali kavramı bile ihlale rıza lehine tedavülden kalkacaktır.

Bu anlayışın karşısında yer alan diğer bir sözleşmeci paradigma ise J. Locke'unkidir. Locke'a göre insanlar, doğaları gereği Hobbes'un tavsif ettiği gibi kötücül ve yabanıl değil, bilakis hoşgörülü, barışçıl ve sosyal varlıklardır. Ancak yine de mülkiyet konusunda haklarını talep ederken bir takım sınır anlaşmazlıkları gibi anlaşmazlıklar çıkabilir. Bu anlaşmazlıkların giderilmesi için bir ara bulucuya/hakeme ihtiyaç vardır. Bundan dolayı insanlar bu tür durumlarda karar verici bir merciye olan ihtiyaca binaen sözleşme ile devleti var etmişlerdir. Devlet arabulucu bir rol ifa etmelidir. Devlet hoşgörülü ve özgürlükçü bir aygıt olarak bireyin her türlü hakkını günümüzdeki hukuk devleti mantığı ile güvenceye almalı, şiddet ve baskı aracı olmamalıdır. Nitekim İnsanı saygın bir varlık olarak tanımlayan bir zihnin devleti de buna hürmet etmesi gereken bir yapı olarak görmesi ve bu minvalde kurgulaması kaçınılmazdır. J. Locke bu itibarla liberalizmin kurucu düşünürlerinden kabul edilir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Önal ve Çapkın, 2019: 205-208).

Örnek olması sadedinde zikredeceğimiz ilgili bir başka görüş, J.J. Rousseau'nun varsayımıdır. Rousseau'ya göre doğa durumu mutlak özgürlük durumu olarak 'en ideal' durumdur. Buna göre en iyi devlet, 'en ideal' duruma en yakın olan devlettir. Başka bir deyişle devlet, olabildiğince özgürlük vasatını geliştirmeli ve bu çerçevede hareket etmelidir. Dolayısıyla Rousseau'ya göre devletin yönetim formundan ziyade hareket ve uygulama formu önemli olmaktadır. Rousseau'nun bütün yönetim şekillerinin iyi ve kötü yanlarını sıralayarak mutlak bir tercihte bulunmaması, onun ideal olanı yani mutlak özgürlüğü ölçüt alması nedeniyledir. Bu ideal durumu tesis etme noktasında her türlü yönetim biçimi kuşkusuz kusurlarla mualleldir. İnsan da mevcut durumda mutlak özgürlük ortamını kaybetmiştir. Geriye dönüş yoktur. O hâlde yapılması gereken kaybedilen ideal özgürlük durumuna yakınlaşmaktır. Devletin yerine getirmesi gereken yegâne rol budur.



Özetle ifade etmek gerekir ki, mezkûr üç örnekten de anlaşılacağı üzere, insan tasavvuru ve insana yaklaşım, aynı zamanda devlet tasavvuru ve devlete yaklaşımı belirler. Bu varsayım çerçevesinde insan hakları konusunda tekrar dönecek olursak; talep nesnesi ve hakları ikame eden merci olarak devlet, kimi zaman hak ihlallerinin kaynağı olabilmektedir. Bu ihlallerin kaynağında ise ister yöneten cenahından olsun ister yönetilen cenahından olsun, önemli ölçüde kişinin devlet tasavvuru bulunmaktadır. O hâlde bireyin devlet algısının aynı zamanda birey devlet ilişkisinin mahiyetini de belirlediğini bir postulat olarak ortaya koyabiliriz.

İnsan hakları merkezli bir perspektiften bakıldığında bize göre devlet, özneden bağımsız bir varlık olarak görülmemelidir. Çünkü özneden bağımsız kendi başına bir devlet kabulü aynı zamanda ona metafizik bir güç atfetmeyi kabule kadar gider. Öznenin karşısında ve özneyi belirleyen, terbiye eden bir varlık olarak devletin tasavvur edilmesi ona yaptıklarını da meşru kılma gerekçesini de üretir. Bu meşruiyet çift taraflı olarak hem birey hem de devletin doğru- yanlış muhasebesine kapalı olarak yapılanları kutsal bir veçheye vardırmaya kadar götürebilir. Hâlbuki devlet, insanların kendi huzur ve güvenlikleri için inşa ettikleri bir organizasyon ve ontolojik statü olarak da bireylerden müteşekkil ve var oluşu bireye muhtaç olan bir araçsal varlıktır. Dolayısıyla 'devlet benim' ve 'devlet benimdir' anlayışının, daha bilindik bir ifade ile 'devlet halk içindir ve halk tarafından idare edilir' ilkesinin bütün özneler için içselleştirilmesi, bırakın insan haklarını ihlal etmesini bilakis söz konusu hakları ikame etmede devleti üzerine düşeni yapmaya zorlayacağı açıktır. Aksi taktirde devlete ilişen haklar konusunda bir beklentiye girmek çok rasyonel bir tutum olmayacaktır. Aslında mantıksal bir çerçeveden bakıldığında da doğa durumu varsayımları bağlamında sürdürülebilir bir yaşam için gerekli koşulları sağlaması devletin ilk ödevi olmalıdır. Çünkü hangi varsayımı kabul edersek edelim, insanlar devletin varlığını kendi düzenleri ve varlıklarının devamı için kurgulamışlardır. O halde devlet de bu sürdürebilirliği temin etmelidir. Yani insanlar devleti kendileri için kurgulamışlar, kendilerini devlet için değil. O halde Benim de Olmalı denilen haklar önemli ölçüde insanca yaşamaya katkı sağlayan, sürdürülebilir bir yaşamı temel ilke kabul eden bir anlayışın ürünü olması hasebiyle talep edilen haklardır. Devlet de bu talebin nesnesi olarak mantıksal bir zorunluluk içinde bu haklara icabet etmelidir.

Sonuç

İnsan hakları dinamik bir hüviyeti haizdir. Bu konuda gün geçtikçe yeni alt başlıklar ihdas edilmektedir. Örneğin kadın hakları, çocuk hakları, hasta hakları vb. Yeni alt başlıkların sürekli ortaya çıkması aynı zamanda yeni veyahut halledilmemiş sorunlara bir işaret sayılabilir. Hayatın karmaşık ve sofistike yapısı içerisinde bir temel/basitlik/düzen arayışı, adeta insan zihninin bir dayatmasıdır. İlkesel arayışlar ve bu doğrultuda yapılan tespitler kuşkusuz önemlidir ancak karmaşık olanı bir ilkeye indirgemek süreç içerisinde herhangi bir ilkeye dayanmayabilen bir sorunla karşılaştığımızda işimize yaramayabilir. Bu tür durumlarda ise gerçekliği ölçüt alıp yeni bir teorik çerçeve oluşturmaya doğru içgüdüsel olarak yöneliriz. Bu yüzden teori mi önce gelir yoksa pratik mi öce gelir tartışması kanımca çözüme kavuşturulabilir bir problem değildir. Ancak madem ki tekil varlıklarız ve tekil varlıklar olarak farklılıklarımız var, aynı şekilde farklılıklarımız kadar aynı tür veya cins altında birleşmemize imkân veren ortak hususiyetlere de sahibiz. Bu itibarla tavuk mu yumurtada yoksa yumurta mı tavuktan çıkar kısır döngüsüne girmeden bir gerçeklik olarak "tavuk yumurtadan çıkar, yumurta da tavuktan çıkar" deyip her iki duruma göre mevzilenmek, normal ve doğal yaşam sürecine en uygun tavırdır. Bu bağlamda insan haklarına ilişkin yaptığımız tasnif, bir taraftan ilkeyi önceleyerek bir taraftan da tekil gözlemlerimizi ilkeye irca ederek oluşturulmuştur. Bu durumda insanının ontolojik bütünlüğün göz ardı eden ve ontolojik statüsüne halel getiren her türlü ihlal, 'insan hakkı ihlâli'dir. Tersinden söyleyecek olursak insanın ontolojik statüsünü ve bütünlüğünü ikmal eden her türlü hak 'insan hakkı'dır.

Yararlanılan Kaynaklar

Andrew, C. (2010). İnsan hakları, Ankara: Dost Yayınları.
Aybar, R. (2010). İnsan hakları. İstanbul: Pencere Yayınları
Güriz, A. (Ed.). (2013). Adalet kavramı. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yay.
Heidegger, M. (2008). Varlık ve zaman. (K. H. Ökten, çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
Kuçuradi, İ. Ve Peker B. (Ed.). (2004). Elli yıllık deneyimin ışığında Türkiye'de ve dünyada insan hakları. Ankara:Türiye Felsefe kurumu Yay.
Önal, M. ve Çapkın, S. (2019). John Locke'da Özgürlük, Doğa Durumu ve Mülkiyet Hakkı Bağlamında. İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 8/1, 203-215.
Rawls, J. (1971). A Theory of justice. Massachusetts: Harvard University Press.



DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM ÇAĞI SÜRECİNDE GAZETE İŞLETMELERİNİN YAPISAL ANALİZİ

Birol AKGÜL
Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İletişim Fakültesi, birolakgul@comu.edu.tr

Halil İbrahim SEÇMEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ibrahimscmn@gmail.com

Özet

18. yüzyılın son çeyreğinde buhar makinesinin icadı ile başlayan makineleşme süreci, o dönem için endüstri devriminin başlangıcı kabul edilir. Birinci sanayi devrimi diye adlandırdığımız bu dönemde buharın ve suyun gücü, üretime aktarılmış ve el emeğiyle yapılan üretim yerini buhar gücüyle çalışan makinelere bırakmıştır. Ardından gelen ikinci sanayi devrimine baktığımızda ise Fordist üretim sisteminin yaygınlaşması ile gelişen üretim bandının gelişmesi ve petrolün üretimde yaygın kullanımının etkisi görülmektedir. Üçüncü sanayi devrimi; elektrik, elektronik ve internetin hızlıca gelişip yaygınlaşarak üretime katılması ve otomasyonun artmasıyla kendini göstermiştir. Son olarak ise ilk kez 2011 yılında Almanya'da Hannover Fuarı'nda gündeme gelmeye başlayan Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) olarak yaşadığımız döneme girilmiştir.
Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) nitelendirdiğimiz bu döneme; makine gücünün, insan gücünün yerini alarak üretim süreçlerini kendiliğinden yönetebilir, belirleyebilir ve kullanabilir hale gelmesi olarak tanımlanabilir. Yapay zekânın gelişimi, akıllı robotların üretilmesi, internetin kullanımının artması ve dijitalleşme sürecinin hızlanmasıyla üretim sistemleri teknolojinin eline geçmeye başlamıştır. Bu süreçte kendini gösteren yeni geliştirilen akıllı üretim standartları, gerçek zamanlı doğru bilgilere ulaşma, depolama, bulut, siber güvenlik ve robot teknolojisi gibi parametreler gazete işletmeleri üzerinde de etkili olmuş ve bu çalışmada da gazete işletmelerinin Dördüncü Sanayi Devrimi sürecindeki yapısal değişimleri analiz edilerek incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Sanayi 4.0, otomasyon, dijitalleşme, yapay zekâ

STRUCTURAL ANALYSIS OF NEWSPAPER BUSINESSES DURING THE FOURTH INDUSTRY REVOLUTION AND DIGITAL TRANSFORMATION AGE

Abstract

The mechanization process, which began with the invention of the steam engine in the last quarter of the 18th century, is the beginning of the industrial revolution for that period. In this period, which we call the first industrial revolution, the power of steam and water has been transferred to production and hand-made production is left to steam powered machines. When we look at the second industrial revolution, the development of the evolving production line with the expansion of the Fordist production system and the widespread use of oil in production are seen. The third industrial revolution; electrical, electronic and internet are rapidly developing and spreading into production. Lastly, we entered the period of the 4th Industrial Revolution, which started to be on the agenda for the first time in Germany in 2011 in Hannover. 4. this period, which we call industrial or industrial revolution; It can be defined as the ability of machine power to manage, determine and use the production processes by taking the place of human power. With the development of artificial intelligence, the production of intelligent robots, the use of the Internet and the acceleration of the digitalization process, production systems have begun to take the hands of technology. Newly developed intelligent manufacturing standards, real-time access to accurate information, storage, cloud, cyber security and robot technology have been influential on newspaper enterprises and the structural changes in newspaper industry were analyzed and analyzed in this study.
Keywords: Industry 4.0, automation, digitization, artificial intelligence

GİRİŞ

İlk kez 2011 yılında Almanya'da düzenlenen Hannover Fuarı'nda gündeme gelen Dördüncü Sanayi Devrimi'ni incelediğimizde bundan önceki sanayi devrimlerinden daha farklı olduğunu görmüş oluruz. Çünkü bu süreçte disiplinler arası bilimler birbirine karışmakta ve bu karmaşıklığın yönetilmesi sağlanmaktadır. Bu yönetim günümüzün altın anahtarı olan internet üzerinden yapılmaktadır.

Dördüncü Sanayi Devrimi süreci internetin egemen olduğu bir dünyayı ifade etmekte ve ağlar üzerinden gerçekleştirilen bir yönetim biçimini ortaya koymaktadır. İnsan faktörü olmadan

makinelerin birbirine bu ağlar sayesinde bağlanarak kendi egemenliklerini kurmaları dile getirilmektedir. Bu egemenlik ile söylenilmek istenen kendi kendilerini komut sistemine dahi gerek kalmadan yönetebilme durumlarıdır. Ortaya çıkan bu yeni teknolojik ürünler ekonomi alanında boy gösteren çeşitli sektörleri etkisi altına almaktadır. Bu sektörlerden birisi olan gazetecilik sektörü de bu çalışmada incelenmiştir. Gazetecilik sektörünün Dördüncü Sanayi Devrimi süreci içerisinde meydana gelen yeni teknolojiler karşısında karşılaşabileceği durumlar anlatılarak, yapısal değişimi üzerinde incelemelerde bulunulmuştur.

1) TARİHSEL SÜREÇTE SANAYİ DEVRİMLERİ VE DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ SÜRECİ

1.1.) Birinci Sanayi Devrimi

İnsanların gereksinim duydukları ihtiyaçları doğadan, çeşitli canlılardan, mal ve hizmetlerden elde etmeye çalışması sonucu bunları bir dizi işlemlerden geçirerek kendisi ve toplum için yararlı hale getirmeye ve sarf edilen emek ve zaman neticesinde ortaya çıkan duruma üretim denmektedir. Üretme eylemi insanları ve toplumları ayakta tutan onların ihtiyaçlarını tatmin edici düzeyde karşılamaya çalışan etkinlikler sürecidir. Bu nedenle tarih boyunca en eski dönemden en modern çağa dek üretim faaliyetleri hızını kesmeden devam etmiştir.

İnsanların tarihsel süreç içerisinde avcılık toplayıcılıktan başlayarak tarım dönemine ve buradan da kendi mülkiyet edinme durumlarına kadar geçen zaman içerisinde gelişme göstermişlerdir. Tarım dönemindeyken üretim, insanların kendi oluşturdukları alet ve imkânların neticesinde veya fiziki yetenekleri ile yapılmış olup, üretimin her aşamasında insanların elinin değdiği gözlenmiştir. 18 yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde ise buhar gibi bir etkenin üretimde kullanılmasının keşfedilmesi yeni bir sürecin kapısını açmıştır. Sanayi devrimi sürecini verdiğimiz bu yeni dönem İngiltere'de başlamış olup, Kuzey Avrupa ve Kuzey Amerika'ya doğru hızla yayılmıştır.

Buhar gücünün öncelikle demir-çelik üretiminde kullanılması sonucunda üretimde artışlar medyana gelmiş ve kolaylıklar sağlanmıştır. Demir-çelik sektöründeki etkileri göz önünde bulundurularak diğer sektörleri de etkilemiş ve tüm alanlara yayılma göstermeye başlamıştır. Birinci Sanayi Devrimi adını verdiğimiz bu sürecin sonucunda bilimsel ve teknik gelişmeler hızlanmış, üretim aratarak kolaylıklar sağlanmıştır. Çeşitli ülkelerde özellikle İngiltere ve Kuzey Amerika gibi yerlerde ekonomi ve ticari anlamda büyümeler görülmüş ve sömürgecilik faaliyetleri artmıştır. Bunun yanı sıra şehirlerde nüfus artışı yaşanmış, çevre sorunları artmış, işçi sınıfı ortaya çıkarak sosyalizmin doğuşu sağlanmıştır. Ayrıca sağlık sektöründe de meydana gelen gelişmeler neticesinde bazı hastalıkların tedavisi edilerek insan ömrü uzamış ve genel refah artmıştır.

1.2.) İkinci Sanayi Devrimi

Üretim tarihçesi içerisinde 18. yüzyıl bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Üretimde insanların emeğinin yerini makinelerin alması, üretimde insan faktörünün azalmaya başlaması, üretim aşamasının hızlanması ve seri duruma geçilmesi gibi etkenler nedeniyle bu şekilde görülmektedir. Birinci Sanayi Devrimi'nin hemen ardından başlayan ve teknolojik devrimin birinci adımı olarak görülen diğer bir sürece girilmiştir. Bu süreç dönemine İkinci Sanayi Devrimi adı verilmektedir.

1860-1914 yılları arasını kapsayan bu dönem incelendiğinde çelik denilen ham maddenin keşfedilmesi ve bunun yanında petrol, elektrik ve kimyasal tekniklerin üretimde kullanılmaya başlanması İkinci Sanayi Devrimi'nin ortaya çıkmasını sağlamıştır. 1882 yılında elektriğin geliştirilmesiyle birlikte büyük fabrikalarda ve kentlerde kullanılmaya başlanmış ve bilim adamlarının fizik ile kimya alanında yaptığı büyük buluşlar teknolojiye aktarılmıştır.

1.3) Üçüncü Sanayi Devrimi

Tarihsel süreç içerisinde 1950'li yıllara gelindiğinde ise bilgisayarların yavaş yavaş insanların hayatına girmesi ve üretim sürecinde kullanılmaya başlanılması üretimin sayısallaşmasını ve dijital bir görünüme girmesini daha da hızlandırmıştır. Dijitalleşme kavramı bu dönem de daha çok anlam kazanmaya başlamıştır. Ayrıca bu dönem kendisinden sonraki diğer dönem için de büyük zemin hazırlamasını sağlamıştır.

Üçüncü Sanayi Devrimi sürecinde elektroniğin ve bilişim teknolojisinin üretime katılması bu dönemde hız kazanmışken, sanayi ve ticaretin küreselleşmesi de yine bu dönemde kendini göstermiştir. Bilindiği üzere bilgisayar teknolojisi sadece üretim alanında etkili olmayıp; iletişim süreci alanında da etkili

olmuş ve bu alanı geliştirmiştir. Dünyanın birçok yerinde internet teknolojisi sayesinde ulaşım ve haberleşme ağı artarak, sınırlar kalkmış ve zaman denilen olguda hız ve süreklilik gibi anlamların ön plana çıkmasına yol açmıştır. Bu ağlar sayesinde iletişim ve haberleşme gelişerek küreselleşme denilen kavramın temelleri atılmaya başlanılmıştır. Bu dönem de üretim veri hesaplarına, sayısal ifadelere dayandırılmış ve daha sistemli kapasitesi büyük fakat fiziki olarak küçük buluşlar geliştirilmiştir. Bu sayede depolama, taşınabilirlik ve ulaşım konularında büyük katkılar elde edilmiştir.

1.4) Dördüncü Sanayi Devrimi Süreci

Sanayi devrimlerinin gelişim süreçlerini incelediğimizde Dördüncü Sanayi Devrimi'nin temellerinin nasıl atıldığını daha net bir şekilde görebiliriz. Öncelikle makinelerin üretime katılması, elektroniğin kullanılmaya başlanılması ve ardından geliştirilen bilgisayarlı teknolojilerin dijital ağlar aracılığıyla birbirine bağlanılması süreçleri Dördüncü Sanayi Devrimi'nin meydana çıkmasını sağlamıştır. İlk kez 2011 yılında Hannover Fuarı'nda ortaya çıkan bu kavram yeni bir döneme girildiğinin sinyallerini vermiştir.

Dördüncü Sanayi Devrimi akıllı cihazların, makinelerin ve yeni geliştirilecek teknolojilerin insan faktörü olmadan yapay zekâ ile birleşerek otonom bir şekilde ortaya çıkmasını ifade etmektedir. İnsan vücudunun kendi kendini yönetmesi gibi makinelerde çeşitli ağlar ve internet aracılığıyla birbirine bağlanarak böyle bir yönetme içerisine girmektedir. Bu süreçte gündeme nesnelerin interneti kavramı, dijital bir ağa ve internet bağlantısına sahip olan nesnelerin, sanal bir kimlik kazanması yoluyla, çevreleriyle fiziksel ve sosyal bağlamda iletişim halinde olmalarıdır (Davutoğlu, Akgül, Yıldız, 2017: 553).

Gelişen bu süreçte üretimdeki verimliliğin artması sağlanarak, endüstrilerin büyümesi hedeflenmiş ve bu doğrultuda daha hızlı, daha kaliteli ve müşterilerin beklentisine en uygun az maliyetli bir üretim yapısı ortaya konulmak istenmiştir. Bilgisayarın üretimde kullanılmaya başlanması ile birlikte girdiğimiz bu dijital çağda makinelerin bu şekilde bir hal alması kaçınılmaz gözükmektedir. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren gelişen internet ve sosyal ağlar küreselleşmeyi hızlandırmıştır. Bunun yanı sıra cihazlar ve makineler üzerindeki bağlantıları artırarak sadece sanayi vb. üretimlerde etkili olmayıp; iletişim alanında da kendini göstermiştir. Hız denilen kavramın önemi artmış olup; Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde birbirleriyle bağlantılı yeni teknolojiler geliştirilmiş ve bu teknolojiler insan faktörüne gerek duymadan kendi kendini yönetir bir özelliğe bürünmüştür. Bu durum az önce de dile getirildiği gibi sadece endüstri üretimlerinde etkili olmayıp, iletişim alanının geliştirilmesi, ulaşımın daha hızlı ve güvenilir olması, sanal marketlerin ve alışverişlerin artması, tarım, sağlık ve biyoloji alanlarında kullanılması, çevresel faktörlerin geliştirilmesi gibi birçok alanda kendini göstermeye başlamıştır. Diğer bir ifadeyle bu süreç, teknolojideki gelişmelerin birbirini harekete geçirerek birbirine bağlanması, eşgüdümlü hareket etmesi ve bütün alanların birbirinin etkisi altında kalarak gelişmesidir, şeklinde dile getirilmektedir (Bulut ve Akçacı, 2017: 50-72).

2) DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİNİN SOSYAL VE EKONOMİK ETKİLERİ

2.1) Dördüncü Sanayi Devriminin Toplum ve Birey Üzerindeki Etkileri

Dördüncü Sanayi Devrimi'nin gelişmesi küreselleşmeyi de geliştirmekte ve hızlandırmaktadır. Ülkeler arasında mesafeler azalmakta ve sınırlar sadece resmi kayıtlarda kalmaktadır. Bu durum insanların birbirleriyle daha hızlı, rahat ve aktif bir şekilde iletişimde bulunmalarını sağlamaktadır.

Dijitalleşme kavramı bu dönemin en önemli getirilerinden birisidir. Dördüncü Sanayi Devrimi'nin yayıldığı alanlardan birisi olan dijital medya "ben-merkezli" bir anlayış getirmektedir. Bununla birlikte küreselleşme hızlanarak sınır aşan yerlerde yaşayan insanların birbirleriyle etkileşim halinde olmalarına olanak tanımaktadır (Schwab, 2016: 105).

Dijital medyanın, toplumlar üzerinde yönlendirici etkisi de bulunmaktadır. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana olaylar veya durumlar sanal haberleşme ağları ve sosyal medya araçlarıyla birlikte hızlı bir şekilde yayılmakta ve toplumların tepkileri bu alanlar üzerinden ölçülmektedir. Bunun neticesinde insanların bu tepkilerini ortaya koyabilecek yerlere veya hareketlere yönlendirme ortaya çıkmaktadır. Dördüncü Sanayi Devrimi ile birlikte gelişen dijitalleşme kavramı insanların bilgiye ulaşma, araştırma ve bunu sunabilmesi açılarından büyük önem ve kolaylık sağlamaktadır.

Ekonomik açıdan baktığımızda ise Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde akıllı cihazlar, robotlar ve algoritmalar artan ölçüde emeği sermaye ile ikame etmektedir. Daha az sermaye ile yatırımlar

gerçekleşmekte olup, bu süreçte en yetenekli olanlar piyasalarda kalmaya avantajlı hale gelmektedir. Bu süreçte karlı çıkanlar sıradan sermaye sahiplerinden daha çok, bu dönemin getirdiği yeni teknolojilere, fikirlere ve bu doğrultuda gerçekleşen organizasyonlara ayak uydurabilenler olacaktır (Schwab, 2016: 103).

Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde ortaya çıkan yeni teknolojilerin ve dijital platformların bireysel olarak olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Yapay zekâ ile geliştirilen akıllı cihaz ve robotlar insanların pek çok konuda işlerini kolaylaştırmakta ve bilgiye ulaşmasını hızlandırmaktadır. Enformasyonun teknolojiyle birleşmesi ona ulaşmakta ve tüketmekte çeşitli anlamlar kazandırmıştır. Eskiden bilgiye ulaşmada çekilen zorluk ve zaman süresi yerini hız denilen kavrama bırakmış olup; herhangi bir emek verilmeden hemen her yerden ulaşılabilme rahatlığını sunmuştur. Ayrıca sağlık sektöründe gelişen organ tasarımları gibi buluşlar ile insan vücudu cihazların yardımıyla iyileştirilmiş ve yaşam süreleri artmaya başlamıştır. İnsan, bitki ve hayvan hücrelerinde bulunan fonksiyonları anlamak ve değiştirmek amacı kullanılan yöntemlerin genel adı olan Biyoteknoloji alanında da kendini gösteren Dördüncü Sanayi Devrimi, bu alanda yetiştirilen ürünlerin genetiği üzerinde etkili olmaktadır.

Bireylerin üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra onları bireyselleştiren ve insan ilişkileri konusunda zayıf bırakan olumsuz etkileri de mevcuttur. Bu süreçte geliştirilen teknolojik ürünlerin kullanılmasının aşırı ölçüde olması bir bağımlılık yaratmaktadır. Bu bağımlılığı araştıran Michigan Üniversitesi'nden bir uzman ekibin 2010'da yaptığı üniversite öğrencileri arasındaki araştırmasında empati denilen olayın bundan 20-30 yıl öncesine kadar yüzde 40'lık bir sayıda azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca bu düşüşün en çok 2000 yılından sonra arttığı gözlenmiştir (Kontrath, O'Brien, Hsing, (2010), akt. Schwab, 2016:112). Bunun yanı sıra bu alanda araştırmalar yapan teknoloji ve kültür yazarı Nicholas Carr bir ifadesinde, insanların sürekli dijital sularda vaktini harcadığında dikkat denilen olayın o derece azaldığını dile getirmektedir. "Bilişsel yeteneklerimizin içinin boşalması ve bilişsel ağların dikkati bölmeye yönelik bir kesinti sistemiyle çalışması" gibi nedenlerin etkili olduğunu ifade etmektedir (Carr, 2010). Dikkatin dağılması zamanla düşüncelerin üzerinde karmaşıklığa neden olmakta ve düşünme sürecini insanlara zor gelen bir eylem gibi görünmesine yol açmaktadır.

2.2.) Dördüncü Sanayi Devriminin Ekonomik Açıdan Etkileri

Dördüncü Sanayi Devrimi'nin en önemli ve birincil etkileri ekonomi alanında gerçekleşmektedir. Aslında toplumsal ve bireysel etkilenmelerde ekonomide meydana gelebilecek durumlara bağlıdır. Tarihten bu yana güç dengelerini belirleyen ekonomik faktörler bu süreçte de kilit rol oynamaktadır.

Günümüz dünyasında makro değişkenlerin birçoğu bu sürecin etkilerine maruz kalmaktadır. GSYİH, yatırım, tüketim istihdam, ticaret, enflasyon vb. etkenler bu süreçte etkilenecek belli başlı makro değerlerdir. İstihdamın teknolojinin gelişmesiyle birlikte değişim yaşaması kaçınılmaz görülmektedir. Çünkü teknolojik gelişmeler bu süreç içerisinde bazı işletmelerin ömürlerinin sona ermesine neden olmaktadır. Kendisini yenilemeyen veya ayak uydurmakta zorluk çeken işletmelerin yerine daha yenilikçi ve çağa ayak uydurabilen işletmeler gelmektedir. Buna en iyi örnek tarım konusunda verilebilir. 19. yüzyılın başlarında işgücünün yüzde 90'ını oluşturan tarım sektöründe bugün yüzde 2'nin altına düşmüştür (Schwab, 2016: 45). Makinelerin artması insan ve emek faktörünü ikame etmiştir.

Gelişen bu teknolojinin istihdam üzerinde işsizliğe yol açacağını düşünmek olasıdır. Fakat bunun yanında yeni ürün ve hizmetlere artan taleplerin sonucunda yeni pazarlar, iş kolları ve sektörler ortaya çıkmaktadır. Buna en iyi verilecek örneklerden bir tanesi sanal alem üzerinden yapılan alışverişlerdir. Dijital platformu değerlendirmesini bilen girişimciler bu alanlara girerek fiziki ortamı sanal ortama taşımış ve bu sürecin getirilerine ayak uydurmak istemişlerdir.

Dördüncü sanayi Devrimi sürecinde bazı mesleklerin yerini akıllı robotlara ve fabrikalara bırakacağı öngörülmektedir. Karanlıkta dahi insan faktörü olmadan çalışan fabrikaların hayata geçirilmesi başlanmıştır. Bunun yanında bazı beceri gerektiren mesleklerde dahi otomasyonun etkili olacağı söylenmektedir. Buna en iyi örnek en yaratıcı mesleklerden biri olan yazarlığın akıllı robotlar tarafından yapılmasının test edilmişliğidir. The New York Tımes gazetesi tarafından geçtiğimiz yıllarda akıllı bir robot tarafından yazı yazılmış ve insanlara sorulduğunda hangisinin bir insan ya da robot tarafından ortaya konulduğu anlaşılamamıştır. Otomatik anlatı üretiminde uzmanlaşan Narrative Science adlı şirketin ortaklarından birisi olan Hammond'a göre, "2020'lerin ortalarından itibaren haberlerin yüzde 90'ının bir algoritma tarafından ve çoğunun insan müdahalesi olmadan üretilmesi mümkün olacaktır." şeklinde dile getirmektedir (Podolny, 2015).



2.3) Dördüncü Sanayi Devrimi Sürecinde İşgücü Piyasalarının Rolü

Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde işgücü piyasalarında rol oynayan şirketlerin pek çok konuda kendilerini yenilemeye ve geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Çalışanların ve yöneticilerin sürekli olarak kendilerini açık tutmaya, gelişen çağın koşullarına ayak uydurmaya ve sürekli öğrenmek zorundadır. Özellikle enformasyonun dijital bir kimlikle yeniden belirlendiği bu süreçte kendi şirket ve bölümlerini de bu dijital platform ışığında şekillendirmelidir.

Dördüncü Sanayi Devrimi'ne temel olan teknolojilerin ve siber uygulamaların şirketlerin yönetim, örgütlenme ve kaynak bulma tarzları üzerinde büyük bir etki yaratmaktadır. Bu olgunun en büyük göstergelerinden bir tanesi S&P 500 listesindeki şirketlerin ortalama ömrünün 60 yıl dolaylarından yaklaşık 18 yıla inmiş olmalarıdır. Diğer bir gösterge ise sosyal medya araçlarından birisi olan ve 2000'lerden sonra kurulup piyasada henüz yeni sayılabilecek Facebook denilen dijital platform ağı yılda 1 milyar dolara altı yıl içinde ulaşmıştır (Knight, (2014), akt:Schwab, 2016:59).

Günümüz dünyasında çeşitli bilim alanlarının bir araya getirilmesi ve birbirleriyle etkileşim halinde olmaları Dördüncü Sanayi Devrimi'nin en önemli özelliklerindendir. Bu nedenle sürekli gelişim ve yenilenme iyi bilinmeli ayrıca disiplinler arası geçişlerin esnek olması sağlanmalıdır. Dördüncü Sanayi Devriminin bütün sektörlerdeki şirketler üzerinde başlıca dört etkisi olduğu dile getirilmektedir. Bunlar; müşteri beklentilerinin değişerek buna göre cevap verme, veri ürünlerinin daha sağlıklı bir şekilde oluşturulması, işgücü piyasalarında yer alan aktörlerin işbirliği içerisinde olarak yeni ortaklıklar oluşturması ve işletmelerdeki organizasyon ve harekât modellerinin dijital çağa uygun bir şekilde yeni teknolojiler etrafında geliştirilmesidir (Schwab, 2016: 62).

3. DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ SÜRECİNDE GAZETE İŞLETMELERİNİN YAPISAL ANALİZİ

3.1) Gazete İşletmeleri

Gazete yazılı basın araçlarından birisi olan ve topluma siyasal, sosyal, ekonomik kültür ve gündelik olaylarla vb. alanlarda bilgi, haber ve yorumlar içeren bir şekilde sunulan medya araçlarının en başında gelmektedir. Ayrıca çeşitli konularda insanları aydınlatan bilgilendiren yönlendiren ve toplumun kültürünü yükseltmeye yönelik amaçları da bulunmaktadır. Bu nedenle gazetecilik sektörü de genel anlamda büyük önem taşımaktadır.

Gazetecilik sektörü de üretim yapan bir işletme gibi sürekli çalışmakta ve topladığı verileri işleyerek topluma sunmaktadır. Farklı yönü ise topluma sunarken sadece verici konumda kalmayıp toplum üzerinde bir etkiye sahip işletme özelliğine de sahiptir çünkü meydana getirdiği her üretim belli amaçlar doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Bu amaçlar çerçevesinde üretim yapan gazetecilik sektörünün gelişen teknoloji sürecinden ayrı kalması düşünülmemektedir. Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde gelişen akıllı teknolojilerin gazetecilik sektörünü de yeniden yapılandırması beklenmekte olup; bunların sektörde kullanılması ekonomik rekabetçi bir ortamın meydana gelmesinde de etkili olması kaçınılmazdır.

3.2) Gazete İşletmelerinin Yapısal Analizi

Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde diğer sektörlerde olduğu gibi gazete işletmelerinin de etkilenmesi beklenmektedir. Bu sürecin getirdiği teknolojik yenilikler ve özellikle haber toplama açısından meydana çıkan hız kavramının öneminin artması bu ve buna benzer sektörler için büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra bu sürecin getirilerini işletmelere uyarlama neticesinde, yaşanan bilgi bolluğunu düzenli bir şekilde sıraya koymak ve güvenilir halde okuyucuya sunmak gibi işlerde kolaylıklar sağlamaktadır.

Günümüz enformasyon ve teknoloji çağında aşırı derecede artan bilgi bolluğu bulunmaktadır. Hemen her konuda karşımıza çıkan birçok haber yorumları, bilgi siteleri, tanımlar vb. içerikleri bulmak mümkündür. Herhangi bir konunun birçok farklı yorumu veya tanımı bulunmaktadır. Bu durum ise okuyucular üzerinde karmaşıklığa ve inandırıcılığının azalmasına neden olmaktadır. Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinin gazete işletmelerine getirdiği en büyük yeniliklerden bir tanesi veri gazeteciliği kavramının ortaya çıkmasını sağlamaktır. Veri gazeteciliği denilince, verileri toplayarak bunları derleme, ayrıştırma, ölçülebilir bir duruma dönüştürerek analiz etme ve doğruluğunu tespit etmek için yapılan çalışmalar akla gelmektedir. Bu sayede ortalıkta dolaşan bilgi bolluğu veri gazeteciliği kavramının çatısı altında çeşitli disiplinlerin yeni teknolojilerle birleşmesiyle derlenip toparlanması, ayrışması ve düzenli bir hale gelmesi beklenmektedir. Buna verilebilecek en iyi örneklerden bir tanesi 2010 yılında Amerikan ordusunun 2004–2009 yılları arasında Irak Savaşı sırasında elinde

bulundurduğu belgeleri Amerika'nın en önemli 3 medya kuruluşuyla paylaşmıştır. The Guardian, The New York Tımes, ve Der Spiegel gazeteleriyle Sadece Irak savaşıyla ilgili 391 bin kayıt aktarılmıştır. O dönemde bir araya gelen bu 32 medya kuruluşu bu verileri analiz etmek, ayrıştırmak, düzenlemek, belli bir sıraya koymak ve doğruluğun tespit etmek amacıyla çeşitli disiplin dallarından ve bilgisayar destekli yeni geliştirilen programlardan faydalanmıştır. Bu sayede gerekli işlemler yerine getirilmiş ve bu sürecin meydana çıkardığı veri gazeteciliği daha anlaşılır hale gelmiştir (Verigazeteciliği, 2018).

Gelişen yeni teknolojilerin ışığında yapay zekânın medya işletmelerinde kullanılmaya başlanması robot teknolojisini de gündeme getirmektedir. Normal bir şekilde kullanılan akıllı robotlardan farklı olarak, sanal ortamdan haber alabilecek güncel ve doğru bilgilerin ana merkeze düşmesi ve bu verilerin filtrelenip herhangi bir komuta gerek duymadan ve sürekli bir biçimde haber yapabilme özelliği barındıran robot sistemleri kastedilmektedir. Yani robot gazeteciliğin dönüşüme katılması dile getirilmektedir. Daha önce verilen örnekte söylenildiği üzere The New York Tımes gazetesi tarafından akıllı bir robota yazarlık yaptırılmış ve ortaya çıkan yazının bir robot mu ya da insan tarafından mı medyana getirildiği anlaşılamamıştır. Yapay zekânın işletmelerde kullanılmaya başlanması gazete işletmelerinin yapısında hız, süreklilik, düzenleme ve ayrıştırma konularında yenilikler getireceği gibi; istihdam ve ekonomik büyüme konularında da düzenlemelere gitmesi beklenmektedir.

Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde hız ve güvenilirliğin önemli etkenler olduğu dile getirilmiştir. Bu nedenle herhangi bir yerden bir konuyla ilgili haberler ve bilgiler toplanırken bu işlemlerin hızlı, güvenilir, etkin ve doğru bir şekilde yapılması istenmektedir. Bu süreçte geliştirilen ve komut yardımıyla internet üzerinden çalışabilen insansız hava araçları bu işlemlerin yapılmasında büyük kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir. Geliştirilen Drone adını verilen insansız hava araçları haber toplama tekniklerini baştan yorumlaya neden olmaktadır. Buna verilebilecek örneklerden bir tanesi; savaş bölgelerinde gidilmesi ve sıcak çatışmaların olduğu ve mümkün olmayan yerlerde bu araçların uzaktan bir komut yardımıyla yönlendirilmesi neticesinde o bölgeleri izleyip elde ettiği verileri internet yardımıyla ana kaynağa veya merkeze iletmesi gerçekleşecektir. Bu sayede orada haber toplamaya çalışan kişilerin güvenliği ve sağlıkları kontrol altında tutulmuş olup; hem de haberlerin daha hızlı ve net bir biçimde görülmesi sağlanacaktır.

Son yıllarda gelişen dijital platformlar ile birlikte gazete işletmelerindeki sahiplik anlayışı da değişmektedir. İnsanlar büyük sermaye sahiplerine bağlı kalmadan bireysel olarak haberler, bilgiler toplamakta ve bunları topluma sunmaktadır. Gelişen yeni teknolojiler mülkiyet anlayışı üzerinde sorgulamaya gidildiğini göstermektedir.

Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde gazete işletmelerinin yapısal analizleri incelendiğinde az önce bahsedildiği üzere, bilginin yeni teknolojiler ile buluşması ve sonucunda yapısal değişimlerin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Bu değişimlere ayak uydurabilmek sektörlerin çoğu için zorunlu olmaktadır. Bu zorunluluğa girmeyenlerin ömür süreleri azalmakta ve hatta son bulmaktadır. Bu yeniliklerin ışığında öncelikle gazetecilik alanında eğitim veren kuruluşlarda geleceğe dair iyi, becerikli ve artık teknolojiyi bu alanda uygulamayı bilen insanlar yetiştirilmelidir. Ayrıca bu kuruluşların ihtiyaçlarının giderilmesi için gerekli yerlere projeler ve insanlar üzerindeki etkileri anlatılarak Yardım edilmesi sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra sektörde çalışan kişilerin uzmanlıklarını artıracak eğitimler verilmeli özellikle bilgisayar tabanlı programların öğrenilmesi teşvik edilmelidir. İnternet kullanımı ve özellikle internet kullanımı üzerinden gerçekleşen komut sistemleri iyice anlatılmalıdır. İnsansız hava araçları kullanımı, veri gazeteciliğinde kullanılacak olan disiplinler arası bilgilerin kavranılması, bu sürece ayak uydurmada öncelikle gelebilecek maddelerdir. Bunun haricinde kişilerin bireysel olarak sürekli gündemi takip etmesi gereklidir. Bu durum sektörü işleri açısından daha hızlı ve kaliteli bir yapıya dönüştürürken; kişilerin de uzmanlığını artırıp emeklerini akıllı teknolojilere ikame edilmesinden çok; onları kullanabilen ve onlarla birlikte istihdamını devam ettirebilen ortamlar oluşmasını sağlayacaktır.

SONUÇ

Dördünü Sanayi Devrimi sürecini incelediğimizde bundan önceki sanayi devrimlerinin bu sürece zemin hazırladığını görmekteyiz. Gün geçtikçe el emeği yerini makinelere hatta robotlara bırakmakta bunun yanında insan faktörünün komut vermesine dahi bağlı kalmadan 24 saat sürekli çalışan yeni teknolojiler üretilmeye başlanmıştır. Bu yeni teknoloji ağı hemen hemen bütün sektörlere girmekte ve onları yapısal olarak etkilemektedir. Bu sektörlerden birisi olan gazetecilik sektörünün de bu duruma maruz kalması kaçınılmaz olmaktadır.



Son yıllarda bilginin öneminin artması sonucunda gazetecilik sektörü de bu bilgilere ulaşmak ve sunmak için çeşitli girişimlerde bulunmalı ve Dördüncü Sanayi Devrimi'nin getirdiği yeniliklere ayak uydurmalıdır. Haber toplama ve sunma tekniklerinin yeniden yorumlandığı bu zamanda geri kalmamalı ve bu alandaki kişilerin kendilerini yenilemeleri sağlanmalıdır. Unutulmamalıdır ki; dijital çağda olduğumuz bu dönemde direnmeye çalışanların ömrü kısa olmaktadır. Bu nedenle Dördünü Sanayi Devrimi sürecinin getirdiği yeni teknolojileri inceleyerek kendi yapılarını gözden geçirmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Bulut, A. ve Akçacı, T., (2017), "Endüstri 4.0 Ve İnovasyon Göstergeleri Kapsamında Türkiye Analizi", ASAM, 7, ss. 50–72.

Carr, N., (2010), The Shallows: "How the Internet is Changing the Way We Think, Read and Remember", Atlantic Books.

Davutoğlu, N., Akgül, B. Ve Yıldız, E., (2017) "İşletme Yönetiminde Sanayi 4.0 Kavramı İle Farkındalık Oluşturarak Etkin Bir Şekilde Değişimi Sağlamak." *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 52, ss. 544-567.

Podolny, S., (2015), "If an Algorithm Wrote This, How Would You Even Know?", *The New York Times.*

Schwab, K., (2016), "Dördüncü Sanayi Devrimi", Çev., Zülfü Dicleli, İstanbul, Optimist Yayınları.

Verigazeteciliği. (2018). "Açık Veri ve Veri Gazeteciliği Türkiye". http://www.verigazeteciligi.com Erişim Tarihi: 22.07.2019.



RASYONALİTE VE MAKULİYETİN ÖLÇÜSÜ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME[1]

Emin ÇELEBİ
Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Malatya, e-mail: emin.celebi@gmail.com

Özet

İnsanoğluna özgülenen birçok tanım yahut tasvir vardır. "İnsan sanat yapan bir varlıktır." "İnsan gülen bir varlıktır". "İnsan düşünen bir varlıktır". "İnsan toplumsal bir varlıktır." İnsan akıllı bir varlıktır." Bunlar içerisinde en çok tutulanı veya vurgulananı kuşkusuz "İnsan akıllı bir varlıktır." önermesidir. Neredeyse düşünce tarihinde ortak bir kabulle, insanın akıllı bir varlık olduğu ve bu yönüyle diğer varlıklardan ayrıldığı ve bunun da hem mahiyet hem de derece itibarıyla bir üstünlük emaresi olduğu ima edilir. İnsanın söz konusu niteliğe sahip olarak farklı konumlandırılması aynı zamanda insanoğlunun hem diğer varlık dünyası üzerinde hem de hemcinsleri arasında ayrıcalıklı bir statü edinmesine yol vermektedir. Ancak rasyonalitenin ve makuliyetin ne olduğu, nasıl temellendirildiği hususu önem arz etmektedir. Çünkü bu kavramların mahiyetine dair yapılacak bir değerlendirme aynı zamanda bireyin kendisi ve diğer öznelere karşı olan tutumunda da belirleyici olacaktır. Biz bu çalışmada bu kavramları felsefi bir analize tabi tutarak yargılarımızın kaynağına ilişkin bir değerlendirme yapmaya çalışacağız.
Anahtar Kelimeler: Rasyonalite, Makuliyet, Önerme, Anlam.

AN EVALUATION ON THE MEASUREMENT OF RATIONALITY AND REASONABILITY

Abstract

There are many definitions or descriptions specified to human beings. "Human being is being that makes art." "Human being is a being that laughs". "Human being is a being that thinks. "Human being is a social being." Human being is a reasonable being." Of course, the most popular or emphasized one is undoubtedly that" Man is a reasonable being. " Almost in the history of thought, it is implied that man is a wise being and that he is separated from other beings in tems of this feature and this is an indication of superiority of him in both nature and degree. This different position of the human being with this quality also leads to a privileged status of human beings both on the other world of existence and among the his fellows. However, what is rationality and reasonableness and how it is grounded is important. Because an evaluation of the nature of these concepts will also determine the attitude of the individual towards himself / herself and other subjects. In this study, we will try to make an evaluation of the source of our judgments by subjecting these concepts to a philosophical analysis.
Keywords: Rationality, Reasonableness, Proposition, Meaning.

Giriş

Bu metinde rasyonel olmak ile akla uygun olmayı aynı anlamda kullandığımızdan önermelerimizde anlatım birliğinin oluşması adına 'akıl' terimini ve türevlerini merkeze alacağız. Akıl nedir? Akli olan nedir? Hangi eylem ve yargılarımız hangi kriterlere göre akıllıca ve makul (rasyonel) kabul edilebilir? Bütün bu terimler arasında nasıl bir irtibat vardır veya bu terimlerin tekabül ettiği anlam nedir? Bütün bu sorulara cevap aramak aynı zamanda bir anlam arayışıdır. Başka bir deyişle anlamın nasıl oluştuğu prtaya koymak bu sorulara yanıt verebilmekle doğrudan ilintilidir.

Bize göre bir önermeyi anlamak onun tekabül ettiği karşılığa muttali olmak; başka bir deyişle göndergesini bilmek demektir. Göndergenin bilinmesi ve anlaşılması önemli ölçüde algılanabilir bir içeriğinin olmasını gerekli kılar. Burada algılamayı duyusal bir veri olarak ele almadığımızı belirtmek isteriz. Burada algılamayı, herhangi bir önermenin dilin kullanımı içerisinde hangi bağlama oturduğunu bilmeye kadar geniş bir yelpazede kullanıyoruz.

Herhangi bir terimin hangi olgusal duruma tekabül ettiği onun bağlamını oluşturur. Doğal olarak bu durum, bir kavram belli bir bağlam içerisinde kullanılmakla birlikte bu bağlamın da dâhil olduğu sınırsız bağlamları söze konu edilmesini gerektirir. Örneğin "Akıl insanı diğer varlılardan ayıran bir

[1]Bu araştırma, İnönü Üniversitesi BAP Birimi tarafından SBA-2017-783 Numaralı Proje kapsamında desteklenmiştir.

yetidir." önermesi ile "Akıl tutkuların kölesidir.", "Bir'den ilk olarak akıl sadır olmuştur." önemelerinde geçen 'akıl' terimi bir bağlama oturmakla birlikte mezkûr önermelerin her biri de farklı bağlamlara otrurmakta ve bu durum sınırsız bağlamlar üretmektedir. Dolayısıyla bir taraftan akıl teriminin kendisi farklı olgusal içeriğe sahip iken bir taraftan bu farklı içeriğe sahip akıl teriminin kullanıldığ cümleler farklı göndergelere ve anlamlara sahiptir. Biz bütün bunları anlam-bağlam diyalektiği olarak ifade edebiliriz. O halde önümüzde duran soru(n) şudur? Akıl teriminin anlam-bağlam diyalektiğini nasıl serimleyebiliriz?

Bazı terimlerin/kavramların anlamı kendisinden ibarettir. Dolayısıyla tanımı da kendinde içkindir. Bu tür terimlerin kullanıldığı yargılara analitik yargılar denir. Örneğin "Bir üçgenin üç kenarı vardır." dediğimizde analitik bir yargıda bulunuyoruz. Aynı şekilde "Bekar evli olmayandır." önermesi de analtik bir önermedir. Çünkü bekar terimi zaten evli olmamaklığı içkindir. Evli olmamanın da ne demekolduğunu herkes bilir. Ancak burada geometriye ilişkin önermelerden farklı olarak spesifik ve çerçevesi belli olan bir durumu tasvir eden bir adlandırma yapılmıştır ve a priori bir durum söz konusu değildir. Başka bir deyişle üçgen zaten terimsel olarak üç kenarlı demektir hâlbuki bekar sözcüğünün yapısal formunda böyle bir anlam yoktur. Bekar terimi belli bir duruma ilişkin yaptığımız bir adlandırma olup olgusal bir mahiyeti haizdir. Mezkur iki önermenin analitik olması yükleminin fazladan bir şey söylememesi itibarıyladır.

Analitik olmayan önermelerde ise yüklem, özneye fazladan bir şey yükler. Örneğin "Taş serttir." önermesinde sertlik her ne kadar taşın içkin bir niteliği ise de taş dediğimde sadece sertlikten ibaret olmaklık anlaşılmaz. Aynı zamanda ağırlık, büyüklük, küçüklük, renklilik gibi birçok nitelikten başka nitelikten de bahsedilebilir ve bunlar ayrı ayrı taşa yüklem olabilirler. O halde bir önermenin anlamını ortaya koyabilmek için ya analitik bir forma sahip olmalı ya da yükleme gereksinim duyan bir mahiyette olmalıdır.

Şimdi akıl veya akli olan terimlerine bakalım. Bu terim, arz ettiğimiz her iki cihet itibarıyla analtik bir kavram mıdır yoksa bir yüklem ile birlikte mi anlam kazanmaktadır?

İlk bakışta akıl ve türevleri olan terimlerin ne üçgen terimi gibi ne de bekar terimi gibi analitik bir mahiyette olmadığını söyleyebiliriz. Bunun ispatı mümkün değildir. Çünkü olmayanın ispatı imkânsızdır. Ancak her terim gibi akıl teriminin de mutlaka anlam çerçevesini tahsis eden bir olgusal tekabülüyet (correspondence) olmalıdır. Bunun da ortaya çıkacağı yer kuşkusuz yukarıda da işaret ettiğimiz üzere bağlamdır. Bağlam ise gerçeklikler toplamı olarak farklı veçhelerde ortaya çıkar. Bize göre bağlamı tespit edebilmenin en önemli yollarından birisi ilgili terim veya önermenin dilin veya dünyanın sınırları içerisindeki tikel kullanımına gitmektir. Bunu başarabildiğimiz sürece anlam da o ölçüde tebellür edecektir. O halde aklın ve akliliğin ne olduğunu sıklıkla kullanılan kimi temel önermelerden hareketle belirlemek en sağlıklı yol olarak görünmektedir.

İnsanoğlunun diğer varlık türlerinden ayrılan en temel özelliği akıllı olmasıdır: Bu önermeyi tekabül ettiği algılanabilir çerçreveyi gözönüne alarak düşündüğümüzde şu tespitleri yapabiliriz:

Evvela insanoğlunda olup diğer varlık türlerinden olmayan özellikleri düşünürüz. Buna göre insanoğlu;

(i) Çok karmaşık problemler, hesaplamalarda bulunabilir, çözümeler yapabilir ancak hayvanlar yapamaz. O halde soyut ve sofistike problemler yapabilme aklın bir veçhesi olmalıdır. (ii) İnsanoğlı geleceğe dair umut veya kaygı besleyebilir. Geleceğe ilişkin her türlü tasarı ve tasavvur yetisi akılsal bir yeti olmalıdır. (iii) İnsanoğlu düşüncelerinde ve bunların dile gelmesinde mantıksal çerçeveye dikkat eder, gelişigüzel yargılarda bulunmaz ancak hayvanlarda 'içgüdüsel mekanizm' dışında benzer bir sorgulama yetisi yoktur. Sorgulama ve tutarlılık arayışı akılsallığın bir veçhesi olmalıdır. (iv) İnsanoğlu öğrenir. Hayvanlar da belli bir düzeyde öğrenir. Öğrenme melekesinin ortaklığında dolayı özellikle D. Hume gibi empirist filozoflar hayvanların da akıl sahibi olduğunu söylemişledir (Hume, 1997:178). Her ne kadar öğrenme melekesine akıllılık atfedilse de insan öğrenmesi hayvanlarınki ile kıyaslanmayacak derecede ileri düzeydedir. Dolayısıyla birinci maddede ifade edilene yakın olan bu özellik de insanoğlu için ayırtedici bir niteliktir. Dolayısıyla akıllı olmak, burada değindiğimiz veya değinmeyi unuttuğumuz insana özgü spesifik niteliklerin genel adlandırması olmakta, ilgili önermenin geçtiği bağlam içinde bu özelliklerden biri veya bir kaçı birlikte akıl teriminin içerimini oluşturmaktadır.

Aydınlanma çağı akıl çağıdır: Aydınlanma düşüncesine yönelik olarak sıklıkla kullanılan akıl terimi yukarıda ifade ettiğimiz insanın ayırt edici hususiyetine matuf bir kullanım olmaktan ziyade bir



tutuma işaret eder. Bilindiği üzere Orta Çağ Batı Dünyası, Kilise'nin her alanda hüküm sürdüğü ve tasarruf sahibi olduğu bir dönemdir. Ekonomik, kültürel, epistemolojik hatta ontolojik düzlemde tek yetki sahibi olan kiliseye karşı başlatılan devrimsel sürecin adına, kabaca, aydınlanma denilebilir. Bu çağın en belirgin özelliği kilisenin yaşamın her alanında karar verici olmasına itiraz etmektir. I. Kant'ın Aydınlanma Nedir? başlıklı çalışmasındaki tanımlama bu durumu veciz bir şekilde özetlemektedir.

Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmayış durumu ise insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır. İşte bu ergin olmayışa insan kendi suçu ile düşmüştür; **Aklını kendin kullanmak cesaretini göster!**

Burada başkasının kılavuzluğundan kasıt kuşkusuz Kilise'dir. Çünkü Orta Çağ Batı Dünyasında kilise adına iş görenler Tanrı adına iş görmekteydiler ve mutlak bilgi sahibi olma ve söz söyleme hakı onlara aitti. Onların da birincil dayanakları Kitabı Mukaddes idi. İnsan buna kendisi razı olduğu için Kant'a göre bu suçun da müsebbibi yine kendisidir. O halde bundan kurtulmak, insanın aklını bizatihi kendisinin kullanması ile mümkündür. Bunun da anlamı birey olarak insan teki kendi kararlarını kendisi vermeli ve bizatihi kendisi bilgiye erişebilmelidir. Şunu da ifade etmek gerekir ki Batı düşüncesinin tarihsel seyrinde her ne kadar Kilise'ye matuf bir itiraz doğal olarka gelişmişse de buradaki itirazı insan teki adına kararlar veren her türlü otoriye teşmil etmek gerekir. Bunun için biz bu dönemde kullanılan akıl teriminin, insanın yaşama yönelik bireysel tutumunu ifade ettiğini söylüyoruz. Nitekim Türkçemizde sıklıkla kullandığımız 'aklını kullan! veya aklını kiraya veme' biçimindeki yargılarımız da bu minvaldedir.

Aklını kullanmanın bir tutuma işaret etmesi aynı zamanda 'akli tutumu' da beraberinde getirmiştir. İnsanın kendi kararını bizatihi kendisinin verebilmesi için nasıl ve hangi kaynaklara göre karar vereceğini de bilmesini gerekli kılar. Bu da yukarıda değindiğimiz kilise sahiplerinin bilgisel kaynaklarından farklı bir kaynağa müracaat etmeleri gerektiği anlamına gelir: **Doğa**. Bu süreçte insanlar en önemli epistemolojik kaynak olarak doğayı görmüşlerdir. Nitekim felsefe tarihinde bu çağın epistemolojik karakteristiğini yansıtan empirizm, duyumu esas almakla doğayı öncelemenin ve onu biricik kaynak olarak kabul etmenin adıdır. Bu epistemolojik tutumun zamanla akli tutum olarak anıldığını veya aydınlanmacı aklın böyle bir tutumla kendini tanımladığını söylemek bize göre yanlış olmayacaktır.

Akli tutum diye nitelediğimiz çerçeve aynı zamanda bilimsel olmaklığın da ölçütü olmaktadır veya tesinden söyleyecek olursak bilimsel tutum akli tutum ile eşdeğer olmaktadır. Olguyu esas alan bilim dışı tutumlar doğası itibarıyla bu yüzyıldan sonra irrasyonel olarak tanımlanmıştır. Özellikle mantıkçı pozitivistlerin analam, doğruluk ve bilimsellik ölçütünü olguya indirgemeleri ve bunun dışındaki her türlü tutumu anlmasız, saçma ve irrasyonel olma düzleminde eşitlemeleri bu konuda tipik bir örnektir. İşin bir başka veçhesi ise mezkûr tutumun zamanla ideolojik bir çerçeveye bürünmesidir. Yüceltilen bu tutum, süreç içerisinde ortaya çıkan teorik ve pratik bilgisel ve yaşamsal çerçevenin dayatılmasın ayol açmıştır. Modernite eleştirilerinin dayandığı zemin de önemli ölçüde bu tutumun yol açtığı tekdüze anlayış ve onun dayatmasıdır. Paradoksal (ironik de denebilir) bir biçimde bireyin kendi başına karar vermesi demek olan bu yaklaşımın, zamanla bireyin, egemen algının altında kimliğini ve dolayısıyla bireyselliğini yitirdiğine dair yapılan eleştirilerin de zeminini oluşturmuştur (Bkz. Horkheimer, Adorno, 2014: 19). Özetleyecek olursak Aydınlanma düşüncesi ile öne çıkan akılcılık veya aklı esas almak, bireyin özne olarak bağımısızlığını ilan etmesi temelinde epistemolojik olarak nesnel-doğal olana yönelmesini ifade eden, pratik-pragmatik bir akıldır ve aşağı yukarı Horkheimer'ın araçsal veya öznel akıl dediği kavrama tekabül etmektedir (Horkheimer, 2010: 55,56).

Yukarıda bu tutumun empirist bir epistemolojiyi gerekli kıldığına işaret etmiştik. Bu minvalde akılcılık-Rasyonalizm teriminin başka bir kullanımına değinme zarureti hâsıl omaktadır. Bilindiği üzere felsefede bilginin kaynağı meselesinde iki başat karşıt tutumdan söz edebiliriz: Rasyonalizm-empirizm. Bilginin kaynağı meselesinde kullanılan rasyonalizm terimi, farklı tonları olmakla beraber, deney öncesi veyahut dneye dayanmasksızın insan zihninin, ruhunun veya aklının bir takım kavramlara sahip oluşunu ifade eder. Bu anlayışa göre insanoğlu doğuşan bir takım fikirlere (innate ideas) sahiptir. Buradaki akılcılık veya rasyonalizm kullanımı çok teknik bir kullanım olup doğası gereği gündelik dilin bağlamı içinde çok fazla kendine yer bulmamakla birlikte kimi metinlerde karşımıza sıklıkla çıkmaktadır.

Örneğin, Teoman Duralı'ya göre Platon'da varlığın öz yurdunu ortaya koyan yeti nus biçimsel akıl iken bu akılın karşılığı Vernunft değil, Buna logos veya Geist denebilir (Duralı: 2010: 66) Yine ona göre

aklın hududu iki vechelidir. Biri, tecrübe diğeri ise aşkınlık yönünde yürür. Dolaysıyla İngiliz empiriszmin bütün akli ve ruhsal yetilerimizi duyu verilerinden ibaret sayması ve Leibniz'in duyu verisinden bağımsız fikir inşaaları ifrat ile tefritin örnekleridir (Duralı, 2010: 67). Hakeza Kant anlama yetisi ile duyu yetisinin birbirinden ayırır. Duyu yetisi nesneyi ilk alımladır ancak nesne algılandıktan sonra kavramların veya kategorilerin kullanımını şart koşar. Bu ise anlama yetisinin kavramlar aracılığıyla bilgi elde ettiği anlamına gelir (Küçükparmak, 2017: 64) Akıl yetisinin temel fonksiyonu anlama yetisinin önermelerini prensipler aracılığıyla birleştirerek bunları en yüksek birlik altına getirmektir (Küçükparmak, 2017: 189) Bütün bu söylenenleri ve değerlendirmeleri bilginin kaynağı bağlamındaki tartışamlarda kullanılan akıl ile ilgili görmek gerekir.

Öte yandan aklın bu minvaldeki kullanımının pratik yaşama ve tarihe yansımaları bağlamında yapılan çıkarsamalar da yok değildir. Örneğin aklın empirist kullanımını kastederek Horkheimer şu tespitleri yapar: Bunun tam karşısındaki görüş, uzun yıllar hâkim durumdaydı. Buna göre akıl sadece bireyin zihninde değil, nesnel dünyada da yani insanalrarası ve sınıflarrarası ilişkilerde, kurumlarda, doğada ve doğanın görünüşlerinde varolan bir kuvvet olarak görülüyordu. Platon'un ve Aristoteles'in felsefeleri, skolastik düşünce ve Alman idealizmi gibi büyük felsefi sistemler nesnel bir akıl teorisi üzerinde kurulmuştu (2010: 56). Horkheimer'ın işaret ettiği husus, rasyonalist paradigma içerisinde aklın uzun bir süre ontolojik bir mertebe olarak kullanılmasıdır. Nus, logos olarak ortaya çıkan bu akıl, Plotinos'ta Bir'den sadır olan ilk mertebe dolayısıyla ilk akıl, Farabi'de sudurun unsurları olarak birçok mertebeye tekabül eden akıl, Spinoza'da yasaları olan ve doğa ile özdeşletirilen ontolojik ve nesnel bir varlıktır.

Her ne kadar tikel durumlarda farklı anlamlar ortaya çıksa da farklı kulvarlardaki kullanımınlar arasında bir geçişgenliğin olduğunu söyleyebiliriz. Yukarıda örneklediğimiz Teoman Duralı'nın ve Horkheimer'ın yorumlamalarını bu minvalde görmek gerekir. Bütün bunlar da doğal olarak başka bir bağlam içerisinde gerçekleşmektedir.

Akıl terimini anlam ve kullanım skalasını kabaca özetledikten sonra bir de kanaatlerimizin, tercihlerimizin ve yargılarımızın makuliyet oluşunu belirleyen durumlara göz atmak, söz konusu terimin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bundan kastımız, akıl teriminin analizi değil, var olan veya var olmasını talep ettiğimiz durumlar ve bu durumlara ilişkin yargılarımıza aklilik atfetmemizin gerekçelerini ortaya koymaktır. Doğal olarka bu her iki uç birbirini tamamlamaktadır. Temel sorumuz şudur: Biz neye akıllı (ca) ve makul deriz?

Bu durum doğrudan bizi İnsanoğlunun yargılarını oluştururken dayandığı kaynağın kökensel bir incelemesine götürür. Dolayısıyla soru(n) aslında 'yargılarımızı neye göre oluştururuz?'dur. Bize gör insanlar "geçmiş", "an" ve "geleceğe" dair yargılarını oluştururken önemli ölçüde deneyimden hareket ederler. Doğrudan deneyimlen(e)meyen hususlarda ise analojiler yaparak tahminlerde bulunurlar. Aslında analojiler de matematiksel ve mantıksal olanları dışında önemli ölçüde olgu temellidirler. Çünkü benzer durumlardan benzer durumların çıkacağını varsayırız ve böylece yargılarda bulunuruz. Örneğin "Bu kış Malatya'da sıcaklıklar 40 derece olacaktır" biçiminde bir yargının gerçekleşebilmesini çok fazla olası görmeyiz. Ancak aynı yargıyı yaz için kullandığımızda neredeyse yüzdeyüze yakın bir olasılıkla gerçekleşeceğini düşünürüz veya buna inanırız. Olasılık düzeyi aynı zamanda bir önermenin makuliyet derecesini belirler. Olasılık arttıkça kabul ve inanç artar. Kabul ve inancın artışı ise makuliyet olarak güç kazanır. Dolayısıyla gündelik yaşamımızda makuliyet ve deneyim sıklığının birbiri ile çok yakından ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Yargılarımıza makuliyet atfetmemizin diğer bir kaynağı ise bize göre fayda-zarar/haz-acı dengesidir. İnsanlar doğaları gereği kendi faydalarına olan şeylere meyleder zarar veren şeylerden de kaçınırlar. Bunun için yargılarına bu temelde makuliyet atfederler. Örneğin tehlikeli bir işe girişen bir kişiye "yaptığın hiç de akıllıca değildir" biçiminde bir itiraz yöneltiriz. Deneyim sıklığında olduğu gibi, fayda-zarar/haz-acı dengesini şiddetine göre kabul veya reddedişlerimiz veya bu minvaldeki kararlarımızın rasyonellik derecesi belirlenir. Hakeza ticarette son derece riskli bir karar alan kimsenin kararını makul görmeyişimizin temelinde doğurabileceği zararın şiddetidir. Bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür. Benzer durum değer sahası için de geçerlidir. 'Kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başklarına yapma" biçiminde dile getirilen etik prensibin kabulü önemli ölçüde fayda-zarar diyalektiği ile açıklanabilir. Bu ilkenin birçok değerin kökeninde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Değer sahası önemli ölçüde bu çerçevede makuliyet ve meşruiyet kisvesine bürünür.

Sonuç olarak genel anlamda 'anlam' teorisi için geçerli olan yaklaşım akıl ve rasyonalite kavramları için de geçerlidir. Bize göre anlamın ortay acıktığı çerçeve tahayyül edilebilen çerçevedir ve bu çerçeve



önemli ölçüde algısal-olgusal olandan beslenir. Öncelikli olarak yapılması gereken bu çereçvenin tespitidir. Bunun da önemli ölçüde tekil durumlara gidip bağlamı tespit etmekle ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Akıl ve rasyonalite kavramlarını bu minvalde irdelediğimizde sabit, tözsel ve muayyen bir anlamdan mahrum olduklarını söyleyebiliriz. Buna karşın bu kavramların son derece nominal olduğunu da söylemek istemiyoruz. İnsana özgülenen ve insanın da kendisine epistemolojik olarak deneyimsel, ontolojik olarak metafiziksel, değer olarak da fayda-zarar/haz-acı temelli bir özgülemede bulunduğunu ve bu durumlarına akıl ve aklîlik atfettiğini söyleyebiliriz.

Yararlanılan Kaynaklar

Adorno, T. W, Horkheimer, M. (2014). Aydınlanmanın Diyalektiği. (N. Ülner, E. Ö.Karadoğan, çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Descartes, R. (1998). İlk Felsefe Üzerine Metafizik Düşünceler. (M. Karasan, çev.). İstanbul: MEB Yayınları.

Descartes, R. (1997). Felsefenin İlkeleri. (M. Karasan, çev.). İstanbul: MEB Yayınları.

Duralı, Ş. T. (2010). Aklın Anatomisi, Salt Aklın Eleştirisinin Teşrihi. İstanbul: Dergah Yayınları.

Horkheimer, M. (2010). Akıl Tutulması. (O. Koçak, çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Hume, D. (1997). İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme. (A.Yardımlı, çev.). İstanbul: İdea Yayınevi.

Küçükparmak, A. (2017) Kant'a gör Bilgi ve Metafiziğin İmkânı. İstanbul: İz Yayıncılık.

Shaffer, J.A. (2005). Zihin Felsefesi. (T. Koç, çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.



THE MEANING OF THE REPUBLIC IN THE CONSTITUTION OF 1982

Ümit GÜVEYİ
İzmir Demokrasi Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Anayasa Hukuku Anabilim Dalı, Öğretim Üyesi, ORCID: 0000-0002-8365-2471, Araştırmacı ID : M-2757-2018, E-Posta: umit.guveyi@idu.edu.tr

Abstract
According to *Dictionary of Turkish Language Society* the term of republic defined as "A type of government which the soverignty held by the nation and used by the representatives who are elected for limited time". This definition accomodate the republic with national soverignty and democracy. Aforesaid definition does not match with the definiton of republic in terms of constitutional law yet in daily use it can be accepted as a right definition. The republic has two different meanings in terms of constitutional law which are narrow definition and wide definition. For the narrow definition the republic is a non-monarchial state type. According to the wide definition the republic is the antonym of monarchy as well as it is synonym of democracy. As it is generally accepted in the doctrine, the ampirical approach validates the narrow definition of the republic. In the first article of the Constitution of 1982 the Republic is held as the type of the state and the 2'nd article issues the qualities of the Republic. Beside the principle of the democratic state with in the qualities other features such as the rule of law, principle of laicism, principle of social state and the loyalty to the Ataturk nationalism are reffered to the Republic.
Keywords: Constitution of 1982, republic in narrow definition, republic in wide definition, democracy.

1982 ANAYASASINDA CUMHURİYETİN ANLAMI

Özet
Cumhuriyet kelimesi *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*'nde, "*Milletin, egemenliği kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı yönetim biçimi*" olarak tanımlanmaktadır. Sözlük tanımı cumhuriyeti *millet egemenliği* ve *demokrasi* ile bağdaştırmaktadır. Bahsi geçen tanım, anayasa hukuku öğretisindeki cumhuriyet kavramıyla örtüşmemekle birlikte, kavramın günlük kullanımı bağlamında doğru bir tanım olarak kabul edilebilir. Anayasa hukuku perspektifinden ise öğretide cumhuriyetin *dar* ve *geniş* olmak üzere iki farklı anlamı bulunmaktadır. *Dar anlamıyla cumhuriyet*, monarşi olmayan devlet şeklidir. *Geniş anlamıyla cumhuriyet* tanımına göre ise cumhuriyet hem monarşinin tersi hem de demokrasinin eş anlamlısıdır. Öğretide genel olarak kabul edildiği üzere, ampirik yaklaşım dar anlamda cumhuriyet tanımını doğrulamaktadır. 1982 Anayasası ilk maddesinde devlet şeklinin Cumhuriyet olduğunu ifade etmekte, 2'nci maddesinde ise Cumhuriyetin niteliklerini düzenlenmektedir. Sayılan nitelikler arasında yer alan demokratik devlet ilkesi yanında, hukuk devleti ilkesi, laiklik ilkesi, sosyal devlet ilkesi ve Atatürk milliyetçiliğine bağlılık gibi sair özellikler de yine Cumhuriyet'e atfedilmektedir.
Anahtar Kelimeler: 1982 Anayasası, dar anlamda cumhuriyet, geniş anlamda cumhuriyet, demokrasi.

GİRİŞ

Cumhuriyet kelimesi günlük konuşma dilinde demokrasi ile özdeşleştirilmiştir. Anayasa hukuku bakımından ise cumhuriyet kelimesinin iki farklı şekilde tanımlanabilmesi mümkündür. Buna göre dar anlamda cumhuriyet monarşi olmayan devlet türüdür. Geniş anlamda cumhuriyet ise demokrasi ile ahenkli bir yönetim şekli olarak kabul edilebilmektedir. Hangi tanımın doğru olduğu konusu Fransız öğretisinde olduğu gibi Türk anayasa hukuku öğretisinde de tartışmalıdır.

Çalışmada söz konusu tartışmalı durum betimleyici bir yaklaşımla ortaya konulmakta, akabinde ise konuya dair iki farklı yaklaşım ampirik yöntem çerçevesinde tahlil edilmektedir. Nihayetinde somut normatif durumda 1982 Anayasasındaki cumhuriyet kelimesinin nasıl anlaşılması gerektiği yönünde gerekçeli bir biçimde çözümlemede bulunulmaktadır. Bu bağlamda öncelikle yönetim şeklinin ne olduğu, literatürde cumhuriyetin bir yönetim şekli olarak kullanılıp kullanılmadığı ele alınmaktadır. Sonrasında anayasa hukuku bakımından cumhuriyet kavramına ilişkin tanımlara yer verilmektedir. Akabinde Türk anayasa hukuku öğretisindeki duruma bakılmaktadır. Devamında Türk Anayasaları kapsamında cumhuriyetin anlamına değinilerek konuya dair çözümleme ile çalışma sonlandırılmaktadır.



Bir Yönetim Şekli Olarak Cumhuriyet

Cumhuriyet kelimesi *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*'nde, "*Milletin, egemenliği kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı yönetim biçimi*" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Bu tanım kapsamında cumhuriyet, bir *yönetim biçimi* (*şekli*) olarak nitelendirilmektedir. Sözlük tanımı cumhuriyet kelimesini aynı zamanda, *millet egemenliği* ve *demokrasi* ile de bağdaştırmaktadır.

İngilizce dilinde *cumhuriyet* kelimesini *republic* kelimesi karşılamaktadır. *Black's Hukuk Sözlüğü*ne göre cumhuriyet (republic) ilk anlamında, "*halkın egemenlik gücüne sahip olduğu ve bu gücü kullanacak olan temsilcileri seçtiği bir hükûmet sistemi*" olarak tarif edilmektedir. Aynı tanımın devamına göre ise cumhuriyet, "*halkın ya da toplumun yönetimi olan saf demokrasi, bir kişinin yönetimi olan krallık ya da diktatörlük ya da elit bir grubun yönetimi olan oligarşi, aristokrasi ya da cunta yönetimlerin karşıt anlamlısı*" olarak tanımlanmaktadır (Garner, 2009:1418). Dolayısıyla bahse konu sözlük kapsamında cumhuriyet, bir yönetim biçimi olarak kabul edilmektedir.

Yönetim biçimi ya da bununla eş anlamlı olarak kullanılması mümkün olan yönetim (hükûmet) sistemi denildiğinde ise bir devletin yönetim ya da hükûmet şekline işaret edilmektedir. Yönetim sistemleri konusunda teorik çalışmaların temellerini, M.Ö. 5'inci ve 4'üncü yüzyıllarda, Eski Yunan'da *Platon* (*Eflatun*) ve *Aristo* düşüncesinde rastlamak mümkündür (Aktan, 2005:3-4). Bu dönemde *Platon*'un yönetim üzerine yaptığı çalışmalar neticesinde yönetim sistemlerini, *tiranlık* (zalimler hükümeti), *demokrasi* (halk hükümeti), *oligarşi* (zengin ailelerin hükümeti), *timokrasi ya da timarşi)* (zenginler hükümeti) ve *aristokrasi* olmak üzere beş ayrı türe ayırdığı bilinmektedir. *Platon*'a göre ideal yönetim biçimi *aristokrasi* yönetimidir. Diğer bir ifadeyle *Platon*, devletin felsefe başta gelmek üzere ilim sahibi kimselerce yönetilmesi gerektiğini savunmaktadır ki burada işaret edilen yönetici sınıf filozoflardır (Akbay, 1961:104-105; Okandan, 1968:146). Bu meyanda bir parantez açarak şunu da belirtmek gerekir ki *Platon*, diğer tüm yönetim şekilleri gibi aristokrasi yönetiminin de zaman içinde bozulacağını öne sürmektedir (Göze, 2013:31). *Platon*'da yönetim sistemlerini daha rahat olarak *Tablo 1* üzerinden özetleyebilmek mümkündür.

Tablo 1: Platon'a Göre Yönetim Şekilleri ve İktidarın Sahipleri

İyi ----------→**Kötü**					
Yönetim Şekli	Aristokrasi →	Timarşi →	Oligarşi →	Demokrasi →	Tiranlık
İktidarın Sahibi	Filozoflar	Savaşçılar	Zenginler	Halk	Demagoglar (Demagoji yapanlar)

Tablo 1'de açıkça görülebildiği üzere, *Platon* yönetim sistemlerini iktidar sahibi kıstasına dayandırmaktadır. Buna göre yönetim sistemleri, iktidar ya da hükûmet etme yetkisinin sahibi bağlamında sınıflandırılmaktadır. *Platon*'un sınıflandırmasının bir diğer önemli özelliği ise diğer yönetim sistemlerinin, en ideal sistem olarak kabul edilen filozofların yönetiminden ya da diğer anlatımla aristokrasiden türemiş olmasıdır. Yine bu duruma ilişkin bir başka önemli husus ise aristokrasiden türediği farz edilen yönetim sistemlerinin bozulma ya da idealden sapma yönünde bir değişikliğe uğradığının kabul edilmiş olmasıdır. Söz konusu bozulma çerçevesinde *Platon*'a göre ideal yönetim olan aristokrasi en iyi yönetimdir. Bunu takiben ikinci sırada timarşi, üçüncü sırada oligarşi, dördüncü sırada demokrasi ve son sırada en kötü yönetim olarak tiranlık gelmektedir. Tiranlık yönetimi, demokrasinin demagoji yoluyla kötüye kullanılması sonucunda yönetimin demagoji yapanlarca (demagoglarca) ele geçirilmesi şeklinde gelmektedir.

Aristo ise yönetim sistemlerini, *krallık* (*monarşi*), *aristokrasi*, *polisi*, *tiranlık*, *oligarşi*, ve *demokrasi* olmak üzere altı türe ayırmıştır. Krallık tek kişinin yönetimidir. Düşünüre göre krallık yönetiminin gayesi ortak çıkardır. Aristokrasi yönetiminde ise yönetim birçok kişinin elindedir. Düşünüre göre aristokrasi de ortak çıkar amacına yönelmektedir. Polisi olarak adlandırılan yönetim şeklinde yönetimin orta halli sınıfın elinde bulunması söz konusudur ki Aristo bu sınıfın Site'nin en iyi sınıfı olduğunu düşünmektedir. *Platon*'un aksine *Aristo* yönetim sistemlerini iyi ve kötü olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Buna göre, krallık, aristokrasi ve polisi iyi yönetim şekilleridir. Tiranlık, oligarşi ve demokrasi ise kötü olarak nitelendirilmektedir (Okandan, 1968:151-152). *Aristo*'nun yönetim şekilleri konusu aşağıda yer alan *Tablo 2* üzerinden daha rahat anlaşılabilmektedir.

Tablo 2: Aristo'ya Göre Yönetim Şekilleri ve Temel Özellikleri

Yönetim Şekilleri						
İyi Yönetim Şekilleri				Kötü Yönetim Şekilleri		
Polisi		Aristokrasi	Krallık (Monarşi)	Demokrasi	Oligarşi	Tiranlık
Temel Özellikleri	Orta sınıfın yönetimidir.	Birçok kişinin yönetimidir.	Tek kişinin yönetimidir.	Polisinin bozulmuş halidir.	Aristokrasinin bozulmuş halidir.	Monarşinin bozulmuş halidir.

Gerek *Platon* gerekse *Aristo* yönetim şekilleri arasında cumhuriyet yönetimi olarak ifade edilen herhangi bir kavram geliştirmemiştir. Dolayısıyla yönetim şekillerinin temeli sayılabilecek olan söz konusu sınıflandırmalar kapsamında cumhuriyet yönetimine rastlamak mümkün değildir.

Polybios (M.Ö. 204-120) da yönetim sistemleri üzerinde düşünceler geliştirmiştir. *Polybios* düşüncesinin *Aristo*'dan etkilendiği kabul edilmektedir (Göze, 2013:57). Düşünüre göre siyasal sistemler er ya da geç zaman içinde bozulmaya uğrayacaktır. Ancak bu bozulmanın geciktirilmesi iyi bir anayasal düzen kurgusu ile mümkündür. Düşünürün örnek anayasa olarak kabul ettiği düzen, *Lykurgos* tarafından Sparta için hazırlanan anayasadır. Bahse konu anayasada siyasal iktidarın iki kral, bir yaşlılar meclisi ve halk arasında taksim edilmesi söz konusudur (Göze, 2013:57). Bir diğer anlatımla düşünür, ideal yönetim şekli olarak iktidarın paylaştırılması yoluyla dengeli bir anayasal düzenin oluşturulmasını önermektedir.

M.Ö. 106-44 yılları arasında yaşamış olan *Cicero* da yönetim şekilleri konusunda görüşler öne sürmüştür. *Polybios* gibi *Cicero*'nun da *Aristo* düşüncesinden etkilendiği kabul edilmektedir (Göze, 2013:57). Düşünüre göre temel yönetim sistemleri, *monarşi*, *aristokrasi* ve *demokrasi* olarak üçe ayrılmaktadır. *Cicero* bu yönetim şekilleri arasında en iyi yönetim şeklinin monarşi olarak kabul edilebileceğini ve fakat uygulamada yönetim şeklinin müspet olup olmayacağının monarkın iyi olup olmamasına bağlı bulunduğunu ifade eder. Düşünüre göre kral iyi bir insan ise uyruğunu bir baba gibi koruyup gözetecektir. Aksi durumda kral kötü ise yönetim tiranlık yönetimine dönüşecektir. Düşünüre göre diğer yönetim biçimleri de menfi dönüşüm geçirmeye mahkumdur. Aristokrasi oligarşiye, demokrasi ise çoğunluğun tiranlığına dönüşebilecektir. Bu nedenle *Cicero*, tek bir yönetim biçiminin uygulanması yerine, karma bir yönetim kurulmasını daha makul bir tercih olarak karşılamaktadır (Uygun, 2014:138).

Polybios ve *Cicero* tarafından savunulan karma yönetim sistemi Roma'nın uyguladığı yönetim sistemidir ve Roma döneminde *cumhuriyet* olarak adlandırılmaktadır. Ancak Roma döneminde kullanılan *cumhuriyet* kelimesinin anlamı, günümüzdeki anlamından farklı olarak, egemenliğin tek elde toplanmaması ve toplumsal kesimler arasında taksim edilmesini ifade etmektedir. Bu yönetim sisteminde monarşik, aristokratik ve demokratik unsurlar yer almakta böylelikle karma bir yönetim sistemi uygulaması oluşturulmaktadır (Uygun, 2014:137). Sonraki süreçte 16'ncı yüzyılda *Machiavelli* de Roma'da benimsenen *karma yönetim modeli* olarak *cumhuriyet* yönetimini savunacaktır (Göze, 2013:114; Uygun, 2014:194).

Aynı dönemde,16'ncı yüzyılda *Bodin*, egemenliği daha iyi temsil ettiği gerekçesiyle monarşi yönetimini destekleyecektir. *Bodin* egemenliğin bölünmezliğini savunmaktadır. Düşünüre göre, yönetim şekli olarak monarşi, aristokrasi ya da demokrasi yönetimleri uygulanabilir. Ancak Roma dönemindeki karma yönetim (cumhuriyet) egemenliğin bölünmesi nedeniyle *Bodin* tarafından eleştirilmektedir (Uygun, 2014:199-202).

17'nci yüzyıla gelindiğinde ise *liberal John Locke* yönetim şekillerini belirleme konusunda yasama gücünü kıstas edinir. *Locke*'a göre yönetim şekilleri, yasama gücünün kim tarafından kullanıldığı çerçevesinde değerlendirilmelidir. Yasama gücü toplum tarafından kullanılmakta ise *demokrasi*, belirli

bir azınlık tarafından kullanılmakta ise *aristokrasi* ya da *oligarşi*, tek bir kişi tarafından kullanılmakta ise *monarşi* yönetimi söz konusudur. *Locke*, yönetim şeklinin toplumun tercihine bağlı bulunduğunu vurgulamakta ve sayılan yönetim şekillerinden başkaca karma yönetim şekillerinin de ortaya çıkabileceğini kabul etmektedir (Göze, 2013:140,177).

Yönetim şekilleri kapsamında cumhuriyete yer vermesi bakımından *Montesquieu* dikkat çekicidir. Düşünür yönetim şekillerini *cumhuriyet*, *monarşi* ve *despotizm* olmak üzere üçe ayırmaktadır. Cumhuriyet yönetimi de yönetim yetkisinin sahibine göre iki türe ayrılmaktadır. Bu bağlamda yönetim yetkisi halkın tamamına verilmiş ise *demokratik cumhuriyet*, halkın bir kısmına verilmiş ise *aristokratik cumhuriyet* söz konusudur (Uygun, 2014:234-235). Dolayısıyla *Montesquieu*'nun cumhuriyeti, aristokrasi ve demokrasi yönetimlerini kapsayabilen bir yönetim şekli olarak kullandığını söylemek mümkündür. Bu yönüyle düşünürü *Polybios*, *Cicero* ve *Machiavelli*'ye benzetmek hatalı olmayacaktır.

Sonraki süreçte 18'inci yüzyıla gelindiğinde ise *Rousseau* kuvvetler ayrılığı teorisini geliştirir. Bununla birlikte düşünür, yönetim sistemleri konusuna da eğilmiştir. *Rousseau* yönetim şekillerini *monarşi*, *aristokrasi* ve *demokrasi* olmak üzere üçe ayırmaktadır. Her üç yönetim şeklinde de yasama yetkisinin halkta olduğu kabul edilmektedir. Bir yönetim şeklinde yasama ile birlikte yürütme gücü de halk tarafından kullanılmakta ise *demokrasi* yönetimi söz konusudur (Uygun, 2014:254-255).

Konuyu fazla dağıtmaksızın kısaca değinilen düşünürler ışığında kısa bir değerlendirmede bulunmak gerekirse şu iki temel çıkarsamada bulunabilmemiz mümkündür:
Yönetim şekli, devletin idaresinde kullanılan yöntemin ifadesi anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle yönetim şekli, devlet nasıl yönetilmeli sorusuna cevap aramaktadır.
Cumhuriyet kavramının geçmişte Roma Döneminde, egemenliğin tek elde toplanmayarak paylaşıldığı *karma bir yönetim şekli* anlamında kullanıldığı kabul edilmektedir. Bu tutum yukarıda kısaca değinilen düşünürlerce de sonraki süreçte sürdürülmüştür.

Söz konusu iki temel çıkarsama cumhuriyetin bir yönetim şekli olup olmadığı yönündeki soruya evet cevabının verilmesini gerektirmektedir. Ancak cumhuriyet kelimesinin bir yönetim biçimi olarak kullanımının, yukarıda belirtildiği üzere Roma'da uygulanmış bulunan karma yönetim modelini ifade ettiğini unutmamak gerekir. Diğer taraftan gözden kaçırılmaması gereken bir diğer husus da söz konusu kullanımın *siyasî* bir yaklaşımın ürünü olmasıdır. Bu bakımdan cumhuriyetin hukuk terminolojisindeki, bilhassa anayasa hukuku terminolojisi anlamının farklılık arz etmesi doğal karşılanabilir.

Anayasa Hukuku Bağlamında Cumhuriyet

Anayasa hukuku öğretisi genel olarak cumhuriyeti bir *devlet şekli* ya da diğer bir ifadeyle *anayasa türü* olarak kullanmaktadır (Parpworth, 2012:7). Bununla birlikte genel olarak kabul edildiği üzere anayasa hukuku öğretisinde cumhuriyetin dar ve geniş olmak üzere iki farklı anlamı bulunmaktadır. Dar anlamda cumhuriyet, *devlet başkanının irsî yollarla göreve gelmediği devlet türü* ya da daha öz bir tanımla *monarşi olmayan devlet* anlamına gelmektedir. Bu tanım Fransız hukukçu *Léon Duguit* tarafından ortaya atılmıştır. Geniş anlamıyla cumhuriyet ise demokrasi ile eş anlamlı bir kelime olarak kabul edilmektedir. Geniş anlamda cumhuriyet millî egemenlik ve demokrasiyle bağdaşan, tam manasıyla seçime dayalı bir *hükûmet şekli* olarak kabul edilmektedir. Geniş anlamda cumhuriyet tanımı Fransız öğretisinde *Maurice Hauriou* tarafından savunulmuştur (Gözler, 2011:451-474).

Değinilen tanımlara bakıldığında dar anlamda cumhuriyetin *devlet şekli* olarak monarşi olmayan devletleri niteleyen bir anlama büründüğü anlaşılmaktadır. Geniş anlamda cumhuriyet ise kavramı *hükûmet şekli* boyutuna taşımakta demokrasi yönetimini, millet egemenliğini ve seçimleri kavram içeriğine dahil etmektedir. Geniş anlamda cumhuriyet, yukarıda bahsedilen Roma döneminin yönetim şekli olan karma yönetim biçiminden de ayrılmaktadır. Bu noktada cumhuriyet kavramının anayasa hukuku perspektifinde farklı anlamlar yüklenen muğlak bir yapısının bulunduğunu söylemek gerekir. Fransız öğretisinde başlayan dar ve geniş anlamda cumhuriyet ayrımını Türk anayasa hukuku öğretisinde de görmek mümkündür.

Türk Anayasa Hukuku Öğretisinde Cumhuriyet

Yukarıda kısaca bahsedilen, cumhuriyet kavramı üzerinde Fransız öğretisinde yaşanan ayrışma hali Türk anayasa hukuku öğretisinde de yaşanmaktadır. Bir grup yazar cumhuriyeti dar anlamıyla monarşinin tersi bir devlet türü olarak kabul ederken; diğerleri geniş anlamda cumhuriyeti savunarak cumhuriyeti demokrasiyle özdeşleştirmektedir. *Gözler* tarafından tespit edildiği üzere; *Başgil*, *Arsel*,



Kubalı ve *Özbudun* gibi yazarlar geniş anlamda cumhuriyet tanımını kabul etmektedirler (Gözler, 2019:137-140). *Özbudun*, Türk Anayasa Hukuku adlı kitabının son baskısında cumhuriyeti dar anlamda tanımlamanın gerçeklere daha uygun olacağını belirterek görüşünü değiştirmiştir (Özbudun, 2018:73). Öğretiye bakıldığında geniş anlamda cumhuriyet tanımının gerçekten de yaygın bir tercih olduğu anlaşılmaktadır. *Özçelik* (Özçelik, 1982:176-178), *Gözübüyük* (Gözübüyük, 2010:129-155), *Teziç* (Teziç, 2018:171-172, dn.28), *Tanör* ve *Yüzbaşıoğlu* (Tanör ve Yüzbaşıoğlu, 2018:80-84), *Gören* (Gören, 2011:90-92), *Demir* (Demir, 2017:64-65) gibi yazarlar geniş anlamda cumhuriyet tanımını benimsemişlerdir. Buna karşın yine *Eroğul* (Eroğul, 1974:168), *Soysal* (Soysal, 1997:2019), *Turhan* (Turhan, 1976:98), *Onar* (Onar, 1993:13-17), *Gözler* (Gözler, 1999:55), *Özbudun* (Özbudun, 2018:73) ve *Erdoğan* (Erdoğan, 2011:181) dar anlamıyla cumhuriyeti kabul etmektedirler. Dolayısıyla öğretideki görüş ayrımının nicelik bakımından pek de farklılık göstermediğini söylemek mümkündür. Cumhuriyet konusunda hangi yaklaşımın daha haklı bir tercih olduğunu Türk Anayasaları ışığında girişilecek bir irdeleme ile değerlendirmek kanaatimizce makul bir yöntem olacaktır.

Türk Anayasalarında Cumhuriyetin Niteliği

Türk Anayasalarında cumhuriyet ilk kez, 29 Ekim 1923 tarihli anayasa değişikliği kapsamında cumhuriyetin ilanı ile birlikte yerini almıştır. Bu bakımdan Türk anayasal düzeninde cumhuriyet, ilk kez 1921 Anayasasında karşımıza çıkar. 1921 Anayasasının ilk maddesine 1923 değişikliği ile eklenen son cümle "*Türkiye Devletinin şekl-i Hükûmeti Cumhuriyettir.*" ifadesidir (Gözübüyük, 2014:44; Gözler, 2019:74-76; Özbudun, 2018:28). Söz konusu düzenlemede göze çarpan durum, devletin *hükûmet şekli*nin cumhuriyet olarak ifade edilmesidir. Bu bakımdan ele alındığında, 1923 değişikliği monarşiyi reddetmesinin yanında hükûmet sisteminin de değişikliğe uğramasına yol açmıştır. Zira değişiklik ile birlikte önce meclis hükûmeti sisteminde uzaklaşan ve parlamenter sisteme yaklaşan bir *yönetim şekli*nin getirildiği aşikârdır (Arsel, 1994:571; Gözübüyük, 2014:40; Özbudun, 2018:28; Gözler, 2019:75-76). Diğer taraftan öğretide, bahsi geçen düzenlemede cumhuriyet kelimesinin dar anlamıyla monarşinin karşıtı olarak kullanıldığı da kabul edilebilmektedir (Tanör ve Yüzbaşıoğlu, 2018:81-83).

1924 Anayasasına gelindiğinde, Anayasanın birinci maddesinde "*Türkiye Devleti bir Cumhuriyettir.*" ifadesi yer bulmaktadır. Böylece 1921 Anayasasında yer alan *hükûmet şekli* nitelemesi yerini *devlet şekli* olarak cumhuriyete bırakmıştır. *Özbudun*'a göre öğretide yoğun tartışmalara neden olan bu durumun pratikte pek bir önemi bulunmamaktadır (Özbudun, 2012:13).

Pratikteki etkisi bir tarafa konacak olursa bahse konu dönüşüm, 1924 Anayasası ile birlikte cumhuriyet kavramının devlet şekli niteliğine bürünmesi ve Türk pozitif anayasal düzeninde cumhuriyet kavramının niteliksel bir dönüşüm geçirmesi anlamında önem arz etmektedir. Nitekim bu dönüşüm 1961 ve 1982 Anayasaları kapsamında da benimsenmektedir. Gerek 1961 Anayasası gerekse 1982 Anayasası henüz ilk maddesinde "*Devletin şekli*" başlığı altında "*Türkiye Devleti bir Cumhuriyettir.*" ifadesine yer vermektedir. Dolayısıyla 1921 Anayasası hariç, tüm Türk Anayasaları cumhuriyeti bir *devlet şekli* olarak nitelendirmektedir. Nitekim 1982 Anayasasının *gerekçesi* de bu durumu doğrular niteliktedir. 1982 Anayasası m. 1 gerekçesine göre: "*Tasarının 1 inci maddesi Türk Devletinin bir Cumhuriyet olduğunu ilan etmektedir. 1924 ve 1961 Anayasalarında bu ilke belirtilmiştir. Devlet Başkanının veraset yoluyla değil milletçe veya milletin temsilcisi Türkiye Büyük Millet Meclisince seçilerek makamına geleceği açıklanmaktadır.*" (TBMM, 2008:4). Peki bu durum gerçekten de *Özbudun*'un ifade ettiği gibi (Özbudun, 2012:13) pratikte herhangi bir önem arz etmemekte midir? Kanaatimizce, Anayasa Mahkemesinin 1970 yılında verdiği (E.1970/1, K. 1970/31 sayılı) bir kararında, cumhuriyet kelimesini *sistem* boyutuna taşıyarak aktivist bir tutumla bir dizi anayasa değişikliğini iptal etmiş olması dahi tek başına, *devlet şekli* ile *yönetim sistemi* ayrımının pratikte de büyük önem taşıdığını göstermektedir (Gözler, 1999:59-60).

SONUÇ

Kanaatimizce cumhuriyet konusundaki muğlaklık da öğretideki farklı kullanım ve anlamlandırma çabaları da esasen bahse konu *niteleme* hususundan temellenmektedir. Çalışmanın henüz başında hükûmet sistemleri konusuna tarihsel bir yaklaşıma yer verilmiş olmasının asıl sebebi, *devlet şekli* ile *hükûmet sistemi* arasındaki farklılığı ortaya koyabilmektir. Hükûmet sistemi denildiğinde, kadim düşün dünyasından günümüze kadar ulaşan, aristokrasi, monarşi, demokrasi, oligarşi, tiranlık gibi çok sayıda *siyasî* nitelikli yönetim modeli akla gelebilmektedir. Anayasa hukuku öğretisinde ise *hükûmet sistemi* kullanımı; kuvvetler birliği ve kuvvetler ayrılığı modelleri ayrımı kapsamında, *meclis hükûmeti*, *monarşi*, *parlamenter sistem*, *başkanlık sistemi* ve bunların ara sistemleri gibi farklı türlere ayrılmaktadır.



Mevcut Türk anayasa hukuku öğretisinde, hükûmet sistemleri başlığı kapsamında "*cumhuriyet*" adını taşıyan herhangi bir yönetim sistemine rastlamak mümkün değildir. Zira Türk Anayasalarına bakıldığında; 1921 Anayasası ile öngörülen hükûmet sisteminin bir *meclis hükûmeti*, 1924 Anayasasının meclis hükûmeti ile parlamenter sistem arasında yer alan *karma bir hükûmet sistemi*, 1961 Anayasası ve (ilk şekliyle) 1982 Anayasasının ise *parlamenter hükûmet sistemi*ni benimsediği kabul edilmektedir. Cumhuriyet kavramının bir *yönetim* ya da *hükûmet sistemi* olarak kabul edilmesi cumhuriyetin, ilgili anayasal döneme göre meclis hükûmeti, parlamenter hükûmet ya da karma model gibi bir sistem ile özdeşleştirilmesi riskini de ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple, 1921 Anayasasına 1923 değişikliği ile eklenen, "*Türkiye Devletinin şekl-i Hükûmeti Cumhuriyettir.*" ifadesinin hatalı bir tercih olduğunu belirtmek gerekir. Hatırlanacağı üzere bahsi geçen 1923 değişikliği ile birlikte, yönetim sisteminin meclis hükûmetinden parlamenter sisteme doğru evrilmesi söz konusudur. Hal böyle iken 1921 Anayasası m. 1'de *hükûmet şekli* yerine diğer Anayasalarda olduğu gibi *devlet şekli*nin cumhuriyet olduğunu ifade etmek kanımızca daha doğru bir anlatım olurdu. Neyse ki sonraki Anayasalarda anayasa koyucu bu hatasından dönerek devlet şekli olarak cumhuriyet kavramına yönelmiştir. Ne gariptir ki anayasa koyucu tarafından terkedilen söz konusu hata öğretide ısrarla takip edilmiştir. Mevcut anayasa öğretisine bakıldığında yazarların birçoğu cumhuriyetin hem bir devlet şekli hem de bir yönetim sistemi olduğunu ifade etmektedir. Ancak aynı yazarlar eserlerinde hükûmet modellerini incelerken cumhuriyet modelinden bahsetmemektedirler.

Dolayısıyla en öz anlatımla, hükûmet modeli ile devlet şekli ifadeleri Türk anayasa hukuku öğretisinde karışmış durumdadır. Bu karmaşanın önünün alınması için öncelikle *devlet şekli* ile *yönetim* (*hükûmet*) *sistemi* ayrımının öğretide dikkate alınması, sonrasında ise ampirik verilerle doğruluğu kanıtlanan dar anlamda cumhuriyet tanımının benimsenmesi gerekir. Bu yaklaşım ışığında, 1982 Anayasası m. 1 kapsamında yer alan cumhuriyet ifadesini, *devlet şekli* niteliğinde, monarşinin karşıt anlamlısı olarak, dar anlamda kabul etmek gerekir.

KAYNAKÇA

Akbay, Muvaffak. (1961). *Umumî âmme hukuku dersleri birinci cilt (4.baskı).* Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Aktan, Coşkun Can. (2005). Siyasal yönetim biçimleri ve demokrasi, In Aktan, Coşkun Can (Ed.), *Demokrasi poliarşi ve demarşi* (s. 3-14). Konya: Çizgi Kitabevi.

Arsel, İlhan. (1994). *Teokratik devlet anlayışından demokratik devlet anlayışına (3.baskı).* İstanbul.

Garner, Bryan A. (Ed.) (2009). *Black's law dictionary* (9.baskı). Minnesota: West Publishing.

Demir, Fevzi. (2017). *Anayasa hukuku.* İzmir: Albi Yayınları.

Erdoğan, Mustafa. (2011). *Anayasa hukuku* (6.baskı). Ankara: Orion Kitabevi.

Eroğul, Cem. (1974). *Anayasayı değiştirme sorunu bir mukayeseli hukuk incelemesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Gören, Zafer. (2011). *Anayasa hukuku.* Ankara: Yetkin Yayınları.

Göze, Ayferi. (2013). *Siyasal düşünceler ve yönetimler* (14.baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Gözler, Kemal. (1999). Hukuk açısından monarşi ve cumhuriyet kavramlarının tanımı sorunu. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 54(1), 51-62.

Gözler, Kemal. (2011). *Anayasa hukukunun genel teorisi cilt I.* Bursa: Ekin Yayınevi.

Gözler, Kemal. (2019). *Türk anayasa hukuku* (3.baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.

Gözübüyük, Şeref. (2014). *Açıklamalı Türk anayasaları* (8.baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Gözübüyük, Şeref. (2010). *Anayasa hukuku* (17.baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Okandan, Recai G. (1968). *Umumî âmme hukuku.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Onar, Erdal. (1993). *1982 Anayasasında anayasayı değiştirme sorunu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Özbudun, Ergun. (2012). *1924 Anayasası.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Özbudun, Ergun. (2018). *Türk anayasa hukuku* (18.baskı). Ankara: Yetkin Yayınları.

Özçelik, A. Selçuk. (1982). *Esas teşkilât hukuku dersleri I. Cilt.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Parpworth, Neil. (2012). *Constitutional and administrative law* (7.baskı). Oxford: Oxford University Press.

Soysal, Mümtaz. (1997). *100 soruda anayasanın anlamı* (11.baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Tanör, Bülent ve Yüzbaşıoğlu, Necmi. (2018). *1982 Anayasasına göre Türk anayasa hukuku* (17.baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Teziç, Erdoğan. (2018). Anayasa hukuku (22.baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.



Turhan, Mehmet. (1976). Anayasaya aykırı anayasa değişiklikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 33(1-4), s. 63-104.

Türk Dil Kurumu Başkanlığı. (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, http://sozluk.gov.tr/.

TBMM, (2008). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası madde gerekçeli.* Ankara: TBMM.

Uygun, Oktay. (2014). *Devlet teorisi.* İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.



ASKERİ PERSONELİN, TÜRK KAMU PERSONEL REJİMİ İÇERİSİNDEKİ KONUMU

Muharrem BOYRAZ
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. E-mail Adresi: m.boyraz@hotmail.com

Özet

Anayasamız, kamu hizmetinin, memurlar ve diğer kamu görevlileri eliyle yürütüleceği (Any.,mad.128) amir hükmünü içermektedir. Bu hüküm gereği kamuda personel istihdam edilmekte, bu personel ise yerine getirmiş oldukları kamu hizmetinin/görevinin nevi itibariyle askeri, akademik, adli ve idari olmak üzere dört farklı hizmet alanına ayrılmaktadır. Bunlardan askeri alana mensup olanların görevi, 211 Sayılı Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu 35'inci madde de "*Yurt dışından gelecek tehdit ve tehlikelere karşı Türk vatanını savunmak, caydırıcılık sağlayacak şekilde askerî gücün muhafazasını ve güçlendirilmesini sağlamak, Türkiye Büyük Millet Meclisi kararıyla yurt dışında verilen görevleri yapmak ve uluslararası barışın sağlanmasına yardımcı olmaktır.*" şeklinde tanımlanmıştır. Kendisine verilen bu görevi sorunsuz bir şekilde yerine getirmek üzere, altı farklı kanunla personel istihdam eden Türk Silahlı Kuvvetlerinin askeri personel yapısı ve bu personelin, Türk kamu personel rejimi içerisindeki konumu açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Askeri Personel, Kamu Personel Rejimi, Kamu Personeli, Milli Savunma, Jandarma ve Sahil Güvenlik Personeli, Sivil General

POSITION OF THE MILITARY STAFF IN THE TURKISH PUBLİC PERSONNEL REGIME

Abstract

Our Constitution includes the supreme provision in which public service shall be carried out by civil servants and other public officials (Any., mad. 128). Pursuant to this provision, personnel are employed in the public sector and these personnel are divided into four different service areas: military, academic, judicial and administrative in terms of the public service they perform. These tasks belonging to the military field than the 211 numbered Turkish Armed Forces Internal Service Law Article 35 of the "*Threats from abroad and defend the Turkish homeland against threats, deterrence of military force to provide maintenance and enhanced to ensure, Turkey issued abroad by the Grand National Assembly decision and to help achieve international peace.* " as defined. The military personnel structure of the Turkish Armed Forces, which employs six different laws, and the position of these personnel in the Turkish public personnel regime are explained in order to fulfill this task without any problem.

Key Words: Military Personnel, Public Personnel Regime, Public Personnel, National Defense, Gendarme and Coast Guard Personnel, Civilian General

GİRİŞ

Anayasamız, *kamu hizmetinin, memurlar ve diğer kamu görevlileri eliyle yürütüleceği* (Any., mad.128) amir hükmünü içermektedir. Bunun gereği olarak devletin tüm kademelerinde, kamu hizmetlerinin sunulmasıyla görevli, kamu personeli istihdam edilmektedir. Bu görevlileri, yerine getirmiş oldukları kamu hizmetinin/görevinin nev'ine göre askeri, akademik, adli ve idari olmak üzere dört farklı hizmet alanında sıralayabiliriz.[1]

Yine anayasamızın 128'inci maddesi[2], kamu görevlilerinin özlük işlerinin, kanunla düzenleneceği amir hükmünü içermesinden dolayı, yukarda sıralanan hizmet alanlarına mensup kamu görevlileri için, kanun koyucu tarafından değişik tarihlerde ayrı ayrı personel kanunu[3] düzenlenerek yürürlüğe konulmuştur. Her alan için farklı personel kanunlarının yürürlüğe girmesi, askeri, akademik, adli ve idari olmak üzere dört farklı personel rejimi oluşmasına da sebep olmuştur.

Her ne kadar farklı personel rejimleri oluşsa da, yürürlükteki kamu personel yasaları incelendiğinde, benimsenen ana ilkelerin (Örgütlenme modeli, İstihdam Şekli, İş Güvencesi v.b.) ortak olduğu gözden

[1] ÖZKAL SAYAN, İpek(2009), "Türkiye'de Kamu Personel Sistemi: İdari, Askeri, Akademik, Adli Personel Ayrımı", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,64,1,s.202-203.
[2] Memurların ve diğer kamu görevlilerinin nitelikleri, atanmaları, görev ve yetkileri, hakları ve yükümlülükleri, aylık ve ödenekleri ve diğer özlük işleri kanunla düzenlenir. (Any., mad.128.)
[3] Bu kanunları: Askeri Personel için;926, 3269, 6191, 4678, 1076 ve 1111 sayılı, Akademik Personel için;2914 sayılı, Adli Personel için;2802 sayılı, İdari Personel için;657 sayılı kanunlar olarak sıralanabilir.

kaçmayacaktır. Benimsenen bu ana ilkelerle birlikte, dört personel rejiminin tamamında ayrıntılı olarak düzenlenen teknik kural ve uygulamaların tamamı da, bir bütün olarak Türk kamu personel rejimini/düzenini oluşturmaktadır.[4]

Türk kamu personel rejiminin, dört ana alanından biri olan askeri personel rejiminin nasıl oluştuğuna ayrıntılı olarak baktığımızda ise, askeri personele özgü altı farklı personel kanunu (*926, 3269, 6191, 4678, 1076 ve 1111 sayılı*) ve alt mevzuatlardan meydana geldiği, bu normlarla askeri personel yapısının düzenlenerek, yönetim ve idaresinin sağlandığı görülmüştür.

Bu makalede; Askeri personele ait yukarda sayılan normlar incelenerek, askeri personelin tanımı, görevi ve kimleri kapsadığı açıklanıp, statü, rütbe unvanı ve sınıfa göre tasnifi yapılacaktır. Bununla birlikte, askeri personelin sivil kamu görevlileri ile nasıl kıyaslandığı ve Jandarma ve Sahil Güvenlik Komutanlıklarına mensup personelin durumuna değinilecektir.

Diğer taraftan, akademik yayınlarda literatür taraması yapıldığında, Türk kamu personel rejiminin dört ana alanından biri olan askeri personel rejimi hakkında fazla bir çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Bu makaleyle biraz da akademinin ilgisini bu alana çekmek hedeflenmiştir.

Askeri Personelin Tanımı ve Görevi

Askeri personelin tanımı, 211 sayılı Türk Silahlı Kuvvetleri(TSK) İç Hizmet Kanununda[5] yapılmıştır. Bu tanım askeri; *askerlik mükellefiyeti altına giren şahıslarla (Erbaş ve erler) özel kanunlarla Silahlı Kuvvetlere intisabeden ve resmi bir kıyafet taşıyan şahsa denir.* (İç Hizmet kanunu mad.2) şeklinde tanımlanmıştır.

Bu tanımın yorumu, çeşitli kanunlarla TSK'ya katılmış, en alt rütbe olan "Er "'den, en yüksek rütbe olan "Mareşal/Büyük Amiral" 'a kadar farklı rütbelere mensup ve resmi üniforma taşıyan her statüdeki personele asker, diğer bir ifadeyle askeri personel denir.[6]

Askeri personelin görevi; kamu personelinin, yerine getirmiş oldukları görevin özelliğine göre dört farklı hizmet alanına ayrıldığını, bu alanların birini de askeri personelin oluşturduğu belirtmiştik. Askeri personelin, ayrı bir görev/hizmet alanı olarak ele alınmasının nedeni, kendisine verilen görevin nev'i itibari ile sadece askere özgü bir görev icra ediyor olmasından kaynaklıdır. Bu görev, *yurt dışından gelecek tehdit ve tehlikelere karşı Türk vatanını savunmak, caydırıcılık sağlayacak şekilde askerî gücün muhafazasını ve güçlendirilmesini sağlamak, Türkiye Büyük Millet Meclisi kararıyla yurt dışında verilen görevleri yapmak ve uluslararası barışın sağlanmasına yardımcı olmaktır.*(İç Hizmet Kanunu mad.35)

Askeri Personelin Kapsamı

Hususi kanunlara göre, TSK'da istihdam edilenlerin yanı sıra anayasal bir görev olan askerlik ödevini[7] yerine getirmek üzere, TSK'ya katılış yapan askeri personeli; Subay, Astsubay, Uzman Erbaş, Sözleşmeli Er/Erbaş ve Yükümlü Er/Erbaş olmak üzere 5 farklı statüde ayrı ayrı açıklamak yerinde olacaktır.

Subaylar

Subayın tanımı TSK personel kanununda yapılmamıştır. TSK İç Hizmet Kanunu ise subayı; *hususi kanuna göre Silahlı Kuvvetlere intisabeden asteğmenden mareşale (Büyük amirale) kadar rütbeyi haiz olan askerdir.* (İç Hizmet Kanunu mad.3) şeklinde tanımlamıştır.

Aslında subaylık, değişik rütbelere mensup askeri personelden oluşan bir statüdür. Bu statüye ise, üç farklı kanunla personel istihdam edilmektedir. Bunlar; 926 sayılı TSK Personel Kanunu[8]'na göre "Muvazzaf(Kadrolu)[9] Subay", 4678 sayılı TSK'da İstihdam Edilecek Sözleşmeli Subay ve Astsubaylar

[4] Yıldız, Günay (2017)," Gelişimi Üzerinden İşlevsel Bir Kamu Personel Rejimi", ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,2,4,s.32.
[5] R.G.: 09.01.1961, 10703
[6] Er: İhtiyaçları Devlet tarafından deruhte ve temin olunan rütbesiz askerdir. Sözleşmeli erler de bu Kanuna göre er sayılır., Subay: Hususi kanuna göre Silahlı Kuvvetlere intisabeden asteğmenden mareşala (Büyük amirale) kadar rütbeyi haiz olan askerdir.(TSK Personel Kanunu mad.3)
[7] Vatan hizmeti, her Türkün hakkı ve ödevidir. Bu hizmetin Silahlı Kuvvetlerde veya kamu kesiminde ne şekilde yerine getirileceği veya getirilmiş sayılacağı kanunla düzenlenir. (Any., mad.72.)
[8] R.G.: 10.08.1967, 12670
[9] Muvazzaf: Askeri mevzuatlarda, TSK'dan ayrılmamış (yedeklik, emeklilik, istifa veya başka şekilde) aktif görevdeki personel için kullanılan askeri bir tabir olması yanı sıra Silahlı Kuvvetler 'de sözleşmeli subay ve astsubay istihdam



Hakkında Kanun[10]'a göre "Sözleşmeli Subay" ve 1076 Sayılı Yedek Subaylar ve Yedek Askeri Memurlar Kanunu[11]'na göre askerlik görevini yerine getiren "Yedek Subaylardır".

Bu statüde; "Asteğmen", "Teğmen", "Üsteğmen", "Yüzbaşı", "Binbaşı", "Yarbay", "Albay", "Tuğgeneral/amiral", "Tümgeneral/amiral", "Korgeneral/amiral", "Orgeneral/amiral" ve "Mareşal/Büyükamiral" olmak üzere on iki farklı rütbe unvanı kullanılmaktadır.

Yedek ve sözleşmeli subaylar, muvazzaf(kadrolu) subaylarla aynı kadro görev yerlerinde istihdam edilmekte ancak yedek subaylar, "Teğmen" rütbesinden, sözleşmeli subaylar ise "Yüzbaşı" rütbesinden yukardaki rütbelere yükselememektedirler.

Subayları, bazı sınıf ve kadroları bilfiil görev icra etmekle birlikte, genelde emrindeki sivil ve askeri personeli sevk ve idare eden askeri yönetici olarak tanımlaya biliriz.

Astsubaylar

TSK Personel Kanununda, "subay" ve "astsubay" adında iki farklı statü olarak kurgulanan, askeri personel statülerinden "astsubay" statüsüne mensupturlar. Bu kanunda statünün tanımı; *Türkiye Cumhuriyeti Ordusunun Kara, Deniz ve Hava kuvvetleri ile Jandarma Genel Komutanlığı ve Sahil Güvenlik Komutanlığı kadrolarının ast komuta kademelerinde eğitim, sevk ve idare ile diğer idarî işlerde subaya yardımcı olarak görevlendirilen askerî şahıslara, astsubay adı verilir.*(TSK Personel Kanunu ek mad.21) şeklinde yapılmıştır.

TSK İç Hizmet Kanununda ise astsubay; *hususi kanununa göre Silahlı Kuvvetlere katılan astsubay çavuştan astsubay kıdemli başçavuşa kadar rütbeyi haiz olan askerdir.* (İç Hizmet Kanunu mad.3) şeklinde tanımlanmıştır.

Bu statüye, iki farklı kanunla personel istihdam edilmektedir. Bunlar; 926 sayılı TSK Personel Kanunu'na göre "Muvazzaf(Kadrolu) Astsubay" ve 4678 sayılı TSK'da İstihdam Edilecek Sözleşmeli Subay ve Astsubaylar Hakkında Kanun'a göre "Sözleşmeli Astsubaydır".

Bu statüde; "Astsubay Çavuş", "Astsubay Kıdemli Çavuş", "Astsubay Üstçavuş", "Astsubay Kıdemli Üstçavuş", "Astsubay Başçavuş" ve "Astsubay Kıdemli Başçavuş" olmak üzere altı farklı rütbe unvanı kullanılmaktadır.

Sözleşmeli astsubaylar, muvazzaf(kadrolu) astsubaylarla aynı kadro görev yerlerinde istihdam edilmekte ancak "Astsubay Kıdemli Üstçavuş" rütbesinden yukardaki rütbelere yükselememektedirler.

Astsubayları, bazı kadrolarda emrindeki sivil ve askeri personeli sevk ve idare eden orta düzey askeri yönetici olmakla birlikte, genelde bilfiil görev icra eden askeri uzman personel olarak tanımlaya biliriz.

Uzman Erbaşlar

Uzman erbaşlar, 3269 sayılı Uzman Erbaş Kanunu[12]'na göre, Türk Silahlı Kuvvetlerinde, devamlılık arz eden teknik ve kritik görev yerlerinde, sözleşmeli olarak "Uzman Erbaş" statüsünde istihdam edilen askeri personeldir. Bu statüde; "Uzman Onbaşı" ve "Uzman Çavuş" olmak üzere iki farklı rütbe unvanı kullanılmaktadır.

Uzman Erbaşları, mensup olduğu sınıfta bilfiil görev icra eden kendi alanında uzman personel olarak tanımlaya biliriz.

Sözleşmeli Er ve Erbaşlar

Profesyonel askerliğe geçiş amacıyla 2011 yılında çıkarılan, 6191 sayılı Sözleşmeli Erbaş ve Er Kanunu[13]'na göre, askerlik görevini yerine getiren yükümlü er ve erbaşların kadro görev yerlerinde en fazla 7 yıl süreli[14] sözleşme yapılarak "Sözleşmeli Erbaş/Er" statüsünde istihdam edilen askeri

---

edilmeye başladıktan sonra sözleşmeli ve kadrolu personel ayrımını belirtmek içinde "Kadrolu Personel" tabiri yerine "Muvazzaf Personel" tabiri olarak kullanılmaktadır. (TSK İç Hizmet Kanunu mad.47, TSK Personel Kanunu mad.11,14,15,20,37)

[10] R.G.: 21.06.2001, 24439

[11] R.G.: 09.07.1927, 628

[12] R.G.: 25.03.1986, 190580

[13] R.G.: 22.03.2011, 27882

[14] Sözleşmeli Erbaş ve Er Kanunu, mad.4.



personeldir. Bu statüde; "Sözleşmeli Er (Rütbesiz Asker)", "Sözleşmeli Onbaşı" ve "Sözleşmeli Çavuş" olmak üzere üç farklı rütbe unvanı kullanılmaktadır.

Yükümlü Er ve Erbaşlar

Anayasal bir görev olan askerlik ödevini yerine getirmek üzere, 1111 sayılı Askerlik Kanunu[15]'na göre TSK'ya katılış yapan askerleri kapsamaktadır. Bu statüde; "Er (Rütbesiz Asker)", "Onbaşı" ve "Çavuş" olmak üzere üç farklı rütbe unvanı kullanılmaktadır.

Askeri Personelin Tasnifi

Askeri personele atıfta bulunurken, basın yayın organlarında ve akademik çalışmalarda sık sık hatalar yapılmaktadır. Bazen rütbe unvanları, statü veya sınıfla; bazen de sınıflar, statüyle karıştırılmaktadır. Bu karışıklığın önlenmesinde rehber olması açısından, bu çalışmayla elde edilen bilgileri tasnif etmek yararlı olacaktır. Bu tasnifi; askeri personelin tabi olduğu kanun ve statü, rütbe unvanı ve hizmet sınıfı olmak üzere üç farklı şekilde yapabiliriz.

Tabi Olduğu Kanun ve Statüye Göre Tasnif

Askeri personel, tabi olduğu kanuna göre; Subay, Sözleşmeli Subay, Yedek Subay, Astsubay, Sözleşmeli Astsubay, Uzman Erbaş, Sözleşmeli Er/Erbaş ve Yükümlü Er/Erbaş olmak üzere 8 farklı grupta sayılsa da Subay, Astsubay, Uzman Erbaş, Sözleşmeli Er/Erbaş ve Yükümlü Er/Erbaş olmak üzere 5 farklı statüde görev yapmaktadır.

Rütbe Unvanına Göre Tasnif

Askerlik mesleğinin temeli disiplindir[16]. Disiplinin tesisi ancak düzgün kurgulanmış hiyerarşik bir yapıyla sağlanabilir. Dünyadaki tüm askeri örgütlenmeler, personeline rütbe[17] unvanı vererek aralarındaki hiyerarşik yapıyı ve astlık üstlük ilişkisini kurarlar.

Bu bağlamda, TSK'da kullanılan hiyerarşik sıralı rütbe unvanları: Er, Sözleşmeli Er, Onbaşı, Sözleşmeli Onbaşı, Uzman Onbaşı, Çavuş, Sözleşmeli Çavuş, Uzman Çavuş, Astsubay Çavuş, Astsubay Kıdemli Çavuş, Astsubay Üstçavuş, Astsubay Kıdemli Üstçavuş, Astsubay Başçavuş, Astsubay Kıdemli Başçavuş, Asteğmen, Teğmen, Üsteğmen, Yüzbaşı, Binbaşı, Yarbay, Albay, Tuğgeneral/amiral, Tümgeneral/amiral, Korgeneral/amiral, Orgeneral/amiral ve Mareşal/Büyükamiral olmak üzere 26 adettir.

Hizmet Sınıfına Göre Tasnif

Askeri personelin hizmet sınıfları[18], muharip ve yardımcı olmak üzere iki ana alana, bunlarda kuvvete göre sayısı değişen alt gruplara ayrılmaktadır.

Subay Sınıfları

TSK Subay Sınıflandırma Yönetmeliğinde[19] her Kuvvet Komutanlığı için ayrı ayrı sayılmış olup yönetmelikte geçtiği şekilde,

Kara Kuvvetlerinde

Muharip sınıflar: Piyade, süvari, tank, topçu, hava savunma, kara havacılık, istihkâm, muhabere, istihbarat, jandarma[20],

Yardımcı sınıflar: Ulaştırma, ikmal, harita, bakım, personel, tabip, eczacı, diş tabibi, kimyager, veteriner, mühendis, askerî hâkim, maliye, öğretmen, bando, sağlık, din işleri.

---

[15] R.G.: 12-17.07.1927, 631-635

[16] Disiplin: Kanunlara, nizamlara ve amirlere mutlak bir itaat ve astının ve üstünün hukukuna riayet demektir. Askerliğin temeli disiplindir. (TSK İç Hizmet Kanunu, mad.13.)

[17] Rütbe: Subayların ve astsubayların ilk subaylığa veya astsubaylığa başlamada ve bekleme süreleri sonunda bu kanun gereğince kazandıkları askeri unvanlardır. (TSK İç Hizmet Kanunu, mad.3.)

[18] Sınıf: Kuvvet Komutanlıklarının teklifi ve Genelkurmay Başkanının onayı ile değiştirilen, kaldırılan veya yeni ihdas edilen ve bu Yönetmelikte belirtilen gruplardan biridir. (TSK Subay Sınıflandırma Yönetmeliği, mad.3/d.)

[19] R.G.: 23.05.1968,12906

[20] Jandarma Genel Komutanlığının, İç İşleri Bakanlığına bağlanması sonrasında kullanım alanı kalmamıştır.

Deniz Kuvvetlerinde

Muharip sınıflar: Deniz, deniz piyade, deniz istihkâm, istihbarat, güverte, makine, sahil güvenlik[21]*,*

Yardımcı sınıflar: İkmal, tabip, eczacı, diş tabibi, mühendis, askerî hâkim, öğretmen, bando, sağlık, din işleri.

Hava Kuvvetlerinde

Muharip sınıflar: Pilot, seyrüsefer, silah sistem, kontrol ihbar, hava trafik, istihbarat, uçak bakım, mühimmat ve mühimmat tahrip, piyade, istihkâm, muhabere, hava savunma,

Yardımcı sınıflar: Ulaştırma, ikmal, personel, tabip, eczacı, diş tabibi, veteriner, mühendis, askerî hâkim, maliye, öğretmen, bando, sağlık, din işleri.

Astsubay Sınıfları

TSK Astsubay Sınıflandırma Yönetmeliğinde[22] her Kuvvet Komutanlığı için ayrı ayrı sayılmış olup yönetmelikte geçtiği şekilde,

Kara Kuvvetlerinde

Muharip sınıflar: Piyade, süvari, tank, topçu, hava savunma, kara havacılık, uçak ve helikopter teknisyeni, istihkâm, muhabere, istihbarat, jandarma,

Yardımcı sınıflar: Ulaştırma, ikmal, bakım, personel, veteriner, maliye, bando, harita teknisyeni, sağlık.

Deniz Kuvvetlerinde:

Muharip sınıflar: Topçu, güdümlü mermi, uçak bakım, torpidocu, mayın, seyir, porsun, sonar, harekât, bilgi teknolojileri, çarkçı, kazancı, motorcu, elektrikçi, yara savunma, elektronik, deniz piyade, deniz istihkâm, istihbarat, silah,

Yardımcı sınıflar: İkmal, bando, teknisyen, sağlık, sıhhiye teknisyeni, idari.

Hava Kuvvetlerinde:

Muharip sınıflar: Piyade, istihkâm, muhabere, hava savunma, uçak bakım, mühimmat ve mühimmat tahrip, kontrol ihbar, hava harekât, hava trafik, istihbarat,

Yardımcı sınıflar: Ulaştırma, ikmal, personel, maliye, bando, sağlık.

Diğer Personelin sınıfları

Diğer askeri personelin sınıfları kanun veya yönetmelikle tespit edilmemiştir. Bu personelin sınıfları, hizmete alındığı kadro görevin niteliği itibariyle subay ve astsubay sınıflarına uygun olarak, kurum içi yönergelerle tespit edilmektedir.

Askeri Personelin, Sivil Kamu Görevlileri ile Kıyaslanması

TSK'da kullanılan rütbe unvanları askeri personele özgü olduğundan, bunların sivil kamu kurumlarında hangi makam veya unvanın muadili olduğu yönünde 2016 yılına kadar herhangi bir tespit yapılmamıştır.

Ancak, 15 Temmuz 2016 tarihinde gerçekleştirilen darbe girişimi sonrası ülke genelinde OHAL ilan edilmiş[23], OHAL döneminde çıkarılan KHK'ler ile birçok alanda olduğu gibi Milli Savunma Bakanlığı(MSB)'nın daha sivil bir yapıya kavuşturulması yönünde de düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemelerle, MSB bünyesindeki üst kadrolara, sivil kamu görevlilerinin atanmasının önü açılmış, daha önce TSK bünyesinden bir Korgeneral 'in atandığı Bakanlık Müsteşarlığına da ilk kez sivil bir isim olan, Düzce Valisi Ali FİDAN atanmıştır. [24]

---

[21] Sahil Güvenlik Komutanlığının, İç İşleri Bakanlığına bağlanması sonrasında kullanım alanı kalmamıştır.
[22] RG.:23.05.1968,12906
[23] Anayasanın 120'nci maddesi ile 2935 Sayılı Olağanüstü Hal Kanununun 3 üncü Maddesinin Birinci Fıkrasının (b) Bendine Göre, Ülke Genelinde 21/7/2016 Perşembe Günü Saat 01.00'dan İtibaren Doksan Gün Süreyle Olağanüstü Hal İlan Edilmesi Hakkında Karar. BKK.2016/9064, R.G.:21.07.2016, 29777.
[24] Millî Savunma Bakanlığı ile Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlıklarına Ait Atama Kararları Ks.2016/648, R.G.:26.08.2016,29813,

Yapılan atama sonrası ortaya çıkabilecek uyuşmazlıkların önüne geçmek üzere, Yine OHAL döneminde çıkarılan 674 numaralı KHK[25] ile MSB bünyesinde görev yapan sivil kamu görevlileri için ilk kez askeri rütbe karşılığı belirlenmiştir. Bunlar, *Müsteşar için Orgeneral, Milli Savunma Üniversitesi Rektörü için Korgeneral, Müsteşar Yardımcıları, Teftiş Kurulu Başkanı ve Genel Müdürler için Tümgeneral, Genel Müdür Yardımcıları ve Müstakil Daire Başkanları için Tuğgeneral, Daire Başkanları için ise Albay* (KHK/674 Mad.47) olarak tespit edilmiştir.

24 Haziran 2018 seçimleri sonrası Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçişle beraber tüm bakanlıkların teşkilat kanunları yürürlükten kaldırılarak, yerine Cumhurbaşkanı tarafından çıkarılan 01 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi[26] yürürlüğe konulmuştur. Bu kararname ile MSB'nin teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş, bünyesinde görev yapan sivil kamu görevlileri için daha önce 674 numaralı KHK ile belirlenen askeri rütbe karşılıkları, yeni devlet teşkilatında müsteşarlık makamı bulunmadığından, "Müsteşar" ve "Müsteşar Yardımcıları" ibaresi çıkarılıp, yeni ilaveler yapılarak burada da yeri almıştır.

Bu rütbe karşılıklarının güncel hali; "***Bakan Yardımcısı*** *için Orgeneral, Milli Savunma Üniversitesi Rektörü için Korgeneral, Teftiş Kurulu Başkanı ve Genel Müdürler ile* ***Milli Savunma Üniversitesi Rektör Yardımcıları için Tümgeneral****, Genel Müdür Yardımcıları ve Müstakil Daire Başkanları için Tuğgeneral, Daire Başkanları ile* ***Milli Savunma Üniversitesi Enstitü Müdürleri*** *için ise Albaydır.* (CBK/01, mad.349)

Bu düzenlemeler ile askeri personelin tamamı olmasa da bazı rütbe sahiplerinin diğer kamu görevlileri ile kıyaslanmasına imkân doğmuştur. Bu tespitin tüm askeri personel için yapılması, sivil-asker müşterek çalışmasında çıkabilecek karışıklığı önleyeceğinden yerinde bir uygulama olacaktır.

Jandarma ve Sahil Güvenlik Personelinin Durumu

15 Temmuz hain darbe girişimi sonrası yapılan bir düzenlemede Jandarma ve Sahil Güvenlik Komutanlıkları personeliyle ilgilidir. OHAL döneminde çıkarılan, 668 numaralı KHK[27] ile Jandarma ve Sahil Güvenlik Komutanlıkları İç İşleri Bakanlığına bağlanmış (KHK/668, mad.6,23), görev tanımları, *silahlı genel kolluk kuvveti* **(**KHK/668, mad.5,23) şeklinde yeniden yapılarak askeri görevleri sonlandırılmıştır. Yine aynı kararname ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa(DMK)[28], yeni hizmet sınıfları[29] ihdas edilerek, bu komutanlıklarda çalışan askeri personelin nakli buraya yapılmıştır. Bu nakil sonrası, Jandarma ve Sahil Güvenlik komutanlıkları personelinin artık askeri personel olduğu söylenemeyeceğinden, ikinci kısımda açıklanan askeri personel kapsamına dâhil edilmemişlerdir. Jandarma ve Sahil Güvenlik komutanlıklarına mensup, **resmi üniforma taşıyan personeli Genel Kolluk Personeli olarak adlandırmak yerinde olacaktır**. Fakat askerlik hizmetini yerine getirmek üzere bu komutanlıklar emrinde görevlendirilen, yükümlü er/erbaşlar ve yedek subaylar için herhangi bir yasal düzenleme yapılmadığından bunların askeri şahıs olmadıkları söylenemez.

SONUÇ

Kamu görevinin/hizmetinin hukuki çerçeve içerisinde adil, eşit ve sorunsuz olarak sunulması, bu hizmeti sunan kamu görevlisinin alanında ehliyet sahibi, liyakatli ve görevinin ehli bir personel olmasıyla mümkündür. Bu özeliklere sahip personelin kamu hizmetine girmesi ve üst kademelere terfi etmesi, ancak düzgün kurgulanmış personel rejimleri ile sağlanabilir.
Kamuda istihdam edilecek personelde aranacak özellikler, yerine getireceği görevin özelliğine göre değişmektedir. Bu yüzden, kamu hizmetlerinin farklı alanlara ayrılması ve her alana özgü personel kanunları çıkarılarak, farklı istihdam rejimleri oluşturulması yerinde bir uygulamadır. Ancak, bu ayrımı yaparken, kamu görevlilerini bir birinden tamamen ayırmaktan veya bir grubu imtiyazlı hale getirmekten kaçınılmalı, kamu hizmetlerinin, tüm kamu çalışanlarının katkılarıyla müşterek yürütüldüğü akıldan çıkarılmamalıdır.
Bu çalışma ile incelediğimiz askeri personel rejimini ele aldığımızda, ne yazık ki çokta düzgün kurgulanmış olduğu söylenemez. Şöyle ki, farklı kamu hizmet alanı olmamasına rağmen istihdam edilen personel için çok fazla statü kurgulandığı, bu statülere mensup rütbe unvanlarının birbiri ile

[25] R.G.:01.09.2016,29818/2.mükerer
[26] R.G.:10.07.2018,30474
[27] R.G.:27.07.2016,29783/2.mükerer
[28] R.G.:23.07.1965,12056
[29] 657 sayılı DMK'nu 36. maddeye, Jandarma Genel Komutanlığı personeli için "Jandarma Hizmetleri Sınıfı" ve Sahil Güvenlik Komutanlığı personeli için Sahil "Güvenlik Hizmetleri Sınıfı" eklenmiştir.(KHK/668,mad.22,25)



iççice geçerek karışıklık oluşturduğu, personel kanunlarının, her statü için ayrılması sonucu mevzuat birliğinin sağlanamadığı ve mevzuatların günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenmeyerek, personelin yönetim ve idaresinin yarım asırlık yasalarla yapıldığı tespit edilmiştir

Bu çalışmada yapılan diğer bir tespitte; öğretide, hizmet alanları askeri, adli, akademik ve idari olarak ayrılan kamu personelinin, aralarında kıyaslanamayacağı kabul edilmiş olsa da, müşterek çalışmalarda ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçmek üzere, en alt kademeden, en üst kademeye kadar tüm kamu personelinin, diğer hizmet alanındaki muadilini tespit açısından, kamu personel sisteminde; kamu görevlisi grupları (A grubu, B grubu, C grubu, D grubu v.b.) oluşturularak, kimlerin hangi gruba mensup olduğunun belirlenmesinin uygun olacağıdır.

KAYNAKLAR

Makaleler

ÖZKAL SAYAN, İpek(2009), "Türkiye'de Kamu Personel Sistemi: İdari, Askeri, Akademik, Adli Personel Ayrımı", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,64,1, s.202-203.

YILDIZ, Günay(2017)," Gelişimi Üzerinden İşlevsel Bir Kamu Personel Rejimi", ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,2,4,s.32.

Kanunlar

Askerlik Kanunu (1927), T. C. Resmi Gazete, 631-635, 12-127 Temmuz 1927.

Devlet Memurları Kanunu (1965), T. C. Resmi Gazete, 12056, 23 Temmuz 1965.

Sözleşmeli Erbaş ve Er Kanunu (2011), T. C. Resmi Gazete, 27882, 22 Mart 2011.

Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu (1961), T. C. Resmi Gazete, 10702, 09 Ocak 1961.

Türk Silahlı Kuvvetleri Personel Kanunu (1967), T. C. Resmi Gazete, 12670, 10 Ağustos 1967.

Türk Silahlı Kuvvetlerinde İstihdam Edilecek Sözleşmeli Subay ve Astsubaylar Hakkında Kanun (2011), T. C. Resmi Gazete, 24439, 21 Haziran 2001.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), T. C. Resmi Gazete, 17863/mükerrer, 09 Kasım 1982.

Uzman Erbaş Kanunu (1986), T. C. Resmi Gazete, 190580, 25 Mart 1986.

Yedek Subaylar Ve Yedek Askeri Memurlar Kanunu (1927), T. C. Resmi Gazete, 638, 09 Temmuz 1927.

Cumhurbaşkanlığı Kararnameleri

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi(2018), T. C. Resmi Gazete, 30474, 10 Temmuz 2018.

Kanun Hükmünde Kararnameler

Olağanüstü Hal Kapsamında Alınması Gereken Tedbirler ile Bazı Kurum ve Kuruluşlara Dair Düzenleme Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname(2016), Karar Sayısı: KHK/668, T. C. Resmi Gazete, 29783/2.mükerrer, 27 Temmuz 2016.

Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname(2016), Karar Sayısı: KHK/674, T. C. Resmi Gazete, 29818/2.mükerrer, 01 Eylül 2016.

Yönetmelikler

Türk Silahlı Kuvvetleri Subay Sınıflandırma Yönetmeliği(1968), T. C. Resmi Gazete, 12906, 23 Mayıs 1968.

Türk Silahlı Kuvvetleri Astsubay Sınıflandırma Yönetmeliği(1968), T. C. Resmi Gazete, 12906, 23 Mayıs 1968.



AVRUPA BİRLİĞİ VE TÜRKİYE'DE BİLİM ŞEHİRLERİNİN OLUŞTURULMASINDA SOSYAL ve İNSANİ SERMAYE BİRİKİMİNİN KAMU POLİTİKALARI İLE SAĞLANMASI VE KULLANILMASI

Asuman Altay
Dokuz Eylül Üniversitesi, İİBF, Maliye Bölümü, asuman.altay@deu.edu.tr

Özet

Bilginin üretim kaynağı olan bilim, günümüzde kalkınmanın sağlanması ve devamı için en önemli temel araç olarak genel kabul görmektedir. Bilimsel düşünce ve hareketlerin günümüzde ortaya çıkardığı bilgi ve teknoloji düzeyi çok hızlı bir gelişme göstermektedir. Bilimsel merak, keşif, yaratıcılık sürecinde ortaya çıkan özellikle teknolojik ve ekonomik enerjinin doğru yönlendirilmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Bilimin temeli olan düşüncenin ve harekete geçirilerek yenilik ve yaratıcılığın ortaya çıkarılması için bölgesel odakların oluşturulması çok önemlidir. Bu süreçte yer alacak insanları ve gerekli teknolojiyi üretecek endüstriyel kurumları bir araya getirecek ve en önemlisi bilim insanları arasında bilgi ve yöntem alışverişi sağlayacak özgür ve verimli bir ortamın oluşturulması "bilim şehirleri" nin oluşturulmasını sağlayacak temel unsurlardır. Bilim şehirleri toplumdan ayrışmış belli bir kitlenin elinde olan bir çerçevenin dışına ancak sosyal ve insan sermayesinin geliştirilmesi ile çıkabilir. Yenilikçi ve yaratıcı bir ortamın oluşturulması temelde eğitim ve kültür ekseninde gerçekleşir. Ancak bu ortamın hazırlanması ve yönlendirilmesi kamu politikalarının desteğiyle mümkündür. Bilim şehirleri bulundukları bölgenin sosyal ve insan sermayesine katkıda bulunurken; bölgenin sosyal ve insani yapısı da bilim şehirlerinin gelişimine katkıda bulunur. Bu karşılıklı bir ilişkidir. 2006 yılında düzenlenen "Birinci Bilim Şehirleri Avrupa Kongresi"nden bugüne geçen sürede birçok Avrupa kentinde "bilim şehirleri" oluşturulmuştur. Amerika ve Japonya örnekleri ise daha eskiye dayanmaktadır. Ülkemizde de son yıllarda teknoloji bölgelerinin bilim şehirlerinin oluşturulmasına yönelik Üniversite ve Sanayi Sektöründe birlikte ya da münferit olarak kuruldukları görülmektedir. Bu çalışmada yukarıda sözü edilen "bilim şehirleri" nin oluşturulmasında sosyal ve insan sermayesinin oluşturulması ve geliştirilmesinde öncelikle kamu politikalarının rolü incelenecektir. Söz konusu dinamiklerin karşılıklı etkileşimleri Avrupa Birliği ve Türkiye açısından analiz edilecektir. Böylece kalkınmanın temel göstergelerinden biri olan bilim şehirlerinin oluşturularak, bölgesel kalkınmanın sağlanmasında sosyal ve insan sermayesinin rolleri, kamu politikaları kapsamında ele alınarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilim şehirleri, kalkınma, bilgi teknolojileri, kamu politikaları
JEL: H, H3, H5, H6, J1, O3, O50

GİRİŞ

Bilimin temeli olan düşüncenin ve harekete geçirilerek yenilik ve yaratıcılığın ortaya çıkarılması için bölgesel odakların oluşturulması çok önemlidir. Bu süreçte yer alacak insanları ve gerekli teknolojiyi üretecek endüstriyel kurumları bir araya getirecek ve en önemlisi bilim insanları arasında bilgi ve yöntem alışverişi sağlayacak özgür ve verimli bir ortamın oluşturulması "bilim şehirleri" nin oluşturulmasını sağlayacak temel unsurlardır.

Bilim şehirleri toplumdan ayrışmış belli bir kitlenin elinde olan bir çerçevenin dışına ancak sosyal ve insan sermayesinin geliştirilmesi ile çıkabilir. Yenilikçi ve yaratıcı bir ortamın oluşturulması temelde eğitim ve kültür ekseninde gerçekleşir. Bunun şehir boyutuna taşınması ise strateji, vizyon ve konumlandırma ilr gerçekleşir. Bunlar şehir kavramlarını birbirinden ayırd edici temel özelliklerdir. Örneğin, Stanford denince silikon vadisinin, Las Vegas denince kumar, Paris denince aşk ve romantizm, İtalya denince moda ve Vietnam denince savaş akla gelmesi bu durumu açıklayan en açık örneklerdir.

Bilim şehirleri amaçsal şehirlerdir. Bilim Merkezi, Teknoloji Üssü, İleri bilgi teknolojileri üretmek, kullanmak, kullanımını yaygınlaştırmak üzere oluşan şehirlerdir. Bilim şehirleri bazen bilimsel gelişmelerle birlikte artan AR-GE merkezleri, bilgi sistemleri, inovasyon ve ileri teknoloji temelli girişim ve şirketlerin artan sayıları ve kümelenmesi ile doğal olarak oluşum gösterebilir. Bunun yanında, planlanarak hükümetler ve yerel yönetimler ile bölgenin ya da şehrin üniversiteleri ve sivil toplum kuruluşlarının birkaçı ya da hepsinin çabası ile tesis edilebilir. Çalışmada bilim şehirleri ile bu şehirlere bağlı olarak geliştirilebilecek "akıllı şehirler" ve "dijital şehirler" kavramlarına da yer verilerek

birlikte ele alınmaya çalışılacaktır. Sözü edilen şehirler, sosyal ve insani sermaye birikiminin sağlanmasında önemlidirler. Bu nedenle kamu politikaları ile yönlendirilmeden ve desteklenmeden kurulabilecek bilim şehirleri hemen hemen yok gibidir. Kamu politikaları kapsamında eğitim, sağlık, konut, ulaşım, haberleşme vb. gibi insani sermaye yatırımları ve harcamaları yapılırken, bilim şehirleri alt yapısı olan bilişim teknolojileri alt yapıları da bu şekilde yönlendirilir.

Günümüzde dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 55'i şehirde yaşarken, dünyada üretilen toplam Gayrı Safi Milli Hasılanın yüzde 80'i ise yine şehirlerde üretilmektedir. Türkiye'de bu oran yüzde 90'dır. Akıllı şehir sistemlerinin kurulması hükümet, kamu birimleri, özel sektör ve vatandaşın geniş kapsamlı bir ortaklık içerisinde olmasını gerektirmektedir. Kamu sektörü ile ekonomik rekabet ve verimliliği arttırmak amacıyla paydaşlar arasında uyumlu bir ilişki kurulmasını amaçlar. Bu sayede uyumlu, verimli daha yaşanabilir kentler oluşacaktır. Özellikle enerji üretiminde ve kullanımında akıllı çözümler refah ve ekonomik büyümeye katkıda bulunacaktır. Güneş, hidroelektrik, rüzgar gibi alternatif ve sürdürülebilir enerji kaynakları ile enerji teknolojilerinin kurulması ve bulut depolama teknolojisi giderek daha fazla birbirine entegre edilirken, kayıp kaçakları önleyen yazılımlar ve sistemler oluşturulabilir.

Bilim Şehirlerinin Oluşturulması ve Geliştirilme Gerekçeleri

Bilgi, insanların yaşam rehberidir. İnsan yaşamlarının devamı ve daha iyi hale gelmesinde kullanılan birikimdir. Bilgi üretilen ve kullanılan soyut bir kavramdır. Bilginin oluşumunu sağlayan ve bu sürece destek veren ise "bilim" dir. Bilimin sağladığı bilimsel düşünce tarzı ve uygulanması için ortamların ve kültürün geliştirilmesinde "kamu politikalarının" etkisi çok büyüktür. Bilim şehirleri anlayışının gelişmeye başlaması "akıllı şehir" kavramını da ortaya çıkarmaktadır. Bilim odaklı şehirlerin toplumsal yaşama yansımasının bir aracı olan "akıllı şehirler", insan yerleşimlerinin ve nüfus yoğunluğunun fazla olduğu, nüfus yapısının heterojen ve eğitim seviyesinin oransal olarak daha yüksek olduğu şehirlerde gelişme imkanı bulmaktadır. Bilim şehirlerinin katkıları genel olarak şöyle sıralanabilir:

Şehir kaynaklarının etkin kullanımı,
Sürdürülebilir kalkınmaya katkılar,
Yaşam kalitesinin artması,
Piyasalarda ve sektörlerde rekabetçiliğin gelişmesi,
Katılımcılığın artması,
İletişim kanallarının artırılması ile,
Daha güvenli, öngörülebilir, çevreci ve
Verimli kent merkezlerinin oluşumuna katkı vermektedir.
Sözü edilen katkılar sonucunda şehirlerde akıllı yaşam araçlarının gelişmesi teknolojinin günlük yaşama indirgenerek, üretim ve verimliliği artırması ve bunun da ülkenin sürdürülebilir kalkınmasına olumlu katkıda bulunması beklenir.

Bununla birlikte, bilim şehirlerinin amaçları arasında "akıllı şehirlerin" yaratılmasının ne kadar istendiği ve gerekli olduğu da ayrıca tartışılabilir. Çünkü, küresel ölçekte bilim temelli yenilik ve üretimlere imkan sağlayıp insan rehahının artırılmasının sağlanması mı yoksa şehirlerin ya da bölgelerin teknoloji destekli akıllı araçlarla donatılarak insan yaşamını kolaylaştırmak, verimliliği artırmak ve sürdürülebilir kalkınmaya destek olmak mıdır? Bu soruların cevaplarının nihai noktası "insan refahının" kalkınmanın sürdürülebilir hale getirilmesi ile artırılma çabaları olmalıdır. Mevcut durum da ise henüz net bir cevabın olmadığı ve sürecin devam ettiği söylenebilir.

Gerçekte, akıllı şehirler, bilimsel bulgulardan elde edilen sonuçların yaşam alanlarına geçirilmesi ile insan ve diğer canlıların yaşamlarını kolaylaştıracak çözümleri kentsel boyutta sunabilme becerilerinin artırılması olmalıdır. Buna bağlı olarak bilim şehirlerinin geliştirilmesi ile şehirler daha dijital ve akıllı hale gelebilmektedir. Bu etkilerin görülebilmesi ise şehirdeki yetişmiş insan gücü ile dijital araçlara olan ihtiyacın artırılmasından geçmektedir. Akıllı kent modern bir alt yapısı olan, hizmetlere kolay erişilebilen, kentin doğal kaynaklarının etkin olarak yönetilebildiği, yüksek yaşam standardı sağlayabilen, yeniliklere ve gelişime açık sürdürülebilir kentler akıllı kent olarak tanımlanabilir (Kabakçı, 2008: 209). Bu tanımla "akıllı şehir" kavramının insan ve toplum yaşamlarının daha iyiye evrilmesinde günümüzdeki en iyi çözüm olarak görülebileceği açıktır.



Bilim Şehirlerinin Önündeki Engeller

Bilim şehirlerinin oluşturulma süreçleri çok karmaşık ve uzun bir süreçtir. Birçok unsurun engelleyici olumsuz etkileri ile karşılaşırlar. Bunlar tablo.. da gösterilmektedir.

Tablo:1 Bilim Şehirlerinin Oluşumunu Günümüzde ve Gelecekte Geciktiren Unsurlar*

Günümüzde	**Gelecekte**
Hızlı kentleşme	Göç ve nüfus artışı
Artan nüfus	çevre problemleri
Ulaşım ağları	kentsel atıkların durumu
İşsizlik	kaynakların giderek azalma eğilimi
Göç	teknolojik atıkların artması
Eğitim ve sağlık hizmetleri	Beslenme ve konut
Acil durum hizmetleri	Küresel iklim değişmeleri
Kamu hizmetleri üzerinde oluşan büyük baskı	Kamu kaynaklarının yetersizliği

**tablo tarafımızdan oluşturulmuştur.*

Şehirler de bir yandan mevcut sorunlara hızlı çözüm üretilmesi gerekirken, diğer yandan da şehrin standartlarını yükseltmek gerekmektedir. Bu kapsamda, öncelikle yaşam alanlarının insanlar için daha sağlıklı ve daha güvenli hale getirilmesi gelmektedir. Özellikle günümüzde ve gelecekte şehirlerin en önemli sorunu göç ve nüfus artışı olacaktır. Bunun yanında insani sermayenin olmazsa olmazı olan eğitim ve sağlık günümüz açısından önemli bir sorun iken gelecekte bu yerini daha çok beslenme ve konut ihtiyaçlarının artmasına bırakacak görünmektedir. Ayrıca geleceğin diğer önemli iki konusu da atıklar nedeniyle çevre problemleri ile kaynak yetersizlikleri olarak kendini gösterecektir.

İşte günümüzün ve geleceğin bilinen ve tahmin edilebilir sorunlarının çözülebilmesi için "bilim şehirleri" projelerinin bu konulara çözüm odaklı kurulmaları ve geliştirilmeleri önemlidir.

"Bilim şehirleri" teknoloji geliştiren fikir, girişim ve uygulama ortamlarının oluşturulmasına yönelik Ar-Ge merkezlerinin oluşturulması, teknoloji geliştirme merkezlerinin ve teknoloji parklarının kurulması gibi alanlarda kamu kurumlarının, üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve özel sektörün birlikte çalışmaları gereken bir proje olmalıdır.

Bu durumda sadece teknoloji merkezli bilim şehirlerini değil onun yanında dijital ve akıllı şehirlerin oluşturulması mümkündür. Ancak bazı kentler bilim şehri olurken bazıları sadece dijital olabilmektedir. Gerek bilim şehirleri gerekse dijital şehirlerin ise «akıllı şehir» lerin ortaya çıkmasına ortam hazırlayacağı açıktır.

Bilim, dijital şehirler ve akıllı şehirlerin sürdürülebilirliği koşulları ise, insan, yaşam, enerji, çevre, ulaşım, yönetişim ve ekonominin de "akıllı" hale getirilmesidir. Çünkü teknoloji odaklı olan bilim şehirlerinin akıllı şehirlerin oluşumuna hizmet etmeleri gerekmektedir. Şehirdeki insan sermayesinin gelişimi açısından ise, kentin sosyal ve insani boyutlarının teknoloji destekli gelişerek refah artışı ile sürdürülebilirliğin sağlanması önemlidir.

Bilim Şehirleri ve İnsan Sermayesi İlişkisi

Bilim şehirleri bulundukları bölgenin sosyal ve insan sermayesine katkıda bulunurken; bölgenin sosyal ve insani yapısı da bilim şehirlerinin gelişimine katkıda bulunur. Bu karşılıklı bir ilişkidir. Bilim şehirlerinin teknoloji seviyesinin toplumla buluşturulduğu noktada akıllı ve dijital şehir kavramları ortaya çıkar. Bu durumda, kamu sektörünün topluma sunduğu hizmetlerin kalitesinin en yüksek seviyede ve verimli olduğu şehirler bilim şehirlerdir denilebilir. Böylece, kamu politikaları ile yerel ve küresel olarak yönlendirilen akıllı şehirler birey ve toplumu farklı bilgi birikimlerine ve kültüre taşır. Yollar, köprüler, tüneller, limanlar, barajlar, hava alanları, raylı sistemler, iletişim ağları, su ve enerji kaynakları, bazı önemli kent binaları olmak üzere tüm şehrin kritik altyapı hizmetlerinin takip edildiği ve entegre olarak yönetildiği, kaynak kullanımının optimize edildiği, önleyici koruma hizmetlerinin planlandığı, güvenlik unsurlarının izlendiği ve vatandaşa hizmetin en yüksek seviye de olduğu şehirler insanların standartlarının ve akıllı şehir kültürünün artığı şehirler haline gelirler.



Akıllı şehir planlamasında, nesnelerin interneti, bulut bilişim, büyük veri, entegre coğrafi bilgi sistemleri, yeni nesil bilgi iletişim teknolojilerinin uygulandığı yeni bir kavramdır. Amaç, kamu hizmetlerinin kolaylaştırılması, teknolojik gelişim, vatandaş katılımı ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasına dikkat edilmelidir. Akıllı kentler için en önemli konu «yönetişim» dir. Yönetişimi sağlayan ise, çözüm üreten paydaşlar olan kamu-özel sektör-Üniversiteler ve STK'lardr.

Akıllı yönetişim; akıllı şehir teknolojileri ile oluşturulan verinin nasıl kullanılacağı, veriye kimin sahip olacağı, veri satışından gelir elde edilip edilmeyeceği diğer önemli başlıklar olacaktır. Başlıkta sözü edilen taraflar bunu birlikte yöneterek başarıya ulaşmak zorundadırlar. Bu sürece girildiğinde sözü edilen paydaşların birlikte çalışması kaçınılmazdır. 21. yüzyılda dünyanın en önemli gündem maddelerinden birini 'Akıllı Şehirler' oluşturmaktadır. Yakın gelecekte dünya nüfusunun yüzde yetmişinin şehirlerde yaşayacağı öngörülmektedir. Çünkü,

- Daha akıllı ulaşım teknolojilerine,

- Sağlık, eğitim,

- enerji, su, afet çözümlerine,

- binalara,

- iletişim ve bilgi teknolojilerine,

- kısacası daha akıllı bir şehre duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Nitekim bu konuda, 2006 yılında düzenlenen "Birinci Bilim Şehirleri Avrupa Kongresi"nden bugüne geçen sürede birçok Avrupa kentinde "bilim şehirleri" oluşturulmuştur. İstanbul'da bu yıl dördüncüsü düzenlenen "Dünya Akıllı Şehirler Kongresi 2019" (World Cities Congress Istanbul 2019) İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Kongre'de geleceğin şehirleri ile ilgili birçok projeler ve fikirler ortaya atılmıştır. Bunların ortak paydasının insanların hayatını kolaylaştırmak, gelişen teknoloji ve dijital uygulamalar hakkında karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmak olduğu görülmektedir.

Bilim Şehirleri ile İnsan ve Sosyal Sermayenin Geliştirilmesinde Kamu Politikaları

Sözü edilen bu ortamın hazırlanması ve yönlendirilmesi kamu politikalarının desteğiyle mümkündür. İnsani=beşeri sermayenin unsurları eğitim, sağlık, beslenme, konut ve göç konularıdır. Sosyal sermaye ise bireyler ve gruplar arasında sağlıklı ve etkin haberleşme ve iletişim ağlarının(sosyal ağlar=network) karşılıklı güven ekseninde tesis edilmesidir. Bu unsurların sağlanması ve varsa sorunların giderilmesi kapsamlı olarak kamu politikaları ve düzenlemeleri ile olur.

Kamu politikaları ve düzenlemeleri, kentsel dokuların oluşmasında çok önemlidir. Çünkü, insanların nerede yaşayacağı, işletmeler ve rekreasyon alanları gibi alanların nerede yer alacağı, teknoloji barındıran altyapıların tamamlanması korunması ve yeni teknolojilerin üretilmesi hakkındaki karar alma süreçlerinde öncü bir rol üstlenmişlerdir.

Gelişmiş ülkelerde uygulanan bilim ve teknoloji politikalarının odak noktasını Ar-Ge ve inovasyon oluşturmaktadır. 21. Yüzyıl ekonomileri ve toplumları için kaçınılmaz olarak büyüme ve kalkınma modelleri kapsamında ülkenin kültürel, toplumsal ve sanayi yapısına uygun, etkin bilim ve teknoloji politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bilim ve teknoloji politikalarıyla bütün ülkeyi kapsayan bir ulusal inovasyon sisteminin kurulması amacıyla birçok ülke "bilim şehirleri" oluşturmanın imkanlarını oluşturmaya çalışmaktadır. Bu konuda Amerika ve Japonya'dan söz edilebilir. Bunun yanısıra Avrupa ülkelerinden İngiltere, Almanya Fransa, ispanya bu konuda önemli adımlar atmışlardır. akıllı şehir kavramı, insan aklının nesnelere yüklenerek sistemlerin daha işlevsel ve pratik çalışmasını sağlama amacındadır. "Bilim şehirleri" kavramı ise diğerinden daha kapsamlı bilimsel veri üreten ve buna temel ve üst yapı teşkil edecek teknoloji ve sistemleri kurma amacındadır. Bu haliyle bilim şehirlerinin akıllı şehir sistemlerine öncülük edeceği ileri sürülebilir.

Giderek artan şehir nüfusları, şehirleri daha yaşanabilir kılacak akıllı sistemleri gerekli kılmaktadır. Temiz, yeşil ve planlı gelişen şehirler için akıllı büyük ölçekli kullanılabilen sistemler bilim şehirleri önderliğinde kurulmalıdır. Nitekim akıllı şehirler, bir taraftan şehir ekonomisinin ve üretim sisteminin bilgiyi ve teknolojiyi temel alarak dönüşümünü sağlamakta, diğer taraftan ise hizmetlerin optimizasyonu sağlayarak şehir hizmetlerinin daha verimli bir şekilde sunulması, kalitesi ve erişebilirliğini artırmaktadır. Bu hizmetlerin alt yapısı özellikle kamu sektörü kurumları ve yerel

idareler tarafından yerine getirilecektir. Teknolojinin gelişiminin hızlanması ile özellikle ülkelerin kendi güvenliği için son dönemde önemi artan bir diğer kavram da dijital risklerin artırdığı siber güvenliktir. Gerek özel gerekse kamu hizmetlerinin dijital ortama taşınmasıyla veri güvenliği ve internet ortamında sunulan hizmetlerin güvenliği önemli olmaktadır. Artan oranda kişisel verilerin korunması, hizmetlerin sürdürülebilmesi gibi birçok açıdan önemli konularda kamusal düzenlemelerin özellikle hukuki kural ve normların oluşturulması devlet tarafından yapılmaktadır. Hükümetler uyguladıkları politikalar ile devlet kurumları ile ortak çalışarak ve onları harekete geçirerek siber güvenlik önlemleri başta olmak üzere, teknolojik alt yapıları ve hukuki kuralları oluştururlar.

Bilim Şehirlerinin Oluşturulmasında AR-GE Merkezleri ve Teknoloji Geliştirme Bölgelerinin Rolü

Genel olarak gelişmiş ülkeler yoğun olmakla birlikte birçok ülke "ulusal inovasyon" programları ve stratejileri oluşturmaya çalışmaktadır. Bu strateji ve programları ise kamu politikaları haline getirerek uygulamaktadırlar. Ulusal inovasyon politikaları kapsamında gelişmiş ülkeler, Ar-Ge harcamalarının GSYH içerisindeki oranını artırmak istemektedirler. Ayrıca, Ar-Ge faaliyetlerinde istihdam sayısı gibi göstergelerde bu oranın artış hızını artırarak birbirlerine rekabet üstünlüğü sağlama gayretindedirler.

Ar-ge ve inovasyonun yenilik oluşturma ve bunları kamu politikaları destekleriyle insanların sosyal ve bireysel beceri ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik kullanılmaları "bilim şehirleri ve akıllı şehirlerin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bilim şehirleri ve akıllı şehirler ile toplumların sosyal ve kültürel olarak geliştirilmeleri de mümkündür. Bu ise kamu politikaları kapsamında gerçekleştirilmektedir. Çünkü toplumsal kültür, bir birikimdir. Bu birikim insan ve toplumun bilgi birikiminden ortaya çıkar ve bunların yeni sistemlerin ve tasarımların ortaya çıkması için teşvik edilmeleri gerekir. İşte bu durumda kamu politikaları kapsamında ar-ge ve inovasyon teşvikleri, kod yazımı, web tasarım vb. alt yapı sunan teknolojik eğitimlerin artırılması gerekir. Özellikle bu gelişmelerin topluma yayılması, bireylerin yaratıcı çalışmalarını artıracak, çevre uyumlu ürün tasarımı veya yazılım faaliyetleri ile alanında bilimsel ve teknolojik gelişme sağlayan, bilimsel ve teknik içeren faaliyetler artacaktır.

Ar-Ge faaliyetlerini teşvik etmeye yönelik olarak genellikle üç tür politik aracın kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; (i) kamu tarafından gerçekleştirilen Ar-Ge faaliyetleri (devlet ya da üniversitelerce), (ii) devlet fonları kullanılarak özel kesim tarafından gerçekleştirilen Ar-Ge faaliyetleri (ki bunlara finansal destekler denilmektedir) ve (iii) vergisel teşviklerdir(Çelebi, Kahriman, 2017: 35).

AR-GE faaliyetleri öncelikle teknolojik bir belirsizliğe odaklanan faaliyetlerdir. Bu faaliyetlerin sonucunda, çıktıların özgün, deneysel, bilimsel ve teknik içermesi gerektiği ileri sürülür. Ar-ge çalışmalarının itici gücü harcamalardır. Ar-Ge harcamaları; yerli ve yabancı şirketler, laboratuvarları, devlet üniversiteleri, araştırma enstitüleri vb. yerlerde yapılan toplam Ar-Ge harcamalarından oluşur.(Işık ve Kılıç, 2011:17). Bununla birlikte bu harcamaların özellikle gelişmekte olan ülkelerde ağırlıklı olarak kamu sektörü destekli olması gereklidir.

Türkiye'de bilim şehirleri ve akıllı şehirler kavramları iki binli yıllarda önem kazanmıştır. Bu kapsamda, Onuncu Kalkınma Planı, Yıllık Programlar ve konuyla ilgili strateji belgelerinden olan Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları, 2003-2023 Strateji Belgesi-Vizyon 2023, Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planları öne çıkanlardır.

Özellikle bilim şehirleri kapsamında teknoloji bölgelerinin kurulması ve bilim parkları ile teknoparkların oluşturulması, akıllı şehirlerin oluşturulmasında önemli basamaklar olmaktadır. Böylece şehirdeki özel ve kamu hizmetlerinin kalitesi ve verimliliği artarken; birey ve toplumun refahı ve teknoloji uyumu da artmaktadır. Bu kapsamda (http://www.akillisehirler.org, 22.06.2019):

- Yeterli su arzı,
- Yeterli elektrik arzı,
- Sanitasyon, katı atık yönetimi,
- Etkin kent hareketliliği ve toplu taşıma, sinyalizasyon,
- Uygun fiyatlı barınma olanakları,
- Sağlam bilişim altyapısı, dijitalleşme,

• İyi yönetişim, e-Devlet, e-Belediye, katılımcı yönetim,

• Sürdürülebilir kaynak ve çevre yönetimi

• Vatandaşların güvenliği

• Sağlık ve eğitim hizmetleri.

Bir kentin, akıllı kent olarak kabul edilebilmesi için; Akıllı Enerji, Akıllı Bina, Akıllı Ulaşım, Akıllı Teknoloji, Akıllı Sağlık Hizmetleri, Akıllı Altyapı, Akıllı Yönetişim ve tüm bu akıllı çözümleri benimseyip kullanacak akıllı kentlilerden oluşan bir sistemin tesisi gerekmektedir (UÇAR vd. 2017, s: 1792).

Dünyada teknopark faaliyetlerinin ilk olarak, 1951 yılında Silikon Vadisi-Stanford Araştırma Parkı ile başladığı söylenebilir (bkz: http://www.tgbd.org.tr). Bu durum Amerika ve Avrupa'da i 1970'li yıllarda teknopark faaliyetlerinin artmasını da sağlamıştır. Bu gelişmeler Japonya'yı da etkileyerek orada da teknopark çalışmalarına başlanmıştır.

Günümüzde dünyada 1000'e yakın teknopark bulunmaktadır. Bu sayının kuluçka merkezleriyle birlikte 4000'e ulaştığı ileri sürülmektedir. Ülkemizde Teknopark konusundaki ilk çalışmalar 1980'lerde ortaya çıkmıştır. Ancak 1990 yılından itibaren bu konuda KOSGEB ile üniversitelerin işbirliği çerçevesinde teknokentlerin ilk adımı olarak Teknoloji Merkezleri (TEKMER) kurulmaya başlanmıştır. Teknokentler ile ilgili yasal çerçeve ise, 2001 yılında 4691 sayılı yasa ile olmuşturBu yasada teknokent kavramı yerine "Teknoloji Geliştirme Bölgeleri" kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Mevcut durumda 81 Teknoloji Geliştirme Bölgesi Bakanlar Kurulu Kararı ile ilan edilmiştir. 81 teknokent'in 56 tanesinde Ar-Ge ve inovasyon faaliyetleri devam etmektedir. Mevcut teknoloji geliştirme bölgelerinin büyük bölümünün üniversite odaklı teknoparklar olduğu söylenebilir. Bunun yanında Organize Sanayi Bölgelerinde kurulmuş teknopark sayısının 21'e ulaştığı belirtilmelidir.

Yukarıda yer alan teknopark ve AR-GE merkezi sayıları ile Türkiye'de kaç şehir «bilim şehri» olarak kabul edilebilir?

Başta İstanbul ve Ankara olmak üzere İzmir, Bursa, Eskişehir Teknoparklar ve burada konuşlanmış olan teknoloji firmaları, Üniversiteler ve meslek örgütleri ile önemli bir «ekosistem» oluşturulduğundan bahsedilebilir. Örneğin, Ankara Uzay ve Havacılık İhtisas Organize Sanayi Bölgesi'nde, 203 bin 535 metrekarelik alana inşa edilecek TeknoHAB Teknoloji Geliştirme Bölgesi ile ildeki savunma sanayisi firmalarını tek çatı altında toplanması gündemdedir. Ayrıca Kayseri, Konya gibi iç Anadolu şehirleri önemli bir orta düzey sanayi üretimi ve istihdamı sağlayan şehirler olarak öne çıkarken, turizm anlamında marka şehir olarak Güney ve ege sahil şehirlerimiz içinde özellikle Antalya, Bodrum ile iç Anadolu'da Nevşehir sayılabilir. Burada önemli olanın marka değeri oluşturulmuş şehirlerin bilim ile buluşturulması ve mümkünse akıllı şehirler haline getirilmeleridir

Tablo 2: Türkiye'nin Bilim Şehirleri Oluşumu İçin Genel Durumu

Küresel Rekabetçilik Endeksi 4.0 Bileşeni	140 ülke arasında Türkiye'nin sıralaması (2018)	140 ülke arasında Türkiye'nin sıralaması (2017)
Kurumsal Yapılanma	71	76
Altyapı	50	48
Bilgi ve İletişim Teknolojileri	71	70
Makroekonomik Ortam	116	104
Sağlık	48	48
Beceriler	77	76
Mal Piyasası	76	50
İşgücü Piyasası	111	114
Mali Sistem	65	60
Pazar Büyüklüğü	13	14

2018 Dünya Rekabet Gücü Sıralaması Raporuna göre, , rekabet gücünde ABD açık farkla önde bulunuyor. 4.Sanayi Devrimi (4SD) bir taraftan insanlığın yeni bir döneme girişini belirlerken bir taraftan «bilim şehirleri» öne çıkıyor. ABD'yi Singapur, Almanya, İsviçre ve Japonya izliyor.

Almanya ise inovasyonda ilk sırada yer alırken, ikinci sırada ABD yer alıyor. İnovasyon gücü sıralamasında Almanya'yı ABD izliyor. Alınan patent sayısı, yayımlanan bilimsel araştırmalar ve işletmeleri sürekli olarak iyileştirme ve inovasyona iten müşteri memnuniyeti, araştırma kapsamında temel alınan unsurlar arasındadır.

Günümüzde küresel rekabetin en önemli unsuru kendi teknolojisini üretebilmekten geçmektedir. Bu amaçla ülkeler Ar-Ge ve inovasyon yarışı içerisinde çeşitli teşvik ve destek unsurları ile Ar- Ge, inovasyon sisteminin en önemli girdilerinden birisini sağlamaktadır. İstatistikler dikkate alındığında Türkiye'deki Ar-Ge destek ve teşviklerinin yıllar içerisinde iyileşme gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte, Ar-Ge ve İnovasyon ekosisteminin güçlendirilmesi ve vergi teşvikleri kapsamının genişletilmesi rakamsal olarak geride kaldığımız teşvik rakamlarında artış sağlayacaktır. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ekonomi Bakanlığı, KOSGEB ile TTGV tarafından da Ar-Ge faaliyetlerine yönelik çeşitli destekler sunulmaktadır (TCEB, 2016). Ar-Ge sübvansiyonları doğrudan ve hedefe yönelik kamu desteklerini oluştururken Ar-Ge vergi teşvikleri ise dolaylı ve piyasa mekanizması aracılığı ile çalışan kamu desteğidir (Evci, 2004:50). AB AR-GE teşvikleri 2000 yılı Lizbon toplantısında belirtilmiştir. Teşviklerin rekabet bozmaması gereği üzerinde hassasiyetle durulmuş ve iç pazardaki devlet yardımlarına karşı olmakla birlikte dış pazarlarda rekabet gücünün korunabilmesi için yardımlardan yararlanılmasına sıcak bakılmıştır(bkz, Çolakoğlu, 2000: 132)

AB'nde rekabet gücünün artırılması ve araştırma ile bilimsel bilgilerin artırılabilmesi için vergi teşvikleri uygulanabilmektedir. AB üyesi ülkelerdin on beş tanesinde (Avusturya, Belçika, Danimarka, Fransa, Macaristan, İrlanda, İtalya, Malta, Hollanda, Portekiz, Slovenya, İspanya, Çek Cumhuriyeti, Romanya ve Birleşik Krallık (Brexit sürecinde) özel sektör Ar-Ge faaliyetleri vergi teşvikleri yoluyla desteklenmektedir. AB üyesi ülkeler destekleri seçerken ülkelerindeki kamu piyasa yapılarına bakarak tercihlerini yapmaktadırlar. Örneğin, Fransa'da Ar-Ge ve inovasyon faaliyetlerin yönelik mali teşvikler uygulayan bir ülke olarak, Ar-Ge vergi kredileri teşviklerini tercih etmektedir. Belçika'da benzer olarak federal düzeyde yürütülen politikaların temel aracı olarak vergisel teşviklere başvurulmaktadır. İsveç, Finlandiya gibi ülkeler özel kesim Ar-Ge harcamaları bakımından AB ülkeleri içinde lider konumda yer almaktadırlar. (OECD, 2002a:10).

Dünya Ekonomik Forumu tarafından açıklanan 2015-2017 tarihleri arasını kapsayan ekonomi, Ar-Ge, yaşanabilirlik, kültürel etkileşim, çevre ve ulaşım gibi şartların birlikte değerlendirildiği "öne çıkan küresel şehirler listesi"ne göre ilk on ülke sırasıyla; Londra, New York, Tokyo, Paris, Singapur, Amsterdam, Seul, Berlin, Hong Kong ve Sydney olmuştur. Türkiye'de ise İstanbul sözü edilen şehir özellikleri ile 44 ülke arasında 34. sırada yer almıştır.

TABLO:3 2015-2017 Başvuru Sayıları (Dünya çapında toplam)

Konu	2015	2016	2017
Patent Başvurusu	2,887,300	3,125,100	3,168,900
Faydalı Model Başvurusu	1,205,400	1,553,280	1,761,200
Marka Başvurusu	8,609,500	9,771,400	1,761,200
Endüstriyel Tasarım Başvurusu	1,145,200	1,240,600	1,242,100
Bitki Çeşitliliği Başvurusu	15,240	16,560	18,490

Kaynak: WIPO, Indicators 2017, Indicators 2018 Key Numbers

WIPO tarafından yayımlanan listede, patent başvurusu sıralamasında Türkiye 19. sırada yer almıştır. Türk Patent ve Marka Kurumu tarafından yayımlanan istatistiklerde EPC 450 olan Avrupa Patenti başvurusu da bu sayıya eklendiği için 2017 yılında yerli patent başvuru sayısı 8,625 (TR 8,125 + PCT 380 + EPC 450 = 8,625) olarak açıklanmıştır.

Avrupa Patenti başvurularında tüm işlemler Avrupa Patent Ofisi bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Avrupa Patenti verildikten sonra belirlenen üye ülkelerde Avrupa Patenti 'nin sicile işlenmesi işlemi yapılmaktadır. WIPO ülkelerin listelerinin hazırlanmasında Avrupa Patenti dışındaki başvuruları değerlendirdiği için, yukarıdaki liste, bu verilere göre hazırlanmıştır.



Avrupa Birliği ve Türkiye'de Durum

AB'nde ikibinli yıllarda başlayan akıllı şehir kavramı uzun yıllardır özellikle Almanya, İngiltere, Fransa, Hollanda Kısmen İtalya ve İspanya gibi gelişmiş Avrupa ülkelerinde başlamış olan bilim temelli politikalar ışığında oluşum göstermiştir. 2008 krizinde ortaya çıkan ekonomik daralma ve sosyal huzursuzluklar ile mücadelede bilim şehirleri ve akıllı şehir stratejilerini seçmişlerdir.

AB özellikle 2007 ve 2013 yıllarını kapsayan yedinci çerçeve programı içinde "akıllı şehir" teknoloji temelli şehir kavramlarını kullanmıştır. Ayrıca 2010 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan "2020 Stratejisi" Avrupa'da akıllı, kapsayıcı ve rekabetçi bir oluşumu hızlandırma amacını taşımaktadır. Bu stratejinin merkezinde "yenilikçiliğin" yer aldığı söylenebilir. AB 2011 Stratejik Enerji Teknoloji Planı'nı oluşturarak, kentsel enerji etkinliğini arttırma çabalarını hızlandırmıştır (European Commission, 2012: 2). AB 2012'de Akıllı Kentler ve Topluluklar Yenilikçilik Ortaklığı (AKYO)'nı oluşturarak, enerji, ulaşım, bilgi ve iletişim alanlarında ortak hareket edilmesi amacı ile kurulmuştur. Ortaklık kapsamında, enerji üretimi, dağıtımı ve kullanımı; hareketlilik ve ulaşım önemli konulardır. Bunun yanında, bilgi ve iletişim teknolojileri ile bunlarla yakın ilişkili alanların tesis edilmesi amaçlanmıştır. Böylece "Yenilikçilik Birliği" adı verilen oluşumlar ile "Avrupa Yenilikçiler Ortaklığı" adı altında yenilikçi tasarım odaklı kenti geliştiren ve insan yaşamını kolaylaştıran çalışmalar yapılması amaçlanmıştır. AB Yenilikçiler Ortaklığı ile, kentler kapsamında akıllı ve dijital süreçlerin harekete geçirilmesinde bazı aşamalar önermektedir. Bunlar sırasıyla; Sürecin Başlatılması, Planlama, Proje Süreçleri, etki Değerlendirme gibi aşamalardır.

Diğer yandan, AB'nin akıllı şehir kavramı şu altı unsurdan oluşmaktadır: Akıllı Yaşam, Akıllı Vatandaş, Akıllı Ekonomi, Akıllı Hareketlilik, Akıllı Yönetişim ve Akıllı Çevre.

Tablo:4 AB'nin Akıllı Şehir Kavramının Unsurları*

Akıllı Yaşam	Eğitim ve sağlık hizmetleriyle güçlendirilmiş insanların oluşturduğu şehir toplumu teknolojik altyapı ile daha kolay ve verimli yaşam araçlarına sahip olacaklardır
Akıllı Vatandaş	sosyal ve insani düzeyde kalite, hoşgörü, esneklik, yaratıcılık ve kozmopolit ve kamusal yaşama katılım.
Akıllı Ekonomi	akıllı ekonominin iş piyasasında esnekliği, uluslararası piyasalara entegrasyon ve adaptasyon yeteneğini ve yenilikçi ve girişimci ruhu taşıması gerekir.
Akıllı Hareketlilik	bilgi ve iletişim teknolojileri ve güvenli, modern ve sürdürülebilir ulaşım sistemleri.
Akıllı Yönetişim	kamu sektörü, belediyeler, üniversiteler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının ortak akıllı sistemlerin oluşturulması ve kullanılması ile ilgili ortak kararların alınması
Akıllı Çevre	şehirlerin kirden uzak olması, doğal çevre şartlarının çekiciliği ve kaynakların sürdürülebilir kaynak yönetimi. Akıllı Kentler ve Topluluklar Yenilikçilik Ortaklığı

* Tablo tarafımızdan oluşturulmuştur.

Tablo 2'de gösterilen bu unsurların bir arada gerçekleştirilmesi bilim şehirleri kapsamında akıllı şehirleri güçlendirecektir. Bunun en önemli kaynağı ise bilim ve teknoloji politikalarının planlanması, sürdürülmesi ama özellikle finanse edilebilmesidir. Bunun için AB'nde Avrupa Yatırım Bankası fonları önemli bir kaynaktır.

Türkiye açısından bakıldığında, yukarıda sözü edilen planlarda ve strateji belgelerinde sadece akıllı kent ve uygulamaları ile ilgili hedefler belirlenmiştir. Bunun yanında, akıllı kentler ile ilgili toplumda karşılığı olacak şekilde motivasyon zirveleri, tartışma programları da sürdürülmüştür. Bu konuda gerek üniversitelerin gerekse kamu özel sektör ve belediyeler ile sivil toplum kuruluşlarının da katkıları olmuştur. Türkiye'de yürütülen akıllı kent uygulamaları konusunda birçok proje oluşturulmuş ve uygulanmaktadır. Özellikle İstanbul Büyük Şehir Belediyesi ulaşım, enerji, sinyalizasyon, alt yapı konularında önemli akıllı projeler gerçekleştirmektedir(Akgül, 2013).

Ayrıca, Akıllı Belediyecilik Zirveleri, Akıllı Şehirler Kurultayı, Akıllı Kent Fuarı gibi çalışmalar, kamu ve özel sektörü bir araya getiren oluşumlardandır (Varol, 2017:47).

Ülkeler, küresel rekabet güçlerini ve toplumsal refahlarını artırma sürecinde çeşitli politika ve stratejiler uygularlar. 1980'li yıllardan bu yana iktisaçı R. Barro, Romer ve Lucas'ın katkıları ile gelişen

ve moderm iktisadi büyüme teorileri olarak kabul edilen, içsel büyüme modellerinn (endogenous growth models) özü insani (beşeri) sermayeye dayanmaktadır. Özellikle eğitimi sağlık, beslenme ve konut gibi konularda insanların yaşamlarının hükümetler tarafından uygulanacak kamu politikaları ve düzenlemeleri ile kolaylaştırılması ve refahlarının artırılması amaçlanmıştır. Özellikle ArGe'ye kaynak ayırarak, bilim-teknoloji inovasyonların geliştirilmesinin üretimi artırarak, gelirleri artıracağı anlaşılmıştır. Büyüme ve uzun dönemde kalkınmanın sağlanması ve sürdürülebilmesi artık belirgin bir şekilde Ar-Ge ve bilim politikaları ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle AB ve onu takip eden Türkiye gibi ülkeler de küresel rekabette bilim ve yenilik stratejileri ve politikaları ile var olmaya çalışmaktadırlar (Alkan, 2017). Ülkelerin birçoğu, sahip oldukları insani sermayenin niteliklerini yükseltmeye çalışırken, bilim-teknoloji ve inovasyon perspektifinden insani sermayenin geliştirilerek, küresel rekabette yerini alacak yenilikçi bir ekosistem geliştirme yarışındadırlar.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

"Bilim şehirleri" nin oluşturulmasında sosyal ve insan sermayesinin oluşturulması ve geliştirilmesinde öncelikle kamu politikalarının olmazsa olmazdır. Her ülkede toplumu ve bireyleri bilim temelinde yönlendiren ve akıllı kentler oluşumunu hazırlayan kamu sektörüdür. Yapılan çalışmada insan sermayesinin gerek geliştirilmesinde ve gerekse gelişen sermayenin bilim ve akıllı kent alt yapılarını ve üst yapılarını geliştirmeleri mümkün olmaktadır. Bu karşılıklı dinamiklerin etkişleşimleri AB ve Türkiye açısından incelenmiştir. Doğal olarak AB ülkeleri bilim temelli eğitim başta olmak üzere birçok insani nitelik geliştiren alanlarda ilerlemiş durumdadır. Yüzde üçlerin üzerine çıkan AR-GE harcamaları ile her geçen gün artan akıllı şehir imkanları ile özellikle ABD, Çin ve diğer gelişen ülkeler karşısında küresel rekabet gücünü artırmaya çalışmaktadır.

Bilim şehirleri amaçsal şehirlerdir. Bilim Merkezi, Teknoloji Üssü, İleri bilgi teknolojileri üretmek, kullanmak, kullanımını yaygınlaştırmak üzere oluşan şehirlerdir. Bilim şehirleri bazen bilimsel gelişmelerle birlikte artan AR-GE merkezleri, bilgi sistemleri, inovasyon ve ileri teknoloji temelli girişim ve şirketlerin artan sayıları ve kümelenmesi ile doğal olarak oluşum gösterebilir. Bunun yanında, planlanarak hükümetler ve yerel yönetimler ile bölgenin ya da şehrin üniversiteleri ve sivil toplum kuruluşlarının birkaçı ya da hepsinin çabası ile tesis edilebilir. Özellikle AB'nde daha çok toplumdan gelen istek ve hazırlıklarla doğal olarak paydaşların oluşturduğu bir yapıdır. Bu konudaki gerekli alt ve üst yapılar birliğin ortak politikaları çerçevesinde yine ortak olarak yürütülmektedir.

Ülkemizde ise, daha çok kamu ve hükümet politikaları çerçevesinde kurulan ve yürütülen bilim şehirleri ve akıllı şehirler ile onların alt ve üst yapısını oluşturan unsurlar sürekli kamu tarafından desteklenerek ve düzenlenerek yürütülmektedir.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bilim şehirlerinin kurulması ve destelenmeleri açısından farklıdırlar. En önemli farklılık ise insan ve toplum kültür, bilgi birikimi ve teknoloji kullanımı ile ortaya çıkmaktadır. Gerek Ar-Ge yatırımları ve çıktıları ve gerekse teknoloji geliştirme ve kullanma düzeyleri ile Avrupa Birliği(AB) ülkeleri ile Türkiye arasında da doğal olarak farklılıklar söz konusudur. Bilim ve teknoloji politikalarının odak noktasını oluşturan Ar-Ge ve inovasyon bilim şehirlerinin ve akıllı şehirlerin temelini oluşturmaktadır. Kamu politikaları özel sektörü , üniversiteleri ve sivil toplum kuruluşlarını da harekete geçirerek bilim temelli geleceğin şehirlerinin kurulmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu konuda Türkiye'nin AB üyelik sürecini de dikkate alarak özellikle marka değeri oluşmuş şehirlerde bilim şehirleri ve akıllı şehirleri geliştirmeye çalışması yerinde olacaktır.

Kaynakça

ALKAN, T (2017).Akıllı Kentler ya da 21. Yüzyıl Şehirleri, http://www.bilisimdergisi.org, 18.06.2019.

AKGÜL, M. K. (2013), "Kentlerin E-Dönüşümü: Akıllı Kentler", Anahtar Dergisi, Mart, S.291, http://anahtar.sanayi.gov.tr, 22.06.2019.

ÇELEBİ, Kemal Hamza KAHRİMAN Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de Ar-Ge Faaliyetlerine Yönelik Vergi Teşvikleri ve Bunların Karşılaştırmalı Analizi, Maliye Dergisi y Sayı 161y Temmuz -Aralık 2011

ÇOLAKOĞLU, 2000:132). Çolakoğlu, M.A. (2000), Ar-Ge Faaliyetlerinin AB ve Türkiye'deki Durumu ve İlgili Teşvik Politikalarının Değerlendirilmesi, T.C. Başbakanlık Hazine Müsteşarlığı Teşvik ve Uygulama Genel Müdürlüğü, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.

EVCİ, C. (2004), Ar-Ge Vergi Teşvikleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye (Kamu Ekonomisi) Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.



European Commission, (2012), https://ec.europa.eu/social/main.j, 22.06,2019

KABAKÇI, O.K. (2016), "Enerji Verimliliğinde Akıllı Şehirlerin Rolü, Beklentiler ve Trendler", ss. 208-212, Uluslararası Sürdürülebilir Yapılı Çevre Konferansı, Bildiri Kitabı, SBE16 İstanbul.

IŞIK, N. ve KILIÇ, E. (2011), "Bölgesel Kalkınmada Ar-Ge ve İnovasyonun Önemi: Karşılaştırmalı Bir Analiz", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, Ekim, 6(2), ss.9-54.

TCEB, T. C. (2016, 09 20). Türkiye Yatırım Danışma Konseyi İlerleme Raporu 2013.Yatırım Ortamını İyileştirme Koordinasyon Kurulu: http://yoikk.gov.tr/upload/ydk/YDK2013Rapor_WEB.pdf adresinden alınmıştır

UÇAR, Ahmet, S. ŞEMŞİT, N. NEGİZ (2017), Avrupa Birliği Akıllı Kent Uygulamaları, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Y.2017, C.22, Kayfor15 Özel Sayısı, s.1785-1798.

VAROL, Ç.(2017). "Sürdürülebilir Gelişmede Akıllı Kent Yaklaşımı: Ankara'daki Belediyelerin Uygulamaları", Çağdaş Yerel Yönetimler, 26 (1): 43-58.

http://www.who.int/kobe_centre/publications/en_annualreport_2013.pdf?ua=1

http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/507480/IPOL-ITREET(2014)507480_EN.pdf

https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/smart-cities

http://www.akillisehirler.org, 22.06.2019

http://www.tgbd.org.tr



FEN DERSLERİNDE OYUN TEMELLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI VE BİLGİLERİN KALICILIĞI ÜZERİNE ETKİSİ[1]

Aygün ALTUN
Ankara Mehmet Çekiç Ortaokulu Fen Bilimleri Öğretmeni

Sönmez GİRGİN
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Ankara

Özet

Araştırmanın amacı 'Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler' konusunun öğretiminde kullanılan oyun temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve bilginin kalıcılığı üzerine etkisini araştırmaktır. Ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışma olup, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nda, Ankara'da bir devlet ortaokulunda eğitim gören altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Başarı Testi (DDSBT) güvenirlik kat sayısı 0.73 olarak hesaplanmıştır. Çalışma grubu toplam 59 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ortalamaları arasında fark bulunmamıştır (p=.103>.050). Deney grubu ile kontrol grubunun son-test ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunamamıştır (p=.106 >.050). Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulanan son-test ile üç hafta sonra uygulanan kalıcılık testi arasında ise kalıcılık lehine istatiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (p=.001 <.050). Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan son-test ile kalıcılık testi arasında ise son test lehine istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.033 <.050). Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p=.000 <.050). Bu sonuç, üç hafta sonunda uygulanan kalıcılık testinde deney grubundaki öğrenciler tarafından dersin unutulmadığını göstermektedir.
Anahtar Kelimeler: Oyun temelli öğrenme, fen bilimleri, akademik başarı.

EFFECT of GAME-BASED LEARNING of the SCIENCE COURSES on STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS and PERMANENCE of KNOWLEDGE

Abstract

The aim of the study is to search the effects of the game-based learning method which is used for teaching the subject of "The Nervous and Endocrine Systems" on students' academic success and permanence of their knowledge. It is an experimental study included pre-test and post-test controlled groups which was studied with sixth grade students who are attending in a government secondary school in Ankara in 2018-2019 Education Year. The Reliability Co-efficient of the "The Nervous and Endocrine Systems" used in the search is calculated as 0.73. The experimental and control groups consisted of 59 students. Any difference can't be observed between the result's average marks of pre-test of experimental group students (p=.103>.050). In the same way, any meaningful difference can't be found in post-test's average marks of controlled group and experimental group students (p= .106> .050). On the other hand, there is a statistically meaningful difference in permanence test which is for the benefit of experimental group and permanence test which is applied three weeks later (p= .001<.050). (p= .001<.050) Also a statistically meaningful difference for the favor of final exam can be found between final exam and permanence test which are applied to the controlled group students (p=.033<.050). In addition, a meaningful difference for the benefit of experimental groups students can be found in permanence post-test's average marks of controlled group and experimental group students (p= .000< .050). This consequence presents that students in this experimental study don't forget the subject until the permanence test which is applied three weeks later.
Key Words: Game-based learning, science education, academic achievement

[1] Bu makale, Prof. Dr. Sönmez GİRGİN danışmanlığında yürütülen "Fen derslerinde oyun temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisinin araştırılması /Investigation of the effect of teaching method based on games in science lesssons on the students' academic success and knowledge, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, 2018," isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



GİRİŞ

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Aydın (2003)'ın belirttiğine göre günümüzde gelişimin, kalkınmanın ve saygınlığın en önemli aracı bilgi ve eğitimdir. Bu yüzden günümüz bilgi çağında, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan ziyade daha çok bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayacak beceriler edinilmesi eğitim sisteminin temel amacı olmalıdır (Doğru & Aydoğdu, 2003 :150). Ilgar (2005), eğitimin temelinde insan olduğunu ve insanı ilgilendiren faaliyetlerin tamamının eğitimle ilgili olduğunu belirtmiştir.

İnsanlar, gerek psikolojik gerekse fizyolojik yapıları itibariyle eğitilmek için ihtiyaç hissederler. Ayrıca toplumsal, kültürel ve ekonomik alanlarda kalkınarak gelişmiş ülkelerin düzeyine ulaşılmasının tek yolunun eğitimden geçtiği vurgulamıştır. Fen öğretiminde kullanılan yazılı öğretim programları, öğrencilerin başarısını ve başarısızlığını etkileyen temel faktörlerden biri olarak görülmesi sebebiyle 2000 yılından itibaren program geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır (Dağdalan & Taş, 2017).

Fen bilimleri dersi içeriğinde yer alan bazı konular soyut nitelikte oldukları için öğrenciler tarafından somutlaştırılamadığı durumlar gerçekleşmekte ve bu durumda öğrenciler eksik ya da hatalı öğrenebilmektedirler (Karal, Erümit & Çimer, 2010). Bunun sonucunda ders esnasında geçen kavramlar anlaşılamamakta ve bu da kavram yanılgılarına sebep olmaktadır (Büyükkasap, Düzgün & Ertuğrul, 2001). Bu durumda öğretim süreci esnasında öğrencileri aktif hale getiren, fen bilimlerine ilgilerini ve öğrenmeye heveslerini arttıran alternatif öğretim yöntem ve teknikleri araştırılarak öğretim ortamlarında öğrencilerin zor bulduğu kavramların öğretilmesinde bu tekniklerden yararlanılmalıdır (Özdemir & Üstündağ, 2007; Karamustafaoğlu, 2006). Fen bilimlerine karşı ön yargı oluşturmamak için konuların ilgi çekici hale getirilmesi aktif olmayan öğrencilerin dahi etkinliklere katılmalarını sağlamaktadır. Eğitsel oyunlar sırasında öğrenciler farklı yaşantılar deneyimlemektedir. Bu doğrultuda fen bilimleri dersinde eğitsel oyunların geliştirilerek öğrencilerin sürece katılması beklenir (Korkmaz, 2018 :5). Oyunun psikolojik ve fiziksel özelliklerinin yanı sıra sağlıklı gelişim için de eğitimde önemli payı vardır. Oyunun çocuğun yaşamındaki en temel ihtiyaçlarından olan uyku ve beslenme gibi olmazsa olmaz özelliği vardır. Çocukların psikolojik doyum noktalarında sevgiden sonra kendini gösteren en mühim doyum noktası oyundur. Sadece dersteki konuları öğretmek için değil, çocukların psikolojik ve bedensel gelişimi için de en önemli etkenlerden birisi oyundur (Aral, 2000). İlköğretim çağındaki çocuklar oyun oynamak için can atarlar. Oyun çocukların olmazsa olmaz ihtiyaçlarından biridir. Çocukların oyun oynama ihtiyaçları tam karşılanmaz ise toplumun çekirdeğini oluşturan çocukların gelişimleri olumsuz etkilenmiş olur (Karamustafaoğlu & Kaya, 2013 :41).

Saracaloğlu ve Karademir (2009) öğretmenlerin ezbere dayanan uygulamalar yerine, öğrencilerin aktif şekilde öğrenime katılmasını sağlayacak etkinliklere yönelmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Hazar (1996) da okul, ders, ünite ve konularda yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesinde eğitsel oyunların etkili bir yöntem olduğu ifade edilmektedir. Bu sebeple araştırmada "Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler" konusunun oyun temelli öğretim yöntemi kullanımının, öğrencilerin başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın amacı ortaokul altıncı sınıf fen bilimleri dersi 'Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler' konusu öğretiminde kullanılan oyun temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisini araştırmaktır.

Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?



5. Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Deseni

Yürütülen çalışmada ön test son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda uygulanan ön testler ve son testlerden elde edilen sonuçlara göre kullanılan tekniğin deney grubu üzerinde etkisi araştırılabilir (Büyüköztürk, 2012). Bu grupların başlangıçta konu ile ilgili ön öğrenmeleri arasında fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için iki grubu da hazırlanan Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Başarı Testi (DDSBT) uygulanmıştır.

Bu araştırmada, deney ve kontrol grubunun seçiminde rasgele atama yapılmamış ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı bakımından grupların ön-testlerinin eşit olması kontrol edilmiştir. Bu gruplardan kontrol grubuna Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler konusunun kazanımları yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanan ve akıllı tahta destekli, rutin ders işleniş yöntemleriyle öğretilmeye çalışılmıştır. Deney grubuna yapılan uygulama ise yapılandırmacı yaklaşımın yanı sıra oyun temelli öğrenme yöntemi ile desteklenmiştir.

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ankara ili, Mamak ilçesinde bulunan bir de devlet okulunun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem toplam 59 kişiden oluşmaktadır. Bunların 28'i kontrol grubunu, 31'i deney grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın deney grubu ise 15 kız, 16 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmanın Deseni*

Grup	Yöntem	Ön-test	Son-test	Kalıcılık testi
Kontrol	Yapılandırmacı	Başarı Testi	Başarı Testi	Başarı Testi
Deney	Yapılandırmacı + Oyun Temelli	Başarı Testi	Başarı Testi	Başarı Testi

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Başarı Testi kullanılmıştır. Bu testin amacı, ortaokul altıncı sınıf fen bilimleri programında yer alan "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesi "Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler" konusuna ait kazanımlarla ilgili anlatım, deney ve gözlem yapma, inceleme, soru cevap, tartışma yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun ve bunların yanı sıra oyun temelli öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubunun öğretim sonunda edindikleri bilgileri ölçmektir. DDSBT' de yer alan sorular Eğitim Bilişim Ağı'ndaki (EBA) sorular baz alınarak hazırlanmıştır. DDSBT EK-3'te verilen kazanımları ölçen 27 tane çoktan seçmeli sorudan hazırlanmıştır. DDSBT deney ve kontrol grubuna ön-test ve son-test olarak ve son-testin uygulanmasından üç hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Hazırlanan başarı testinin geçerliliği konusunda konu alanı uzmanı ve dört fen bilgisi öğretmeninin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Testin güvenirliği için 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ikinci döneminde Ankara ilinin Mamak ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 153 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler üzerinde madde analizi yapılmıştır. Madde analizi için yapılan istatiksel işlemler sonucunda, testte bulunan her bir maddenin güçlük indisi, ayırt edicilik endeksi değerleri bulunmuştur. Madde ayırt edicilik indisi olarak düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda testin güvenirlik kat sayısı 0.730 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer güvenirlik katsayısı olarak yeterli olduğundan test veri toplanmasında kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizi, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri deney ve kontrol gruplarıdır. Her iki grup ile ilgili kurulan hipotezlerde Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Başarı Testi (DDSBT) verileri ön-test, son-test ve

kalıcılık testi olarak uygulanması sonucu elde edilen veriler ilişiksiz örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenin etkisini ifade etmek için "etki büyüklüğü", null hipotezlerinin aleyhindeki ifadeleri belirtmek için "istatiksel güç" kavramları kullanılmıştır.

Bulgular

Büyüköztürk (2013)' ün belirttiği üzere grup büyüklüğü 20' nin üzerinde olduğundan, grupların normal dağıldığı varsayılmaktadır.

Tablo 2. *İşlem Gruplarının Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Başarı Testi Ön-Test Puanları İlişiksiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları*

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
DDSBT Ön-test	Deney	31	17.03	3.301	1.65	57	.103
	Kontrol	28	15.43	4.122			

Deney grubu öğrencilerinin ön test ortalamaları ($\bar{X}$=17.03, ss=3.3) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalamalarının ($\bar{X}$=15.43, ss=4.1), (p=.103>.050) arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi giriş davranışlarının yapılacak uygulamadan önce önemli farklılık göstermediği ve sahip oldukları fen bilimleri dersine ilişkin ön öğrenmelerin istatistiksel anlamda aynı olduğu söylenebilir.

Tablo 3. *İşlem Gruplarının Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Başarı Testi Son-Test Puanları İlişiksiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları*

Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	df	P
DDSBT son-test	Deney	31	22.00	2.94	1.64	57	.106
	Kontrol	28	20.36	4.62			

Deney grubu öğrencilerinin DDSBT son-test ortalamaları ($\bar{X}$=22.00, ss=2.9) ile kontrol grubu öğrencilerinin DDSBT son-test ortalamaları ($\bar{X}$=20.36, ss=4.6) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=.106 >.050). Bu sonuca göre oyun temelli öğrenme yöntemiyle işlenen ders ile müfredatın uygun gördüğü yöntemle işlenen ders arasındaki akademik başarılarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 4. *İşlem Gruplarının Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Başarı Testi Kalıcılık Testi Puanları İlişiksiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları*

Test	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Kalıcılık	Deney	31	23.71	3.02	4.54	57	.000
	Kontrol	28	19.36	4.27			

Deney grubu öğrencilerinin DDSBT kalıcılık ortalamaları ($\bar{X}$=23.71, ss=3.02) ile kontrol grubu öğrencilerinin DDSBT kalıcılık ortalamaları ($\bar{X}$=19.36, ss=4.27) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p=.000 <.050). Bu sonuca göre oyun temelli öğrenme yöntemiyle işlenen dersin kalıcılığı ile müfredatın uygun gördüğü yöntemle işlenen dersin kalıcılığı arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark deney grubunun lehinedir.



Tablo 5. *Deney Grubunun Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Başarı Son-Testi ile Kalıcılık Testi Puanları İlişkili Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları*

Test	N	$\overline{X}$	Ss	t	df	p
DDSBT son-test	31	22.00	2.59	3.66	30	.001
Kalıcılık		23.75				

Deney grubu öğrencilerinin DDSBT son-test ortalamaları ($\overline{X}$=22.00) ile deney grubu öğrencilerinin DDSBT kalıcılık testi ortalamaları ($\overline{X}$=23.75) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p=.001 <.050). Bu sonuca göre oyun temelli öğrenme yöntemi ile işlenen dersin sonunda yapılan sınav ile kalıcılık sınavı arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık kalıcılık lehinedir. Bu durumda oyun temelli öğrenme işlemi gerçekleştikten 3 hafta sonra öğrenciler öğrenme yetilerini daha içselleştirmiş ve daha başarılı bir öğrenme gerçekleşmiştir.

Tablo 6. *Kontrol Grubunun Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Başarı Son-Testi ile Kalıcılık Testi Puanları İlişkili Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları*

Test	N	$\overline{X}$	ss	t	df	p
DDSBT son-test	28	20.36	2.35	2.24	27	.033
Kalıcılık		19.36				

Kontrol grubu öğrencilerinin son DDSBT ortalamaları ($\overline{X}$=20.36) ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ortalamaları ($\overline{X}$=19.36) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p=.033 <.050). Bu sonuca göre müfredatın uygun gördüğü öğrenme yöntemi ile işlenen dersin sonunda yapılan son-test ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık DDSBT son test lehinedir. Bu durumda müfredatın uygun gördüğü öğrenme işlemi gerçekleştikten 3 hafta sonra öğrencilerin öğrendiği konularda unutmalar yaşadıkları görülmüştür.

Sonuç

Bu çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesi "Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler" konusu kazanımlarını kavramalarına ve bilgilerin kalıcılığına oyun temelli öğrenme yönteminin müfredatta uygun bulunan program dahilinde uygulanan yöntem ve tekniklere göre etkisi araştırılmıştır.

"Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler" konusu kazanımlarından oluşan DDSBT uygulama sonunda uygulanan son-testten üç hafta sonra işlem gruplarına DDSBT kalıcılık testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ortalama puanı ise $\overline{X}$=23.75 değerinde hesaplanırken, kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ortalama puanı $\overline{X}$=19.36 değerinde hesaplanmıştır. Bir diğer inceleme yine t-testi p=0.000 değeri için oyun temelli öğrenme yönteminin bilgilerin kalıcılığına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılır. Oyun temelli öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin konuyu içselleştirdiği ve başarı seviyelerinin arttığı, öğrenmelerin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple p=.000<.050 olduğundan deney grubu için kontrol grubuna göre kalıcılık lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda MEB' in yapılandırılmış öğretim programı dahilinde uygulanan dersin, oyun temelli öğrenme yöntemiyle uygulanan derse göre kalıcılığının daha az olduğu ve unutmalar yaşandığı söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar ortaokul 6. sınıf Fen Bilimleri dersi "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesi "Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler" konusunda oyun temelli öğrenme yönteminin kullanımının öğrencilerin fen dersine yönelik Bu durumda MEB' in yapılandırılmış öğretim programı dahilinde uygulanan dersin, oyun temelli öğrenme yöntemiyle uygulanan derse göre kalıcılığının daha az olduğu ve unutmalar yaşandığı söylenebilir.

Literatürde çalışmayı destekleyen benzer araştırmalara rastlanmıştır.

Boyraz ve Serin (2015) tarafından yapılan araştırmada ayrıca uygulanan kalıcılık testinde deney gruplarının puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca Alıcı (2016)' nın araştırmasında çalışmanın devamında 1 ay sonra başarı testi tekrar uygulanarak eğitsel oyunların kalıcılık üzerine etkisi araştırılmış ve deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarından yüksek olduğunu belirlemiştir. Eğitsel oyunlarla öğretim öğrencilerin bilginin kalıcılığı üzerine olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, çalışmayı destekler niteliktedir.

Tüm bu sonuçlardan hareketle Bayırtepe ve Tüzün (2007) oyun tabanlı öğrenme ortamında öğrencinin bilgiyi kendisinin aldığını, kendi bilişsel süzgecinden geçirdiği için oyunun öğrenilen bilgileri anlamlandırma sürecine olumlu katkıları olduğunu belirtmiştir. Özyürek ve Çavuş (2016) ise araştırmaları sonucunda öğretmenlerin oyunu bir öğretim yöntemi olmaktan ziyade daha çok eğlence amaçlı kullanarak çocukların dikkatin çektiğini belirtmiştir. Bu ifadeye göre oyun temelli öğrenme yöntemi sınıf yönetiminde motivasyon, dikkat çekme, fenne karşı olumlu tutum kazanma gibi etkiler için kullanılabilir bir yöntemdir. Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu (2006) oyunun gerçek ve önemli bir eğitim aracı olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca bu araştırmanın sonuçları fen eğitimi dâhilinde 6. sınıf "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesi "Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler" konusu ve örneklem grubuyla sınırlıdır. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın başka örneklemler üzerinde ve farklı konularda tekrar edilmesi önerilebilir.

Oyun temelli öğrenme yönteminin bilgi kalıcılığına olan etkisinden dolayı konunun sonunda bilgilerin pekiştirilmesi ve eksiklerin giderilmesi amacıyla oynanması tavsiye edilir.

Oyun ortamlarının hazırlanması uzun uğraşlar gerektiren bir süreçtir. Bu sebeple araştırmacının ders süresini dikkate alarak zamanın boşa geçmesini engelleyen ortamlar düzenlemesi önerilir.

Oyunun sınıflarda daha yaygın kullanılabilmesini sağlamak için konu ile ilgili materyal ve araç-gereçler geliştirilebilir.

Kaynakça

Alıcı, D. (2016). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 265, 15-17.

Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14), 183-190.

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerinde etkileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 41-54.

Boyraz, C., & Serin, G. (2016). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 89-101.

Büyükkasap, E., Düzgün, B. & Ertuğrul, M. (2001). Lise öğrencilerinin ışık hakkındaki yanlış kavramları. Milli Eğitim Dergisi, 149, 32-35.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem.

Dağdalan, G., & Taş, E. (2017). Simülasyon destekli fen öğretiminin öğrencilerin başarısına ve bilgisayar destekli fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisi. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 5 (2), 160-172.

Doğru, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13), 150-158.

Hazar, M. (1996). Oyunla eğitim. Ankara: TUBİTAK.

Ilgar, L. (2005). Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi. İstanbul: Beta.

Karal, H., Erümit, F. S., & Çimer, A. (2010). Bitkilerde üreme konusunda bilgisayar destekli öğretim metaryalinin tasarlanması ve değerlendirilmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(2), 158-174.

Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri. Amasya Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 90-101.

Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla yansıma ve aynalar konusunun öğretimi: yansımalı koşu örneği. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 3(2), 41-49.



Korkmaz, S. (2018). Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Özer A., Gürkan A. C., & Ramazanoğlu M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 54-57. https://www.academia.edu/19733044/12_Oyunun_%C3%87ocuk_Geli%C5%9Fimi_%C3%9Czerine_Etkileri_%C3%96zer_vd._-%C3%B6dendi-4_SYF--54-57 sayfasından erişilmiştir.

Özdemir P., & Üstündağ T. (2007). Fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı. İlköğretim Online Dergisi, 6(2), 226- 233.

Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2157-2166. https://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/27735/316751 sayfasından erişilmiştir.

Saracaloğlu, A. S., & Karademir, A. Ç. (2009). Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildirileri, 1098-1107.



YEREL YÖNETİMLERDE YEREL FİNANSMAN ARACI OLARAK İLBANK A.Ş.: ÇEVDES VE SUKAP PROJESİ ÖRNEĞİ

Salih BATAL
Dr. Öğretim Üyesi, Yalova Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü

Kubilay ÇAKICI
Arş.Gör., Yalova Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü

Özet

Ülkemizdeki yerel yönetim kuruluşları zaman zaman ekonomik sıkıntılarla karşı karşıya kalarak borçlanma ve hibe arayışları içerisine girebilmektedir. Bu noktada belediyeleri finanse etme amacıyla kurulmuş ve zaman içerisinde çeşitli misyonlar yüklenmiş olan İlbank A.Ş. büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın konusunu, yerel yönetimleri borç, hibe ve çeşitli araçlarla finanse eden İlbank A.Ş.'nin yerel yönetimlerin altyapılarının gelişmesine yönelik olarak geliştirdiği "ÇEVDES (Altyapı Projelerini Destekleme Projesi)" ve "SUKAP (Su ve Kanalizasyon Altyapı Projesi)" projeleri oluşturmaktadır. Makale çalışmasında, İlbank A.Ş.'nin geçmişten günümüze şekillenme süreci, fonksiyonları ve yerel finansman aracı olarak kullanılması değerlendirilecek olup, ÇEVDES ve SUKAP projelerine ayrıntılı olarak yer verilecektir. Çalışmanın amacı: İlbank A.Ş.'nin görevleri arasında bulunan "yerel yönetimleri çeşitli araçlarla destekleme" ve buna bağlı olarak geliştirdiği söz konusu iki projeyi değerlendirerek İlbank A.Ş.'nin yerel yönetimler için taşıdığı önemi ifade etmektir. Çalışma kapsamında kullanacağımız araştırma yöntemi detaylı literatür taraması ve proje ayrıntılarının tanımlanması şeklinde olacaktır.
Anahtar Kelimeler: Yerel Yönetimler, Yerel Finansman, İlbank A.Ş, ÇEVDES Projesi, SUKAP Projesi

ILBANK INC. AS A LOCAL FINANCING INSTRUMENT IN LOCAL GOVERNMENTS: ÇEVDES AND SUKAP PROJECT EXAMPLES

Abstract

Local government organizations in our country face economic hardship and may seek borrowing and grant. At this point, Ilbank Inc.., which was established with the purpose of financing the municipalities and having installed various missions over time, has great importance. The subject of the study is the ÇEVDES (Infrastructure Projects Support Project) and SUKAP (Water and Sewerage Infrastructure Project) projects developed by Ilbank Inc., which finances the local administrations with debt, grants and various instruments, for the development of the infrastructure of local governments. Accordingly, the process of shaping Ilbank A.Ş. from past to present, its functions and its use as a local financing tool will be evaluated, and ÇEVDES and SUKAP projects will be covered in detail. The aim of the study is to express the importance of Ilbank Inc. for local administrations by evaluating these two projects which are among the tasks of Ilbank Inc.

The research method that we will use in the scope of the study will be in the form of detailed literature review and description of the project details.
Keywords: Local Governments, Local Finance, Ilbank Inc., ÇEVDES Project, SUKAP Project

1. Giriş

Belediyeleri finansman amacıyla kurulmuş olan İller Bankası A.Ş. birçok kurum gibi zaman içerisinde değişime uğramıştır. Bu değişim sürecinde, görev alanı ve hizmet sunma araçları farklılaşmıştır. İlk kez 1 Eylül 1931 yılında yürürlüğe giren 1580 sayılı Belediye Kanunu'nun 131. maddesinde Belediyeler Bankası olarak İller Bankası'ndan bahsedilmiştir. Ancak kurulma süreci, kanunda belirtilen sermayeyi tamamlama gereksinimi sebebiyle bekletilmiş, 1933 yılında belediyelerin ayırdığı paylardan biriken miktarın bir an evvel kullanılabilmesi maksadıyla 2301 sayılı Belediyeler Bankası Kanunu ile banka faaliyete başlamıştır.

Günümüzde adı İller Bankası A.Ş. olan ve kısaltılmış adı İlbank A.Ş. olarak belirlenen kuruluş, üç kez isim değişikliği yaşamıştır. İlk ismi; Belediyeler Bankası olan kurum, 1944 yılında İller Bankasına dönüştürülmüştür. 2011 yılında yapılan değişiklikle de bugünkü İller Bankası A.Ş. ismini almıştır.



İller Bankası'nın hizmet alanı, 1945 yılında yapılan isim değişikliğine bağlı olarak belediyelere özgülük kapsamından çıkartılmıştır. 1945 yılında 4759 sayılı İller Bankası Kanunu kabul edilmiştir. Aynı kanunla; İller Bankası Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. İller Bankası'nın, Belediyeler Bankası'na ait görevlerini üstlenmesiyle birlikte, il özel idareleri, köyler ve belediyeler yani bugünkü coğrafi yerinden yönetim kuruluşları, İller Bankası'nın hizmet alanı kapsamına dâhil edilmiştir (İller Bankası A.Ş., 2019, s. 8).

Bankanın kuruluş amaçları arasında belediyelerin iktisadi kalkınması amacıyla kredi desteği sağlamak yer almaktadır. Bankanın kurulduğu dönemin ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda; Türkiye'nin ekonomik olarak güçlü bir yapıda olduğunu söylemek zordur. Söz konusu durum 1929 ekonomik krizi nedeniyle birçok ülke için geçerlidir. Bu dönemde klasik iktisat mantığının başarısızlığı görülerek, Keynesyen ekonomik düşünce benimsenmiştir. Belediyeler Bankası'nın kurulmasında makro ekonomik düzendeki politika değişikliğinin de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca belediyelerin hizmet sunarken yaşanılan gecikmeleri önlemek, imar faaliyetlerine hız kazandırmak ve belediyelerin kendi fonlarıyla oluşturulan Belediyeler Bankası'ndan kredi ihtiyaçlarını karşılamaları düşüncesi, bankanın kuruluşunda etkili olmuştur.

Günümüz koşulları değerlendirildiğinde; belediyelerin olağanüstü gelir kalemleri içerisinde gösterilen borçlanma gelir kalemi, yerel finansman açısından önemini korumaktadır. Belediyeler borçlanma yoluna İller Bankası A.Ş. vasıtasıyla gidebildiği gibi, diğer kredi kuruluşlarından da faydalanabilmektedir.

İller Bankası A.Ş. farklı bir projeksiyon çerçevesinde hizmet sunma gayesiyle hareket etmektedir. İller Bankası A.Ş., isminin ve görev kapsamının değişip genişlemesine bağlı olarak il özel idareleri ve belediyelere birçok alanda destek ve hibe sunmaktadır. Makale çalışmasında ele aldığımız SUKAP ve ÇEVDES projeleri bu hibe ve destek faaliyetleri kapsamında değerlendirilmektedir.

Çalışmanın amacı: İller Bankası A.Ş.'nin yerel yönetimlerin finansmanındaki rolünü, önemini ve kullandığı araçları ortaya koymaktır. İller Bankası A.Ş.'nin geliştirmiş olduğu SUKAP'a ve ÇEVDES'e ait veriler doğrultusunda, bankanın yerel yönetimler için önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışma, "İller Bankası A.Ş.'nin yıllar itibariyle uyguladığı SUKAP ve ÇEVDES projelerinin etkinlikleri nedir?" sorusuna yanıt aramaktadır. Makale çalışmasında, ele aldığımız iki projenin, İller Bankası A.Ş. tarafından yayımlanan faaliyet raporları çerçevesinde verileri derlenmiş, bu verilerin projeler kapsamında yerel finansman açısından etkisi ve önemi üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Yerel Yönetimler

Yerel yönetim kavramı Anayasa'nın 127. maddesinde yer alan il özel idareleri, belediyeler ve köyleri kapsamaktadır. Bahsettiğimiz yerel yönetim tipi "coğrafi yerel yönetim kuruluşları" olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de yerel hizmet sunumu bakımından diğer yerel yönetim kuruluşlarına göre belediyeler öne çıkmaktadır. İçişleri Bakanlığı verilerine göre Türkiye'de; 30 büyükşehir, 51 il, 519 büyükşehir ilçe, 403 ilçe, 386 belde belediyesi bulunmaktadır (İçişleri Bakanlığı, 2019).

Türkiye'de belediyeler; il, ilçe, belde ve büyükşehir belediyeleri şeklinde tasnif edilmektedir. İl, ilçe ve belde belediyeleri 5393 sayılı Belediye Kanunu hükümlerine göre yönetilmektedir. Büyükşehir belediyeleri için ise; 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu metropoliten alan yönetimine yönelik olarak halen yürürlüktedir. Bir yerde belediye kurulabilmesi için belirli nüfus şartı aranmaktadır. Bu asgari nüfus şartı 5393 sayılı Belediye Kanunu'nda 5000 olarak belirlenmiştir. Büyükşehir Belediyesi kurulabilmesi için ise 750.000 nüfus şartının sağlanmış olması gerekmektedir. Ayrıca ilçe ve il merkezlerinde nüfus şartı aranmaksızın belediye kurulması zorunludur (Şahin, 2018: 154-156; Şengül, 2010: 74-75).

Belediyelerin üç organı bulunmaktadır. Bu organlar; belediye meclisi, belediye encümeni ve belediye başkanıdır. Belediye meclisi, belediyelerin karar organıdır. Belediye encümeni, 5393 sayılı Belediye Kanunu tarafından verilen yetkiler kapsamında görüş bildiren, karar ve danışma organıdır. Belediye başkanı ise belediyenin yürütme organıdır. Belediye meclisi ve belediye başkanı mahalli idare seçimleriyle iş başına gelmektedir ve görev süreleri 5 yıldır (Ulusoy & Akdemir, 2009, s. 205-213).

Belediyelerin hizmet çeşitliliği, mevzuat çerçevesinde şekillenmiştir. 5393 sayılı Belediye Kanunu'nun 14. maddesi, belediyelerin görev ve sorumluluklarını belirlemektedir. Buna göre, belediyelerin mahalli

ve müşterek nitelikte olmak koşuluyla; çevre, imar, spor, kültür, sağlık, sosyal hizmet gibi çeşitli alanlarda görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Belediyelerin, görev ve yetki alanlarına giren konularda hizmet üretebilmeleri için ekonomik olarak güçlü olmaları gerekmektedir. Belediyelerin gelirlerini temel olarak dört grupta toplamak mümkündür. Bunlar; belediyelerin öz kaynak gelirleri, devlet gelirlerinden ayrılan paylar, devlet yardımları ve diğer gelirlerdir. Belediyelerin öz kaynak gelirleri; vergiler, harçlar, harcamalara katılma payı olarak sınıflandırılabilir (Tortop, Aykaç, Yayman, Özer, 2006, s. 173-186).

Bir diğer yerel yönetim kuruluşu il özel idareleridir. İl özel idareleri, il sınırları içerisinde sorumlu, müşterek nitelikteki ihtiyaçları karşılamak üzere kurulan yerel kurumlardır. İl özel idareleri 5302 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu ile yönetilmektedir. 2012 yılında gerçekleşen düzenlemeyle büyükşehir belediyesi olan illerde, il özel idarelerinin kamu tüzel kişiliğine son verilmiştir. Şu an 30 büyükşehir belediyesinin bulunduğu ilde, il özel idaresi bulunmamaktadır. İl özel idarelerinin hizmet götürdüğü köyler, mahalle olarak büyükşehir belediyesinin hizmet kapsamına alınmıştır.

İl özel idarelerinin üç organı bulunmaktadır. Bu organlar; vali, il genel meclisi ve il encümenidir. Vali, il özel idaresinin yürütme organıdır ve Cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır. İl encümeni, meclis üyeleri ve il özel idaresi bürokratlarından oluşan danışma ve karar organıdır. İl genel meclisi ise üyelerinin tamamı seçimle gelen, il özel idaresinin karar organıdır (Ulusoy & Akdemir, 2009, s. 166-173).

Yerel yönetim kuruluşları içerisinde yer alan son idare biçimi köy yönetimleridir. Köylerin yönetimi, 442 sayılı Köy Kanunu ile sağlanmaktadır. 1924 yılında kabul edilen Köy Kanunu, yerel yönetim mevzuatı içerisinde, günümüzde kullanılan en eski kanundur (Şengül, 2010, s. 127-138).

Köy Kanunu'na göre; bir yörede köy kurulması için nüfusunun iki binin altında ve yüz ellinin üzerinde olması gerekmektedir. Nüfusu yüz elli altında olan köyler, köy seçmeninin salt çoğunluğuyla, çevresinde bulunan ve mesafesi en fazla bir saat olan köylerden birine bağlanabilir. 6360 sayılı On Dört İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun hükümlerine göre, büyükşehir belediyesi olan yerlerde köy yönetimleri kaldırılmış ve mahalle yönetimine dönüştürülmüştür.

Köy yönetiminin üç organı bulunmaktadır. Bunlar; köy ihtiyar meclisi, köy muhtarı ve köy derneğidir (Şahin Y. , 2018, s. 173-181). Türkiye'de idari ve mali özerkliğe sahip bir köy yönetiminden bahsetmek mümkün gözükmemektedir. Köylere hizmet götürme noktasında daha çok il özel idareleri ön planda bulunmaktadır (Koçak & Kavsara, 2012, s. 64-65). İçişleri Bakanlığı Mülki İdare Birimleri verilerine göre 18282 köy bulunmaktadır (İçişleri Bakanlığı, 2019). Köy yönetimi; Türkiye'de etkisi en az hissedilen yerel yönetim kuruluşudur.

Ayrıca belirtmek gerekir ki; İller Bankası A.Ş.'nin finanse ettiği yerel yönetim kuruluşları arasında köy yönetimleri bulunmamaktadır. Ancak bankanın, il özel idarelerini bu konularda destekleyerek, köyler için finansman desteğini dolaylı olarak sağladığını söylemek mümkündür.

2.2. Yerel Finansman

Finansman, Fransızca "*financement*" teriminden Türkçe'ye geçmiş bir kavramdır. Bir faaliyetin, işlerlik kazanabilmesi için gereken maddi gücün sağlanması işlemine finansman denilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2019). Yerel finansman ise; mahalli müşterek nitelikteki ihtiyaçları sunan yerel yönetimlerin, çeşitli projelerinde veya faaliyetlerinde maliyeti karşılama noktasında maddi yeterliliğin sağlanması olarak tanımlanmaktadır.

Yerel finansman sağlama konusunda dünyada ve Türkiye'de yerel yönetim bankalarının yapıları farklılık arz etmektedir. Dünyada yerel yönetim bankacılığı, kredi vb. finansman araçlarına ağırlık vermektedir. Oysa Türkiye'de bu durum, Belediyeler Bankası döneminden sonra terk edilmiştir. Günümüzde danışmanlık ve destekleme gibi dolaylı araçlarla finansman sağlanması tercih edilmektedir (Gümüş & Yereli, 2016, s. 226; İller Bankası A.Ş., 2018, s. 20-46).

İller Bankası A.Ş., yerel yönetimlere kredi ve hibe desteği sunmak, yatırım faaliyetlerinde bulunmak gibi hizmetleri aracılığıyla finanse etme işlevini yerine getirmektedir. Aynı zamanda merkezi yönetimle müşterek proje üreterek de yerel yönetimlerin finansmanına katkı sunabilmektedir (İller Bankası A.Ş., 2018, s. 20-46).

Yerel yönetimlerin finansmanında bahsedilmesi gereken bir diğer husus, yerel yönetimlerin borçlanmasıdır. Yerel yönetimlerde borçlanma bir büyüme ve yatırım aracı olarak kullanılmaktadır (Şahin, 2018,s.194). Belediyeler ve il özel idarelerinin borçlanmasına karar verecek organ; belediyelerde belediye meclisi ve il özel idarelerinde ise il genel meclisidir (Belediye Kanunu, 2005; İl Özel İdaresi Kanunu, 2005). Borçlanma gelirleri yerel yönetimlerin olağanüstü gelirleri arasında sayılmaktadır. Yerel yönetimler borçlanma konusunda İller Bankası A.Ş., kamu bankaları ve ilgili diğer kurumlarla ilişki içine girebilmektedir. Belediyelerin borçlanma kararı almasındaki temel gerekçe, öz gelirlerindeki yetersizliktir. Belediyeler ve il özel idarelerinin dış borçlarını ödemede yaşanan zorluklar nedeniyle, mevzuat çerçevesinde borçlanmaları kısmen zorlaştırılmıştır (Şengül, 2010, s. 177-181).

3. Yerel Yönetimlerin İller Bankası Tarafından Finansmanının Tarihsel Süreci

İller Bankası A.Ş.'nin tarihçesi üç döneme ayrılabilir. Bu dönemler; 1933-1945 yılları arası Belediyeler Bankası dönemi, 1945-2011 yılları arası İller Bankası dönemi ve 2011'den günümüze kadar devam eden İller Bankası Anonim Şirketi dönemidir (İller Bankası A.Ş., 2019, s. 82). Söz konusu dönemlerin her birinde, İller Bankası A.Ş. farklı görevler üstlenmiş, çeşitli hizmetler sunmuştur. Belediyeler Bankası döneminde, kredi gibi finansman araçlarını daha aktif kullanan banka, İller Bankası A.Ş. döneminde ise; danışmanlık, hibe, teknik destek gibi araçları daha aktif kullanmaktadır.

3.1. Belediyeler Bankasının Kuruluşu (1933-1945)

Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk yerel yönetim bankacılığı örneğini gördüğümüz dönem 1933 yılına rastlamaktadır. Bankadan ilk olarak 1580 sayılı Belediye Kanunu'nun 131. maddesinde bahsedilmiş ve her belediyeye gelirinin %5'lik dilimini bankanın kurulması için 20 yıl boyunca ayırma görevi bu kanunla verilmiştir. Yaklaşık 18 ay içerisinde belediyeler 1,5 milyon TL biriktirmiş ve banka tarafından belediyelerin ihtiyaçlarını bir an önce karşılaması gerekliliği sebebiyle, belirlenen süre beklenmeden 1933 yılında faaliyete geçmesine karar verilmiştir.

2301 sayılı Belediyeler Bankası Kanunu ile kurulan Belediyeler Bankası'nın kuruluş gerekçesi söz konusu 2301 sayılı Kanun'un 3. maddesinde şöyle açıklanmaktadır (Güler, Kentsel Altyapı Finansmanı Belediyeler Bankası: 1933-1945, 1996, s. 88-89):

"Belediyelere, şehirlerin tanzim ve tesisi işlerinde yapacakları esaslı amme hizmetleri için muhtaç olacakları parayı... ikraz etmek; kısa veya uzun vadeli avans ve cari hesaplar açmak veya bunlara tavassut veya kefalet etmek ve nizamnamesi esas ile müsaade edilecek banka işlerini yapmaktır."

2301 sayılı Belediyeler Bankası Hakkında Kanun ile kurulan Belediyeler Bankası günümüz şartları değerlendirildiğinde hizmet alanı, sadece belediyelere hizmet sunması açısından oldukça dar kapsamlı olarak belirlenmiştir. Ancak döneminde belediyelerin imar faaliyetlerine yönelik önemli destekler sunmuştur. Bankanın Sermayesi 1944 yılındaki değişikliğe kadar 15 milyon lira olarak belirlenmiştir. Sermayesi az olarak yorumlansa da Belediyeler Bankası, imar ve iskân faaliyetleri bakımından Cumhuriyet Tarihi'nin önemli kurumları arasında yer almaktadır (Tortop, Aykaç, Yayman, Özer, 2006, s. 344).

1935 yılında faaliyetlerine başlayan ve Belediyeler Bankası ile doğrudan ilişkili olan bir diğer önemli kurum olan Belediyeler İmar Heyeti'nden bahsetmek faydalı olacaktır. Söz konusu kurumun temel amacı kentleri imar etme konusunda yerel yönetim kuruluşlarına teknik destek vermek ve kentler için makro politikalar üretmektir. Ayrıca bu dönemde Belediyeler İmar Heyeti, Belediyeler Bankası'nın imar faaliyetlerine yönelik danışmanlık görevini üstlenmiştir. İçişleri Bakanlığı'na bağlı olarak oluşturulan heyet, 1937 yılında Ankara Belediyesi'ne bağlanarak yerelleşmiştir (Güler, 1996, s. 90-91).

3.2. İller Bankası (1945-2011)

İller Bankası 4759 sayılı İller Bankası Kanunu kapsamında kurularak faaliyete geçmiştir. Türkiye'de göç hareketlerinin hız kazandığı, kentleşme ve sanayileşme olgusunun önem arz ettiği döneme denk gelen İller Bankası'nın kuruluşunda, mahalli idarelerin ihtiyaçlarının artması önemli bir faktördür. Bu durum, Belediyeler Bankası'nın yapısında değişiklik yapılmasını gerekli kılmış ve Belediyeler Bankası'nın yapısı değiştirilmiştir (Güler, 1997, s. 44-45). İller Bankası'nın kurulmasında, belediyelerin ihtiyaç ve taleplerinin artması gibi köy ve il özel idarelerinin de ihtiyaçlarının artması etkili olmuştur (Ulusoy & Akdemir, 2009, s. 342). İller Bankası bu dönemde, belediye birliklerine ve belediyelerin bağlı kuruluşlarına da hizmet sunmaya başlamıştır.

Belediyeler Bankası ve İller Bankası'nın kuruluş amaçları birbirinden farklılık arz etmektedir. Belediyeler Bankası'nın kuruluş amacı "belediyelere kredi sağlamak" şeklinde ifade edilirken, İller Bankası'nın amacı, "yerel yönetim birimlerinin imar işleriyle uğraşmak" olarak tanımlanmıştır. Belediyeler Bankası, sadece mali kaynak sağlama noktasında etkinken, İller Bankası, yatırım destek boyutuyla da ilgilenmektedir (Güler, 1997, s. 44-45).

İller Bankasının vesayet denetimi 1945 yılından 1958 yılına kadar, kuruluş kanununda belirtildiği üzere İçişleri Bakanlığı tarafından yapılmıştır. Daha sonra bu denetim yetkisi İmar ve İskân Bakanlığı'na devredilmiştir (Berk, 2003, s. 77).

3.3.İller Bankası Anonim Şirketi (2011-Sonrası)

İller Bankası, 6107 sayılı İller Bankası Anonim Şirketi Hakkında Kanun ile bugünkü anonim şirket statüsüne bürünmüştür. İller Bankası Anonim Şirketinin isminin kısaltması, 6107 sayılı Kanun'un 1. maddesinde belirtildiği üzere "İlbank A.Ş." olarak belirlenmiştir. Bu değişiklikle birlikte, 1945 yılından 2011 yılına kadar kamu bankası özelliği taşıyan İller Bankası A.Ş., kendine özel bütçesi olan, özel hukuk hükümlerine tabi, kalkınma ve yatırım bankası statüsüne kavuşmuştur (İller Bankası A.Ş., 2018, s. 16).

İller Bankası A.Ş.'nin yapısında değişiklik yapılmasının çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bu sebepler; daha iyi hizmet sunma, mahalli idareleri daha iyi finanse edebilme, projelere daha güçlü şekilde destek olabilme olarak özetlenebilir.

İller Bankası A.Ş.'nin eski yapısı içindeki sermaye sahipleri, aynı zamanda bankanın kredi kullanıcıları pozisyonunda yer almaktadır. Bu durum bankanın, kısmen rasyonel karar alma ve uygulama yeteneğini kısıtladığı yorumlarını da beraberinde getirmiştir. Bankanın, bankacılık mevzuatına göre hareket edebilmesi düşüncesiyle, 6107 sayılı Kanun'un getirdiği anonim şirket statüsü neticesinde bu hedef gerçekleştirilmiş ve İller Bankası A.Ş. bankacılık mevzuatı çerçevesinde yeniden şekillendirilmiştir (Kılıç & Gül, 2015, s. 219-220).

4. İller Bankası A.Ş. Nedir?

Türkiye Cumhuriyeti'nin en köklü kuruluşlarından olan İller Bankası A.Ş.'ye zaman içerisinde çeşitli misyonlar yüklenmiş ve 2011 yılında yapılan değişiklikle anonim şirket statüsüne yapılandırılmıştır. İller Bankası Anonim Şirketi; yatırım ve kalkınma bankası olarak 2011 yılından itibaren hizmet vermektedir. Temel hizmet alanı yerel yönetim kuruluşları olan; il özel idareleri ve belediyeleri finanse etmektir. Bu finansman işlevini merkezi bütçeden ayrılan fonların kullanılması veya bankacılık araçlarından elde ettiği gelir ve kârla sağlamaktadır.

İller Bankası A.Ş. Türkiye'nin önemli yatırım ve kalkınma bankalarından biri haline gelmiştir. Türkiye Bankalar Birliği istatistiklerine göre; kalkınma ve yatırım bankaları statüsünde[1] 19 şube ve 2500 personelle en büyük kalkınma ve yatırım bankası olma özelliğine sahiptir (Türkiye Bankalar Birliği, 2019, s. 1).

Bankanın taşra teşkilatı 18 bölge müdürlüğüyle hizmet vermektedir. 19. şube ise merkez teşkilatıdır (İller Bankası A.Ş., 2018, s. 17). 18 bölge müdürlüğünü Tablo 1'de görmek mümkündür.

Tablo 1: İlbank A.Ş. Bölge Müdürlüklerini Gösteren Organizasyon Şeması

YURT İÇİ HİZMET BİRİMLERİ					
Adana Bölge Müdürlüğü	Ankara Bölge Müdürlüğü	Antalya Bölge Müdürlüğü	Bursa Bölge Müdürlüğü	Diyarbakır Bölge Müdürlüğü	Elazığ Bölge Müdürlüğü
Erzurum Bölge Müdürlüğü	Eskişehir Bölge Müdürlüğü	Gaziantep Bölge Müdürlüğü	İstanbul Bölge Müdürlüğü	İzmir Bölge Müdürlüğü	Kastamonu Bölge Müdürlüğü
Kayseri Bölge Müdürlüğü	Konya Bölge Müdürlüğü	Samsun Bölge Müdürlüğü	Sivas Bölge Müdürlüğü	Trabzon Bölge Müdürlüğü	Van Bölge Müdürlüğü

Kaynak: İller Bankası Resmi İnternet Sitesi,
https://www.ilbank.gov.tr/index.php?Sayfa=iceriksayfa&icId=1698, (Erişim Tarihi: 09.06.2019)

[11] Türkiye Bankalar Birliği verilerinde Kalkınma ve Yatırım Bankası statüsünde toplam 13 adet banka bulunmaktadır. Söz konusu bankaların toplam şube sayısı 57, toplam personel sayısı 5327'dir.

Bankadan farklı kanunlarda bahsedilmesine rağmen işleyiş ve şekilleniş bakımından temel iki hukuki düzenlemeden söz etmek mümkündür. Bunlar; Banka Ana Sözleşmesi ve 6107 sayılı kuruluş kanunudur.

Banka Ana Sözleşmesi; 6107 sayılı İller Bankası Anonim Şirketi Hakkında Kanun hükümlerine uygun olarak bankanın iş ve işlemlerini detaylandırmak ve bankacılık mevzuatına uyum sağlamak adına önem arz etmektedir. Banka Ana Sözleşme değişiklikleri; Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurulu ve Ticaret Bakanlığı'ndan alınacak izinler çerçevesinde genel kurul toplantısıyla gerçekleşmektedir.

Bankanın sermaye geliri ve kâr dağıtımı, bankanın yapısını kavramak açısından önemlidir. İller Bankası A.Ş.'nin sermayesini 5 katına kadar arttırma yetkisi Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'nde, Cumhurbaşkanına verilmiştir. Bankanın Ana Sözleşmesi'nde ve 6107 sayılı Kanun'da kuruluş sermayesi 9 milyar TL olarak belirlenmiş, 2014 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla sermaye 18 milyar TL'ye çıkartılmıştır (İller Bankası A.Ş., 2017, s. 18). Bankanın 2018 faaliyet raporu incelendiğinde; 18 Milyar TL sermayenin yaklaşık 15 milyar lirası ödenmiş durumdadır (İller Bankası A.Ş., 2018, s. 18; İller Bankası A.Ş., 2019, s. 20).

2018 verilerine göre bankanın ödenmiş sermaye miktarı %13,15 oranında bir artış göstermiştir. Bu durum bankanın gelir getirecek araçlarının, etkin ve verimli kullandığının bir göstergesidir. İller Bankası'nın sermaye kaynakları arasında, 5779 sayılı İl Özel İdarelerine ve Belediyelere Genel Bütçe Vergi Gelirlerinden Pay Verilmesi Hakkında Kanun çerçevesinde mahalli idarelere dağıtılacak vergi gelirleri üzerinden elde ettiği %2'lik pay bulunmaktadır. Ayrıca kâr üzerinden %30 sermaye payı ayrılmaktadır.

Banka Ana Sözleşmesinin 27. maddesinde safi kâr üzerinden yapılacak tevzi işleminin şekilleniş biçimine yer verilmektedir. Bu konu, bankanın mali yönetimini anlamak açısından bizlere yardımcı olacaktır. Bilanço sonucunda ortaya çıkacak kâr üzerinden paylaştırma şu esaslara göre yapılmaktadır: %5 kanuni yedek akçeye, %30 sermaye payı olarak banka hesabına, %9 yönetim kurulu ve banka personeline temettü olarak dağıtılmak üzere, %51 il özel idareleri ve belediyelerin ihtiyaçlarına yönelik olarak kullanılmaktadır.

Söz konusu %51'lik pay içerisinde; nüfusu 200.000 altında olan belediyelerin harita, imar planı, içme suyu, atık su, katı atık, kent bilgi sistemi ve diğer kentsel altyapı projelerinin finansmanıyla, nüfusu 25.000 altında olan belediyelerin altyapı projelerinin gerçekleşmesinin finansmanında hibe olarak kullanılacak tutar bulunmaktadır. Geriye kalan kısım ihtiyari yedek akçeye aktarılmaktadır.

Makale çalışmamızın gündemini oluşturan her iki proje de bu kapsamda değerlendirilmekte olup, SUKAP ve ÇEVDES projelerindeki nüfus şartları bu maddeye göre oluşturulmuştur.

6107 sayılı İller Bankası Anonim Şirketi Hakkında Kanun'un 3. maddesinde İller Bankası Anonim Şirketi'nin kuruluş amacı ve faaliyet konularına değinilmektedir. İlgili kanunda bankanın kuruluş amacı yerel yönetim kuruluşlarını finanse etmek olarak belirlenmiştir.

Ancak bu finanse etme görevi bankanın salt kuruluş amacı değildir. Bu amacın yanında proje geliştirme, danışmanlık hizmeti sunma, altyapı ve üstyapı işlerini destekleme gibi genel bankacılık amaçları dışında amme hizmeti olarak görülebilecek amaçlar da bulunmaktadır.

Bankanın bu amaçları gerçekleştirmek üzere yapabileceği faaliyetlerden; 6107 sayılı Kanun'un 3. maddesi ve Banka Ana Sözleşmesi'nin 6. maddesinde;

1. Ortaklarına TL ve döviz olarak, yönetim kurulunun belirleyeceği standartlarda kısa, orta ve uzun vadeli olmak üzere ayni ve nakdi kredi açabileceği,
2. Yerel yönetimlerin faaliyetlerine yönelik araştırma, proje geliştirme ve danışmanlık hizmetini yapabileceği veya yaptırabileceği ve bu konuda teknik destek verebileceği,
3. Bankanın öncülüğünde şirket kurulabileceği, bu şirketin devredilebileceği,
4. Sigorta acenteliği yapabileceği, yurtiçi ve yurtdışında izin almak koşuluyla şube ve temsilcilikler açabileceği,
5. Yurtiçi ve yurtdışı finansman kuruluşlarıyla işbirliği yapabileceği, bu kuruluşların katıldığı ulusal ve uluslararası kuruluşlara dâhil olabileceği, yurtiçi ve yurtdışı finansman kuruluşları ile para ve sermaye piyasalarından ve her türlü fonlardan kaynak sağlayabileceği,
6. Kalkınma ve yatırım bankacılığı faaliyetlerinde amacı doğrultusunda her türlü işlemi yapabileceği,



7. Hissesinin %50'den fazlası belediyeye, il özel idare veya mahalli idare birliklerine ait olan iştiraklerin finansman ihtiyacını karşılayabileceği,
8. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından talep edilen her türlü kentsel altyapı, üstyapı ve özel projeleri yapabileceği veya yaptırabileceği,
9. Bankaya herhangi bir borç ve şartlı yükümlülük yüklemeyecek şekilde kâr amaçlı gayrimenkul yatırım projelerini yapabileceği veya yaptırabileceğinden bahsedilmektedir.

Banka ayrıca, her türlü taşıt, menkul ve gayrimenkul malları alabilir, satabilir, kiralayabilir veya kiraya verebilmektedir. Rehin, ipotek, intifa, irtifak hakkı, gayrimenkul mükellefiyetleri ve diğer ortaklıkları tesis edebilmektedir. Ortak idarelere insan kaynakları ve teknik destek faaliyetlerinde bulunabilmektedir.

Yurtiçi ve yurtdışı, genel bütçe gibi her türlü fon ve hibelerin kullanılmasına aracılık edebilmektedir. Bu aracılık işlemi transfer işlemi çerçevesinde olabileceği gibi aynı zamanda kaynak kullandırılması veya projelerin yürütülmesi şeklinde de olabilmektedir.

Banka finansman aracı olarak yerel yönetimlere verilecek kredileri yurtiçi ve uluslararası kaynaklardan temin edebilmektedir. Ancak öncelikli amacı kendi öz kaynaklarını kullanarak bu finansmanın sağlanmasıdır.

Banka öz kaynaklarından, orta ve uzun vadeli krediler sunmaktadır. Bu kredilerin vade süresi 5 ila 10 yıl arasında değişmektedir. Bankanın kentlerin imarına yönelik her türlü iş ve işlemler için kredi aracıyla finansman desteği 2005 yılından günümüze kadar, yoğunlukla bankanın öz kaynaklarından karşılanmaktadır.

İller Bankası A.Ş.'nin öz kaynaklarından sağlanan krediler haricinde çeşitli uluslararası kuruluşlar tarafından yerel yönetimlere yönelik sunulan krediler de bulunmaktadır. Dünya Bankası, Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı, Avrupa Yatırım Bankası, İslam Kalkınma Bankası gibi uluslararası kuruluşlara aracılık edip, kentlerin gelişmesine finansman sağlayan İller Bankası'nı; yerel yönetimlerin finansman ihtiyacında uluslararası kefil olarak görmek mümkündür (Doyran, 2018, s. 32-42).

İller Bankası Anonim Şirketi tarafından bu faaliyetlerin yanında; 5779 sayılı İl Özel İdarelerine ve Belediyelere Genel Bütçe Vergi Gelirlerinden Pay Verilmesi Hakkında Kanun hükümleri kapsamında genel bütçe vergi gelirlerinden, dağıtımda belirlenen usuller çerçevesinde, mahalli idare kuruluşlarına aktarılacak payı belediyelere yönlendirmektedir (İl Özel İdarelerine ve Belediyelere, 2008). Bu işlemin İlbank A.Ş. tarafından düzenli olarak yapılan en kapsamlı faaliyet olduğunu söylemek mümkündür.

5. ÇEVDES ve SUKAP Projelerinin Değerlendirilmesi

Makale çalışmasında iki proje ele alınmıştır. Bunlar; ÇEVDES (Altyapı Projelerini Destekleme Projesi) ve SUKAP (Su ve Kanalizasyon Altyapı Projesi) olarak isimlendirilmektedir.

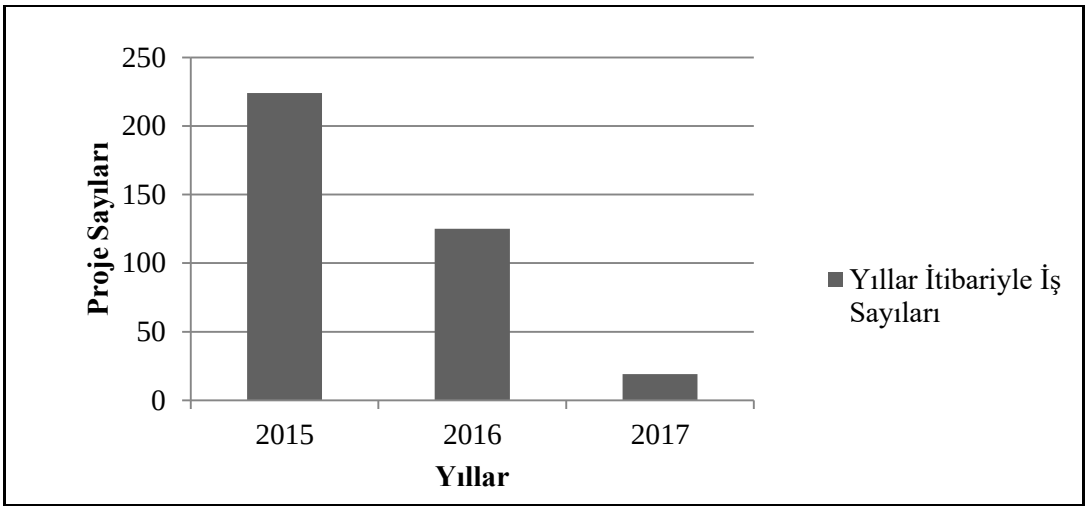
5.1. ÇEVDES (Altyapı Projelerini Destekleme Projesi)

ÇEVDES, 2014 yılında hayata geçirilmiştir. Proje kapsamındaki çalışmaların finansmanının yarısı Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın döner sermaye gelirlerinden diğer yarısı ise İller Bankası A.Ş.'nin yıllık safi kârından karşılanmaktadır.

İller Bankası ve Çevre Şehircilik Bakanlığı tarafından imzalanan protokol kapsamında hayata geçmiş olan projenin temel esasları şunlardır (İller Bankası A.Ş., 2016, s. 20):

- Belediyelerin nüfusu 200.000 ve altında olmalıdır.
- İçme suyu, atık su, derin deniz deşarjı, katı atık, yağmur suyuyla ilgili her türlü proje ve/veya fizibilite çalışması kapsamında olmalıdır.
- Proje kapsamında gerçekleşecek işlerle ilgili her türlü ihale ve işlemler (denetim vb.) banka tarafından yapılmaktadır.

Tablo 2: ÇEVDES Kapsamında Yıllara Göre Planlanmış İş Sayıları



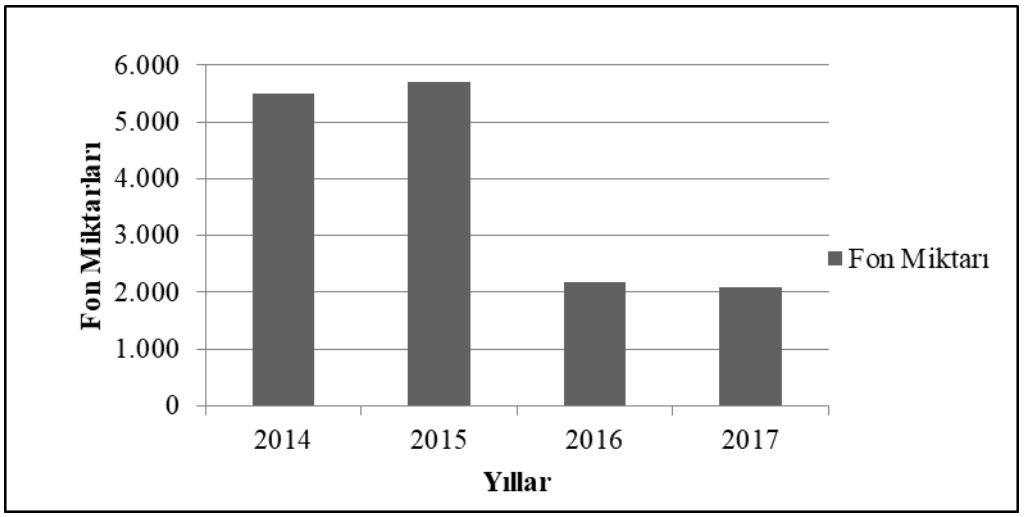
Kaynak: 2015-2017 yılları arasında yayımlanan İller Bankası A.Ş. Faaliyet Raporları https://www.ilbank.gov.tr/index.php?Sayfa=iceriksayfa&icId=193, (Erişim Tarihi: 21.06.2019).

ÇEVDES kapsamında 2014-2015 yılları arasında toplam 224 çalışma için finansman desteği sağlanmış, 39 adet çalışma bitirilmiştir. 2015-2016 yılları arasında toplam 125 çalışma için finansman desteği sağlanmıştır, toplam 116 adet çalışma bitirilmiştir. 2016-2017 yılları arasında finansman desteği verilen çalışma 19 adet olmuştur, bu aralıkta 75 adet çalışma bitirilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere ÇEVDES kapsamında yapılan işlerde yıllar itibariyle azalma meydana gelmiştir. 2017 yılı itibariyle ÇEVDES projesi kapsamında 239 adet iş tamamlanmıştır. 2017 yılına kadar toplam 368 iş için planlama yapılmıştır (İller Bankası A.Ş., 2018, s. 26).

Ayrıca 2017 yılı verilerine göre; proje kapsamında, projenin başlangıcından itibaren geliştirilen çalışmalar için bakanlık ve İller Bankası A.Ş.'nin yaptığı yerel finansman toplamı 56.950.000 TL olarak gerçekleşmiştir (İller Bankası A.Ş., 2018, s. 26).

Tablo 3: ÇEVDES Kapsamında İller Bankasına Aktarılan Fonlar



Kaynak: 2014-2017 yılları arasında yayımlanan İller Bankası A.Ş. Faaliyet Raporları https://www.ilbank.gov.tr/index.php?Sayfa=iceriksayfa&icId=193, (Erişim Tarihi: 21.06.2019).

Tablo 3 değerlendirildiğinde son yıllarda fon miktarlarında düşüşler göze çarpmaktadır. Tablo 2 ve Tablo 3'de ortaya çıkan bu görünüm yorumlanacak olursa; belediyelerin proje kapsamında sunulan fon desteğinin ve iş sayısındaki azalmanın, KENT-DES[2] (Kentsel Düzenlemelerini Destekleme Protokolü) gibi farklı projelerin ortaya çıkmasıyla birlikte ÇEVDES üzerindeki ağırlığın dağılmasına bağlı olduğunu söylenebilmektedir.

KENT-DES ve ÇEVDES kapsamında; 2018 yılından itibaren 100 günlük icraat programı çerçevesinde 5 yıl içerisinde bitirilmek üzere çeşitli destekler planlanmıştır. Bu kapsamda; 5.000 adet köy konağı yapılması, yeşil ve yaşanabilir şehirler üretme noktasında 3.000 km bisiklet yolu, 3.000 km yürüyüş yolu, 60 km çevre dostu sokak ve 60.000 metrekare gürültü bariyeri yapılması planlanmaktadır.

Aynı zamanda Van Millet Bahçesine yönelik destekleme faaliyeti devam etmektedir (İller Bankası, 2019, s. 64).

Son dönemlerde, çalışmanın içeriğinden de anlaşılacağı üzere; ÇEVDES kapsamında geliştirilen altyapı, atık su vb. temel kentsel hizmetlerden ziyade sosyal boyutu ön plana çıkartan işler için finansman ve destek sağlanmaktadır. Proje destekleri, Türkiye'nin kentleşme olgusuyla eşdeğerlik arz etmektedir.

2016 sonrasında temel kentsel hizmetlere yönelik altyapı faaliyetlerinin birçoğu tamamlanmış, bunun yerini kentsel yaşama yönelik faaliyetler almıştır. Dolayısıyla ÇEVDES'in bu bağlamda konjonktüre göre şekillenmesi doğal karşılanabilmektedir. Nihayetinde bahsedilen proje yerel yönetimlerin talepleri doğrultusunda değil merkezi yönetimin kentleşme politikaları doğrultusunda tasarlanmıştır.

Elde ettiğimiz veriler neticesinde ilerleyen yıllarda ÇEVDES gibi altyapıya yönelik projelerden ziyade, akıllı kent uygulamaları, kentlerin dönüşümü, yenilenebilir enerji destekleri gibi gelişmiş kentsel hizmetlere yönelik destekleme faaliyetlerinin hız kazanacağını söylemek mümkündür.

5.2. SUKAP (Su ve Kanalizasyon Altyapı Projesi)

2000'li yıllardan sonra Türkiye'de yaşanılabilir ve sürdürülebilir kentler tasarlamak maksadıyla temel kentsel hizmetlere yönelik çalışmaların politik dayanakları ortaya çıkmıştır.

2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2013); temel insan ihtiyaçlarını gidermek noktasında kentsel altyapının gelişmesi gerektiğini vurgulamıştır.

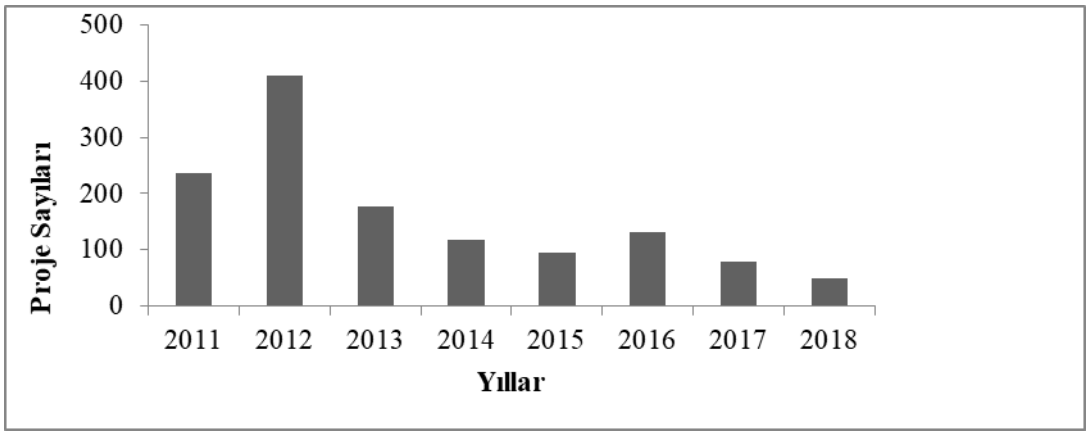
2007-2013 yıllarını kapsayan 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2006); Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde kentsel altyapı ve temiz içme suyuna yönelik eksikliklerin giderilmesi planlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda; SUKAP, 2011 yılında, belediyelerin altyapıya yönelik olarak su, kanalizasyon projelerine finansman sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir projedir. Yüksek Planlama Kurulu tarafından verilen karar neticesinde nüfusu 25.000 ve altında olan belediyelere yönelik olarak geliştirilmiştir.

Projelerin finansman giderlerinin yarısı genel bütçeden ayrılan ödenek kapsamında hibe olarak, yarısı da İller Bankası A.Ş. tarafından uzun vadeli kredi vasıtasıyla finanse edilmektedir (İller Bankası A.Ş., 2012, s. 16).

[2] Çevre Şehircilik Bakanlığı ile İller Bankası A.Ş. arasında 2016 yılında imzalanan protokol neticesinde, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki belediyelerin maddi imkânsızlıkları göz önünde bulundurularak, çalışmalarını finanse etmek maksadıyla geliştirilmiş bir projedir. Detaylı bilgi için bakınız: İller Bankası 2018 faaliyet raporu, https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/Ilbank_2018_Faaliyet_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 23.06.2019).

Tablo 4: SUKAP kapsamında 2011-2018 Yıllarında Yıllık Çalışma Sayıları



Kaynak: 2011-2018 yılları arasında yayımlanan İller Bankası A.Ş. Faaliyet Raporları https://www.ilbank.gov.tr/index.php?Sayfa=iceriksayfa&icId=193, (Erişim Tarihi: 21.06.2019).

2011 yılında SUKAP kapsamında 236 çalışma yer almaktadır.

2012 yılında bu sayı yoğun talep sonucunda 2013 yılı kaynaklarının da kullandırılmasıyla birlikte 411 olarak gerçekleşmiştir.

2014 yılında ise 177 çalışma SUKAP kapsamına alınmıştır.

2015 yılında 94 ve 2016 yılında SUKAP tarafından desteklenen çalışma sayısı 130 olmuştur.

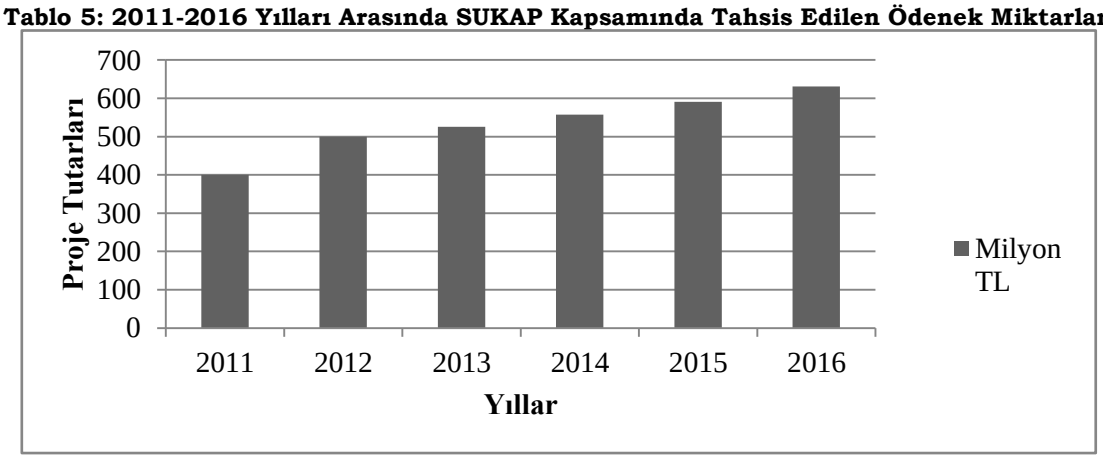
2018 yılında desteklenen çalışma miktarı proje tarihinin en düşük seviyesine inmiştir.

Türkiye'nin kentsel altyapı problemine yönelik oldukça yoğun yatırım yaptığı 2012 yılı proje kapsamındaki çalışmaların sayısının en üst seviyeye çıktığı yıldır.

Sonraki dönemlerde projenin önemi görece azalmış, nüfus şartından dolayı birçok belediyenin proje kapsamından çıktığı düşünülmektedir.

Buradan da ÇEVDES'te olduğu gibi belediyelerin, kentsel altyapıdan ziyade sosyal yatırım boyutuna yönelik geliştirilen projelere yöneldiği buna bağlı olarak zaman içerisinde sosyal yatırım boyutunda yatırımların öneminin arttığı yönünde çıkarımda bulunulabilir.

Tablo 5: 2011-2016 Yılları Arasında SUKAP Kapsamında Tahsis Edilen Ödenek Miktarları



Kaynak: 2011-2017 yılları arasında yayımlanan İller Bankası A.Ş. Faaliyet Raporları https://www.ilbank.gov.tr/index.php?Sayfa=iceriksayfa&icId=193, (Erişim Tarihi: 21.06.2019).

Tablo 4'e ait 2011-2016 verileri Tablo 5 verileriyle mukayese edildiğinde, 2011-2016 yılları arasında tahsis edilen ödenekler düzenli olarak artmaktayken, finansman kapsamına alınan proje sayısı istikrarlı bir şekilde azalmıştır.

Bu noktada merkezi yönetimden gelen payın azalmadığını, ancak projeye talebin nüfus artışı vb. sebeplerden dolayı azaldığını veya proje finansman maliyetleri yükseldiğinden belediyelere bu kapsamda daha az destek sunulduğu söylenebilmektedir.

Proje kapsamında, finansmanda kullanılmak üzere, merkezi yönetim tarafından, 2011- 2018 yılları arasında toplam 3.922.854.000 TL ödenek İller Bankası'na aktarılmıştır (İller Bankası A.Ş., 2019, s. 26).

İller Bankası 2011-2018 yılları arasında 1293 adet işin finansmanında rol oynamıştır. Bu işlerin; 892 tanesi tamamlanmış, 310 tanesinin inşaatı devam etmekte, 45 adedi sözleşme aşamasında, 46 adedi ise ihale aşamasındadır. Söz konusu 1293 adet iş için toplamda 8.974.182.000 TL kaynak ayrılmıştır.

Ayrıca Tablo 6'da belirtildiği üzere bu işlerin sektörel dağılımı çeşitlilik arz etmektedir (İller Bankası A.Ş., 2019, s. 26-27);

Tablo 6: SUKAP kapsamında 2011-2018 Yılları Arasında Finanse Edilen İşler (Sektör Bazlı)

	İçmesuyu	Atıksu	Toplam
Biten İş sayısı	315	577	892
İnşaatı Devam Eden iş Sayısı	140	170	310
Sözleşme Aşamasındaki İş Sayısı	16	29	45
İhale Aşamasındaki İş sayısı	21	25	46
Yürütülen İş Sayısı	492	801	1293
Toplam Tahsis Miktarı	2.991.425	5.982.757	8.974.182
Tahsis Edilen Kredi Tutarı	1.859.337	3.596.387	5.455.724
Tahsis Edilen Hibe Tutarı	1.132.088	2.386.370	3.518.458
2018 Yılı Yapılan Harcama Tutarı	407.820	1.030.025	1.437.845
2018 Yılı Krediden yapılan harcama miktarı	249.275	640.927	890.202
2018 Yılı Hibeden yapılan harcama miktarı	158.545	389.098	547.643

Kaynak: İller Bankası A.Ş. 2018 Yılı Faaliyet Raporu
https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/Ilbank_2018_Faaliyet_Raporu.pdf, (Erişim Tarihi: 02.07.2019).

Yerel finansman aracı olarak görev yapan İller Bankası A.Ş. 2011 ve 2018 yılları arasında gerçekleştirdiği proje finansmanlarıyla yerel yönetimlerin temel kentsel faaliyetleri olan içmesuyu ve atıksu yatırımları konusunda oldukça önemli etkiye sahiptir. İller Bankası Tablo 6'dan görülebileceği üzere SUKAP kapsamında sadece hibe sunmakla kalmamış, aynı zamanda projeleri kredilendirme imkanını da belediyelere sağlayıp, projelerin finansmanına destek olmuştur.

6. Sonuç

İller Bankası A.Ş; hibe, kredi gibi finansman araçlarıyla, günümüzde mahalli müşterek nitelikteki hizmetleri sunma gayesiyle çalışan yerel yönetim kuruluşlarını finanse etmektedir. Belediyeler Bankası olarak başladığı yolculuğu İller Bankası A.Ş. olarak devam ettiren kurum, yetki ve görevleri açısından zaman içerisinde farklı uygulamalarda bulunmuştur. Kurumun hizmet kapsamı zaman içerisinde genişlemiş ve hizmet araçları çeşitlenmiştir. İller Bankası A.Ş. 2011 yılında özel hukuk hükümlerine tabi anonim şirketi statüsünü kazanmıştır. Günümüzde bu kapsamda kalkınma ve yatırım bankası olarak faaliyetlerini sürdürmektedir.

Tarihsel süreçte bankanın ismi ve hizmet kapsamı sürekli olarak değişikliğe uğramıştır. Vesayet denetiminin de bu değişikliklere bağlı olarak farklı bakanlıklar tarafından gerçekleştirildiğini çalışmamızda görmek mümkündür. Oysaki devletler, uzun vadeli planlar yaparak sürekliliğini devam ettirmek zorundadır. Ancak İller Bankası A.Ş. uzun vadeli planlar çerçevesinde şekillenmemiş ve kurumun sürekliliği bu açıdan zarar görmüştür.

Bu anlamda Türk Kamu Yönetimi Sistemi'nin daha planlı ve tutarlı hareket etmesi gerekmektedir. Kısa süre aralıklarla hem ismi, hem bağlı olduğu üst birimi hem de görev ve sorumluluk alanında önemli değişikliklerin yaşandığı kurumların, istikrarlı bir görüntü çizmesi oldukça zordur. Bu durum kamu kurumları arasında yetki ve sorumluluk karmaşasasının doğmasına ve devlete duyulan güven duygusunun sarsılmasına neden olabilmektedir.

Türkiye'nin kentleşme süreci göz önünde bulundurulduğunda özellikle 2000'li yıllar önem taşımaktadır. Ele aldığımız iki proje de bu dönemde geliştirilmiştir. Son yıllarda yeni destekler sağlama konusunda projelerin görece etkinliğini yitirdiğini söylemek mümkündür. Kanatimizce bu durumun sebebi; altyapıya yönelik geliştirilen projelerin görevini kısmen yerine getirdiğidir. Ayrıca İller Bankası A.Ş.'nin farklı projeler kapsamında yatırım alanlarını çeşitlendirerek yatırımları teşvik ve finanse edeceği düşüncesidir. Nitekim yaşanabilir kentler üretmek anlamında İller Bankası A.Ş. sürekli olarak proje geliştirmeyi sürdürmektedir. Bu kapsamda projelerin içeriği son dönemde değişiklik arz etmektedir. Temel kentsel altyapı projelerinden ziyade, akıllı kent teknolojileri, yenilenebilir enerji destekleri gibi dünya kentleşme eğilimini takip eden destekler sunmaktadır.

Projelerin geliştirildiği 2011 ve 2014 yıllarındaki Türkiye dış politikasından da bahsedilerek projelerin hayata geçirilmesindeki politik gerekçeler ortaya koyulabilir. Bu dönemde Türkiye, Avrupa Birliği'ne yönelik olarak bir çok düzenlemede bulunmuştur. Avrupa Birliği'nin üyelik kriterlerini sağlamak maksadıyla, temel kentsel altyapı faaliyetlerine önem vermiştir. Ele aldığımız iki projenin geliştirilmesini sadece kentleşme olgusu üzerinden okumak kanaatimizce rasyonel bir hareket olmayacaktır. Burada politik gerekçelerle hareket edildiğini söylemek de mümkündür.

SUKAP kapsamında 2018 yılı verileri değerlendirildiğinde; günümüze kadar 1293 iş planlanmıştır. ÇEVDES kapsamında bu sayı 2017 yılı itibariyle 368 olarak belirtilmiştir. SUKAP ve ÇEVDES kıyaslandığında ikisi arasında farklılıklar bulunmaktadır. ÇEVDES, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ile İller Bankası A.Ş. arasında yürütülen ortak bir proje olma özelliğini taşımaktadır. Aynı zamanda ÇEVDES hibe niteliğinde finansman sağlamaktadır. Oysa SUKAP yarı hibe yarı kredi sistemli çalışan bir projedir. Görüldüğü üzere İller Bankası A.Ş. projeler kapsamında hem hibe hem de kredi imkanı sunmaktadır.

ÇEVDES ve SUKAP kapsamında gerçekleşen çalışma sayısında yıllar itibariyle azalmalar gözlenmektedir. Projelerin fon miktarları ise her geçen yıl artmaktadır. Bu durum bizlere; altyapı maliyetlerinin arttığını, ancak merkezi yönetimin bu konuda gerekli önlemi alamadığını göstermektedir. Banka tarafından; projelerin hizmet kapsamı, süresi ve finansman bütçesi, yerel yönetimlerin talepleri doğrultusunda değil, merkezi yönetimin politikaları doğrultusunda belirlenmektedir. Buna bağlı olarak, zaman içerisinde projeler etkinliğini yitirmektedir. Projelerin etkisini yitirmesindeki ana sebep hizmette yerindenlik ilkesinin gözardı edilmesidir.

Yerel yönetimler hizmet sunarken halka en yakın kuruluş olması sebebiyle talep, istek ve ihtiyaçları doğru şekilde tespit etme noktasında merkezi yönetimden daha üstün yeteneğe sahiptir. Yerel yönetimler, merkezi yönetime kıyasla, doğru ihtiyacı, doğru zamanda tespit edebilirler. SUKAP ve ÇEVDES projelerinin etkinliğini yitiriyor oluşu; yerel ihtiyaçların zaman içerisinde değişmesinden ve yerinde hizmet sunmak isteyen yerel yönetimlerin finansman desteğini farklı alanlarda bulmasından kaynaklamaktadır.

6360 sayılı Kanun ile büyükşehir il sınırlarında bulunan köy yönetimleri ve belde belediyeleri kaldırılmıştır. Böylelikle büyükşehir belediyelerinin hizmet kapsamına, 6360 sayılı Kanun öncesi köy yönetimi ve belde belediyesi statüsünde olan alanlar da girmektedir. Söz konusu alanların özellikle altyapıya yönelik olarak hizmet talepleri bulunmaktadır. Büyükşehir belediyeleri mali yetersizliklerden dolayı bu bölgelere hizmet götürmekte zorlanmaktadır. Her iki projede bulunan nüfus şartı, büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde bahsi geçen bölgelerin hizmetlerini karşılamasında engel olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, büyükşehir belediyelerine yönelik müstakil projelerin geliştirilmesi uygun olacaktır.

Ayrıca İller Bankası A.Ş. belediyelerin uluslararası kuruluşlardan elde edeceği kredi ve hibeler için referans görevi de görmektedir. Dış kaynak borçlanmalarında bu şekilde işlev gören İller Bankası A.Ş., uluslararası sahada yerel yönetimlerin aracısı olarak önemli bir finansman görevini de dolaylı olarak yerine getirmektedir.

Yerel yönetimlerin hibe ve kredi arayışında, İller Bankası A.Ş.'nin yerel kredi derecelendirme kuruluşu görevi görmesi kanaatimizce faydalı olacaktır. Yerel yönetimlere ait kredi derecelendirme notu veya hibe karnesi gibi uygulamalar banka bünyesinde geliştirilmelidir. Bu araçlarla belediyelerin ve il özel idarelerinin durumunu bankanın somut bir şekilde ortaya koyması gerekmektedir. Seçimle iş başına gelen belediye başkanlarının, seçmene sunabileceği bir not veya karne sisteminin, belediyenin maddi itibarını seçmene anlatmak açısından daha etkili olacağı kanaatindeyiz. Ayrıca karne veya not uygulamasının, kaynak israfını önleyip, etkin ve verimli hizmet sunulmasını teşvik edeceğini söylemek mümkündür.

Son yapılan düzenlemeyle Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü'nün kaldırılıp, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı bünyesinde Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü'nün kurulmasıyla birlikte; Yerel Yönetimler ve İller Bankası A.Ş. aynı bakanlık sorumluluğuna girmiştir. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı çatısı altında çalışması; İller Bankası A.Ş. ve Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü'nün entegre çalışma kapasitesinin artıracaktır. Proje oluşturma aşamasında yerel yönetimlere ulaşmanın önünde bulunan bürokratik engeller daha kolay aşılabilecektir. Bu durum neticesinde; İller Bankası'nın çalışmaları çeşitlenecek ve önemi kanaatimizce artacaktır.

Aynı bakanlık bünyesinde olmanın verdiği avantajdan faydalanılarak geliştirilebilecek projeler bulunmaktadır. Örneğin; Çevre ve Şehircilik Bakanlığı bünyesinde oluşturulacak talep sistemi aracılığıyla, yerel yönetimlerin ihtiyaçları bakanlık üst kademesinde toplanıp, İller Bankası A.Ş. tarafından değerlendirmeye alınabilecektir.

Netice itibariyle bu durum; projelerin esnek bir yapıda olup, ihtiyaçlara zamanında etkin ve verimli bir şekilde yanıt vermesini sağlayacaktır. İdari ve mali özerklik bu açıdan gelişecek, yerel yönetimler daha güçlü hale gelecektir.

Kaynakça

Berk, A. (2003). İller bankası ve yerel yönetimler. Sayıştay dergisi (48), 75-92.

Doyran, O. (2018). İlbank A.Ş.'ye yönelik sermaye düzenlemelerinin yapılan yatırımlara etkisi. Uzmanlık tezi. İlbank A.Ş., Ankara.

Güler, B. A. (1996). Kentsel altyapı finansmanı belediyeler bankası: 1933-1945. Amme idaresi dergisi , C29 (1), 86-105.

Güler, B. A. (1997). Yerel altyapı yatırımı ve finansmanı iller bankası: 1945-1995. Amme idaresi dergisi ,C30 (1), 45-67.

Gümüş, M.. ve Yereli, A. B. (2016). Yerel yönetimlerin finansmanında yerel yönetim bankacılığı uygulaması, iller bankası örneği ve türkiye için öneriler. Sosyoekonomi , C24 (28), 210-234.

İçişleri Bakanlığı. (2019). Mülki idare bölümleri. https://www.eİcisleri.gov.tr/Anasayfa/MulkiIdariBolumleri.aspx adresinden erişildi. (ET: 13.05.2019)

İller Bankası A.Ş. (2012). 2011 Faaliyet raporu. Ankara. https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/2011_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişildi. (ET: 14.06.2019)

İller Bankası A.Ş. (2013). 2012 Faaliyet raporu. Ankara. https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/2012FaaliyetRaporu.pdf adresinden erişildi. (ET: 22.06.2019)

İller Bankası A.Ş. (2014). 2013 Faaliyet raporu. Ankara. https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/fr_2013.pdf adresinden erişildi. (ET: 12.06.2019)

İller Bankası A.Ş. (2015). 2014 Faaliyet raporu. Ankara. https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/Faaliyet_2014_WEB_TR.pdf adresinden erişildi. (ET: 12.06.2019)

İller Bankası A.Ş. (2016). 2015 Faaliyet raporu. Ankara. https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/Ilbank_2015_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişildi. (ET: 08.06.2019)

İller Bankası A.Ş. (2017). 2016 Faaliyet raporu. Ankara. https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/Ilbank_2016_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişildi. (ET: 08.06.2019)

İller Bankası A.Ş. (2018). 2017 Faaliyet raporu. Ankara. https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/Ilbank_2017_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişildi. (ET: 10.06.2019)

İller Bankası A.Ş. (2019). 2018 Faaliyet raporu. Ankara. https://www.ilbank.gov.tr/dosyalar/faaliyet/Ilbank_2018_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişildi. (ET: 12.07.2019)

İller Bankası. (2019). Bankacılık ana sözleşmesi. https://www.ilbank.gov.tr/index.php?Sayfa=iceriksayfa&icId=285 adresinden erişildi. (ET:12.06.2019)

İller Bankası. (2019). Sukap. https://www.ilbank.gov.tr/index.php?Sayfa=htmlsayfa&hid=377 adresinden erişildi. (ET:11.06.2019)



Kılıç, V. C. ve Gül, H. (2015). İller bankasının ilbank a.ş.'ye dönüştürülmesinin belediye finansmanı üzerindeki etkileri. Süleyman demirel üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi , C2(22), 217-233.

Koçak, S. Y. ve Kavsara, V. (2012). 5302 Sayılı kanun sonrasında il özel idarelerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Yönetim Bilimleri Dergisi , C10 (20), 61-92.

Resmi Gazete. (2008). Belediyelere ve il özel İdarelerine genel bütçe vergi gelirlerinden pay verilmesi hakkında kanun. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5779.pdf adresinden erişildi. (ET:22.05.2019)

Resmi Gazete. (2011). İller bankası anonim şirketi hakkında kanun. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6107.pdf adresinden erişildi. (ET:22.05.2019)

Şahin, Y. (2018). Yerel yönetimler. Bursa: Ekin Yayınevi.

Şengül, R. (2010). Yerel yönetimler. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Tortop, Nuri vd. (2006). Mahalli idareler. Ankara: Nobel Basımevi.

Türk Dil Kurumu. (2019). Türk dil kurumu sözlükleri. www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=finansman adresinden erişildi. (ET:06.06.2019)

Türkiye Bankalar Birliği. (2019). İstatistiki raporlar. https://www.tbb.org.tr/Content/Upload/istatistikiraporlar/ekler/1123/Banka_Calisan_ve_Sube_Sayilari-Mart_2019.pdf adresinden erişildi. (ET:03.06.2019)

Ulusoy, A. ve Akdemir, T. (2009). Mahalli idareler. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



IRAK VE TÜRKİYE'DE BAĞIMSIZ DENETİM TEKNİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Asraa KOZACHE
Selçuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü
asraanajdat95@yahoo.com

Özet

Günümüz rekabet koşullarında gelişmiş ülkelerdeki kurum, kuruluş ve işletmelerin denetim konusuna gösterdiği ilgi giderek artmıştır. Kurumsal hedeflerin gerçekleşmesi bağlamında yürütülen faaliyetlerde, verimlilik ve etkinliğin sağlanması ve bağımsız denetime müsait ortamın kurulması başta olmak üzere, farklı alanlarda denetime verilen önem iş dünyasında ağırlık kazanmıştır. Ticari anlamda şirket sahipleri veya ortakları, alıcı ve satıcı statüsündeki tüketiciler, yatırımcılar, kamu kurumları ve kredi derecelendirme kuruluşları işletmelerle ilgili kararlarında, finansal tablolar ve bu tablolarda yer alan verilere ihtiyaç duyarlar. Bu kapsamda finansal tablolardaki mali verilerin, etkin biçimde incelenmesi ise alanında uzman kişilerce yapılmalıdır. Bu uzmanlar incelemeleri neticesinde elde ettikleri bulguları raporlayarak kullanıcılara sunarlar. Bu noktada bağımsız denetim sistemi devreye girmektedir. Finansal tablolarda yer alan verilerin doğru ve güvenilir olması da ancak etkili bir bağımsız denetim sistemi sayesinde gerçekleştirilecektir. Denetimin hedeflerini, işlemlerini, türlerini ve sunulan hizmetlerin içeriğini belirtmeyi, geleneksel yöntemlerden modern yöntemlere geçilmesiyle süreç ve işlemlerinin nasıl geliştirileceğini ve denetimin uluslararası standartları hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bu çalışmada Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırılarak Irak'taki denetim etkinliğinin değerlendirilmesi hedeflemektedir.
Anahtar Kelimeler: Türkiye, Irak, verimlilik, iş dünyası, denetim, bağımsız denetim, uluslararası standartlar.

Abstract

In today's competitive environment, the interest of institutions, organizations and enterprises in developed countries has increased. In the activities carried out in the context of the realization of corporate goals, the importance given to auditing in different areas, especially efficiency and efficiency and establishment of an environment suitable for independent auditing, has gained importance in the business world. In the commercial sense, owners or partners, buyers and sellers, investors, public institutions and credit rating agencies need financial statements and the data contained in these statements. In this context, an effective examination of financial data in the financial statements should be made by experts in the field. These experts report their findings as a result of their investigations and present it to the users. At this point, the independent inspection system is activated. The fact that the data in the financial statements is accurate and reliable will only be realized through an effective independent audit system. The aim of this study is to give information about the objectives, processes, types of the audit and the content of the services provided, how to improve the processes and processes through the transition from traditional methods to modern methods and the international standards of the audit and to evaluate the effectiveness of supervision in Iraq compared with practices in Turkey.
Key concepts: Turkey, Iraq, productivity, business, audit, independent audit, international standards.

Giriş

Yolsuzluk, eski bir sosyal olgu olarak günümüz toplumlarında yeniden yayılma imkanı bulmuştur. Özellikle Irak'ta gerek idari ve siyasi makamlarca kanunların tam olarak uygulanmaması ve bunları denetleyebilecek açık denetim standartlarının işlevsizliğinin yanı sıra vatandaşın cehaleti, korkusu ve ifade özgürlüğünün kısıtlılığı gibi nedenlerle eski bir toplumsal olgu olarak karşılaşılmaya başlanmıştır. Yolsuzluk sosyal ve ekonomik açıdan büyük zararlara yol açmaktadır. Çünkü ekonomik kalkınma atılımlarını ve toplumu refah seviyesine ulaştırma çalışmalarını geciktirmekte, kurumsal yaklaşımı ve hukuk devleti anlayışını tezyif etmektedir. Bu nedenle mümkün olan tüm araç ve gereçler seferber edilerek, yolsuzlukla kapsamlı bir şekilde mücadele edilmesi vaz geçilemez bir prensip olmalıdır.

Dünyada finansal ve sosyal olarak ortaya çıkan hızlı değişiklikler, kurum veya şirketlerin faaliyet sahalarını genişletmiş, hedeflerinin büyümesini sağlamıştır. Şirketlerin giderek büyümesi ve faaliyet sahalarında ortaya çıkan karışıklık şirketlerin muhasebe verilerini karmaşıklaştırmıştır. Bu da şirketlerin mali tablolarının ve muhasebeyle ilgili bilgilerinin güvenirliliğine zarar vermiştir. İşletmeyle iş ilişkisi içinde bulunan karar vericiler, işletmeyle ilgili bilgileri direk olarak kaynağından öğrenme imkanına sahip olamamaktadır. Bu sebeple karar alan unsurlar işletmeyle ilgili olarak başka kişilerce hazırlanmış olan bilgilerin güvenilirliğine inanmak zorundadırlar. Doğruluk ve güvenilirlik içinde olan

bilgiye ihtiyacın daha da artması, bağımsız dış denetim faaliyetlerini de şirketler adına çok önemli bir ihtiyaç haline dönüştürmüştür.

Diğer taraftan ülkelerin ekonomik olarak gelişime yönelik çaba göstermeleri, özellikle 90'lı yıllardan başlayarak küreselleşme kavramını ortaya çıkarmıştır. Sermaye piyasalarının küreselleşmesi bahse konu piyasalarda işlem gören şirketlerin mali tablolarının çok daha önemli kılınmasını ve bu alandaki aktörleri çoğaltmıştır. Fakat her ülkenin değişik altyapı ve uygulamaları sebebiyle, hazırlanmış olan finansal tablolar farklılık gösterebilmekte, ilgili kişilerin ihtiyaçlarını arzu edilen seviyede karşılayamamaktadır. Bu ise uluslararası düzenlemelerin etkisiyle uluslararası anlaşmaları ve uluslararası ticaret örgütlerini önemli hale getirmiştir. Bağımsız dış denetim uygulamalarının yeterli ve kaliteli bir seviyeye gelmesi ancak bazı şartların sağlanmasıyla olmaktadır.

Herhangi bir kurum performansının, itibarının ve işlevselliğinin korunması ve yüksek kazanımlar elde edilmesi amaçlanıyorsa, her ülke öncelikle ilkelerinden vaz geçmeden mevcut kaynaklarını etkin bir şekilde kullanarak hedeflerini gerçekleştirme çabasında olmalıdır. Dolayısıyla tüm kurumlar mevcut kaynakların en iyi şekilde kullanılmasını ve temel ilkelerin korunmasını sağlayan etkili bir denetim sistemini tasarlamayı hedeflemelidir.

Bu kapsamda yapılan çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde denetim kavramıyla ilgili tanımlara, fonksiyonlarına, türlerine ve denetim standartlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde Türkiye'de uygulanan denetim sistemi incelenmiştir. Üçüncü ve son bölümde ise Irak'ta uygulanan denetim sitemi incelenmiş ve bu kapsamda yapılan tespitlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

2. Literatür Taraması

Muhasebe denetimi, ekonomik faaliyetler ve olaylarla ilgili tespitlerin, önceden belirlenen ölçütlere uygunluk derecesini araştırarak, sonuçları konuyla ilgili olanlara aktarmak amacıyla, tarafsız bir şekilde kanıtların toplanması ve bu kanıtların değerlendirilmesine yönelik sistemli bir çalışmadır (Güredin, 1995: 12-25).

Muhasebe denetimi, bir finansal birim ya da dönemle ilgili bilgilerin, önceden tespit edilen kriterlere uygunluk derecesini araştırarak, bu konuyla ilgili bir rapor düzenlenmesi amacıyla bağımsız bir uzmanca yapılan kanıt toplama ve değerlendirme sürecini ifade etmektedir (Bozkurt, 2015: 20-22).

Ortaya konulan kıstasların tarafsız olması için yasalar ya da meslek örgütlerince belirlenmiş veya uygulamada genel kabul görmüş olmaları zorunluluktur (Gürbüz, 1995: 34).

Uluslararası alanda genel kabul görmüş ve aynı zamanda denetçilerin de çalışmalarında uymak zorunda oldukları şirketlerin bağımsız denetimi için kullanılan bu temel kurallar, "genel kabul görmüş denetim standartları" olarak adlandırılmaktadır (Erdoğan, 1994: 6).

Genel kabul görmüş denetim standartları, bir denetçide bulunmasına ihtiyaç duyulan mesleki özellikleri, denetim boyunca yapılacak faaliyetleri, denetim raporu yazımı esnasında uyulacak kuralları genel çerçevesiyle belirlemektedir (Kavut, 2000: 9).

2.1. Denetim Kavramı

2.1.1. Denetimin Kapsamı ve Fonksiyonları

Bağımsız denetim, kurum veya kuruluşla organik bir bağı olmayan bireyler ya da kurumlar tarafından yapılan bir denetimdir. Bu süreçte; bağımsız denetçiler kendi başlarına çalışabilir veya denetçilerin denetim şartlarına uygun olarak denetleme şartlarına uygun olarak kayıt, kitap ve belgeler vasıtasıyla denetçilere rapor verebilirler (Tarmur, 1997: 103). Bu süreçte denetçinin bağımsızlığı birincil öneme sahiptir (Topçuoğlu, 2012: 75).

Bağımsız denetimin, denetimi yapılan şirkete, denetlenen firmaya ve kamuya aşağıdaki yararları söz konusudur (Yavaşoğlu, 2001: 26);

1. Şirket yönetimine doğru bilgi akışı sağlar.
2. Şirket yönetimine finansal tablolarla ilgili değerlendirme yapabilme ve ileriye yönelik doğru kararlar alma hususunda rehberlik eder.
3. Mali tabloların gerçeğe uygun olup olmadığını ortaya koyar.
4. Kurum yetkilileri ya da personelin hile yapmasına karşı önlem alınmasına yardımcı olur.
5. Denetimi olumlu olarak biten finansal durumla, kurumun daha az maliyetle finansman bulmasına imkan tanır.

2.1.2. Denetim Teknikleri ve Denetim Standartları

Dış denetim standartları aşağıdaki gibi üç gruba ayrılmaktadır:

1. Genel standartlar: Bu tür standartlar, rapor ve saha çalışmasının standartlarını karşılayacak şekilde hazırlandığından dolayı genel standartlar olarak nitelenmektedir. Bununla beraber, dış denetçinin kişisel özelliklerini içerdiğinden dolayı kişisel standartlar olarak da nitelenmektedir. Aşağıda gösterilen standartları kapsamaktadır (Güredin, 1998: 25-32);

Meslek eğitimi ve yeterlilik,

Bağımsız olma

Mesleki özen ve titizlik standartlarından oluşmaktadır

2. Çalışma alanıyla ilgili standartlar: Bu standartlar, denetim sürecinin ve teknik işlemlerin uygulama adımlarıyla ilgilidir. Bu kapsamdaki standartlar, genel standartlara nazaran özellik arz etmektedir. Denetçinin güvenilir bir denetim yapmasına yardımcı olmak için, kanıtların toplanması sürecinde yardım sağlayan standart türüdür. Aşağıda gösterilen standartlardan oluşmaktadır (Duman, 2001: 48);

Planlama ve gözetim standartları,

İç kontrol sistemi ile ilgili bilgi edinme standartları,

Kanıt toplama standartları.

3. Rapor standartları: Raporlama standartları, bağımsız denetim işlemi sonucunda tespit edilen görüşlerin yer aldığı raporların kapsam ve düzenlemelerine ilişkin standartlardır. Amaçlanan raporlama standartları ile bağımsız denetim raporu, kullanıcıların gereksinim duyduğu bilgilerin belirli bir sistemde yeterince net ve kesin bir şekilde sunulmasını sağlamak içindir. Aşağıda gösterilen standartları kapsamaktadır (Küçüksözen ve Sayar, 2002: 49-52);

Genel kabul görmüş muhasebe ilkelerinde uyum standardı,

Genel kabul görmüş muhasebe ilkelerinde süreklilik standardı,

Finansal tablolarda yer alan açiklamalarin yeterlilik standardı,

Görüş standardı.

2.2. Türkiye'de Bağımsız Denetim Teknikleri

Türkiye'de bağımsız dış denetim faaliyetlerinin zorunlu olması ilke kez 1987 yılında bankaların denetimi kapsamında başlatılmıştır. 1988 yılında Sermaye Piyasası Kurulu tarafından yayınlanan tebliğlerle de yasal statü kazanmıştır. Sonuç olarak Türkiye'de denetim standartları, 3568 sayılı Kanun hükümleri ve Sermaye Piyasası Kurulu Tebliğleri ile düzenlenmiştir (Kutukız ve Öncü, 2009: 133).

1988 yılında yayınlanan Sermaye Piyasası Kurulu tebliğleri ile ilk defa denetim ilke ve kuralları yasalaşmıştır. Bu kurallar, Sermaye Piyasası Mevzuatına uyan şirketlerde mevzuat açısından geçerli denetimin sağlanması amacıyla geliştirilmiştir. Sermaye piyasasında bağımsız denetim ile ilgili kurallar çoğunlukla Seri: X, No:16 sayılı Tebliğ'de bulunmaktadır (Küçüksözen ve Sayar, 2002: 52-56). Kanun'un 50. Maddesine göre; Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik hükümleri oluşturuldu. Türkiye'de 1994'te, Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği TÜRMOB tarafından, standart muhasebe ve denetim görevlerinin uluslararası standartlara uygun olarak belirlenmesi ve yayınlanması amacıyla Muhasebe ve Denetim Standartları Kurulu (TMUDESK) oluşturulmuştur (Türker, 1996: 59-64).

Türkiye özellikle aday ülke statüsüne geldiği 2005 yılından itibaren Fransa, Almanya ve İtalya başta olmak üzere Avrupası muhasebe ve denetim standartlarına uyum sağlama çabasıyla değişiklikler ve düzenlemeler yapmıştır. 01 Ocak 2018'de yürürlüğe giren Büyük ve Orta Boy İşletmeler İçin Finansal Raporlama Standartları (BOBİ) ise özelikle denetim alanındaki farklılıkların ortadan kaldırılması açısından önem arz etmektedir. Yakın gelecekte ABD ve AB muhasebe denetim sistemleri alanındaki

farklılıkların en az seviyeye indirileceği, bunun sonucu olarak sosyal ve bölgesel etkilenmelerin yanında ticari ve ekonomik ortaklıkların daha da ön plana çıkacağı öngörülmektedir (Karahan, 2017: 1-16).

2.3. Irak'ta Bağımsız Denetim Teknikleri

Irak'ta Bakanlıklar vb. devlet kurumlarının varlıklarını zimmete geçirmekten ve görevlerini kötüye kullanmaktan korumak amacıyla çıkartılan kararnameler önem arz etmektedir. Örneğin; Maliye Bakanlığının 09.03.2008 tarihli ve 25.1.2.4728 sayılı kararnamesi uyarınca, kurumun yönetim kurulunun 15.04.2008 tarihli ve 19 Sayılı Oturumunda, kurumun yönetim kuruluyla bağlantısını iptal edip kurumun genel müdürüyle bağlantı kurmasını dikkate alarak gözetim ve denetim birimini oluşturmaya karar vermiştir. Bu karara istinaden 23.12.2009 tarihinde gözetim ve denetim birimi etkin hale getirilmiştir.

3. Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ikincil araştırma tekniği kullanılarak ilgili literatürlerden veriler elde edilmiş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Araştırmada elde edilecek bulguların değerlendirilmesiyle hedeflenen sonuçlar şunlardır:

- Denetim ve gözetim sisteminin kurumda oynadığı rol hususunda fikir vermek.
- Denetimin teorik çerçevesi ve gözetimle ilişkisini belirleyerek denetim konusunda vizyon oluşturmak.
- Denetimin kurumlar üzerinde meydana getirdiği performansın gelişmesinde oynadığı rol hakkında bilgi vermektir.

4. Bulgular ve Tartışma

Türkiye'de muhasebe alanında muhasebe uygulamalarına yön veren kapsamlı hukuki düzenlemeler yapılmıştır. Güncel anlamda muhasebe uygulamaları vergi mevzuatı etkisi altındadır. Muhasebe alanında standardizasyon sağlanması amacıyla çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Ürün ve hizmet üretmeye yönelik yoğun faaliyetler sebebiyle işletmelerin birden fazla finansal tablo düzenlemesi ihtiyacı doğmaktadır. Türkiye Muhasebe Standartları (TMS)'nın ortak bir dil oluşturma konusundaki önemi bu noktada bir kez daha ortaya çıkmaktadır. TMS sayesinde, finansal tabloların hazırlanmasında ve raporlanmasında tek bir dilin kullanılması sağlanabilecektir. Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu (TMSK)'nun yoğun çalışmaları ile Uluslararası Muhasebe Standartları (IAS) ile birebir uyumlu standartlar oluşturulmuş durumdadır. Uluslararası Muhasebe Standartları ile tam uyum içerisinde oldukları için Türkiye Muhasebe Standartları, yabancı yatırımcılara, güvenilir bir ortam, şeffaf ve anlaşılır bilgiler sunarak yatırımlarını gerçekleştirme imkanı da tanımaktadır. IAS'lerde değişiklik yapılması durumunda, bu değişiklikler TMS'lere vakit geçirmeksizin yansıtılmaktadır. Gerektiğinde, mevcut standartlar kaldırılmakta veya yeni standartlar oluşturulmaktadır (Kocamaz, 2012: 105-120).

Sonuç olarak, farklı ülkelerin farklı muhasebe sistemlerine sahip olmaları, yabancı yatırımcıların yatırım yapmak istedikleri ülkelerin finansal tablolarını ve muhasebe kayıtlarını incelemelerini zorlaştırmaktadır. Bu durum, ortak bir dil ihtiyacını, uluslararası anlamda benzerliklerin ve uyumun olması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Türkiye'de muhasebe standartlarının oluşumu ve gelişimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde çok yönlü bir muhasebe standardı sisteminin mevcut olduğu, finansal tabloların hazırlanmasında ve raporlanmasında ortak bir dil oluşturulabilecek seviyede bir gelişme gösterildiği değerlendirilmektedir (Karababa, 2018: 1-9).

5. Sonuç ve Öneriler

Konu ile ilgili yapılan ön araştırmaya göre aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Mülkiyetin idareden ayrılması nedeniyle pay sahipleri idare ile vekâlet bağlantısı aracılığıyla bağlı olmaktadır. Dolayısıyla kuruluş idaresinin pay sahiplerine (hissedarlara) tatmin edici sonuçlar verebilmesi için, kuruluş varlıklarını koruyacak, takip süreçlerini gözetecek, kararların yerine getirilme derecesini değerlendirecek ve performans düzeyini izleyecek etkin bir iç gözetim sistemi tasarlanması gerekmektedir.

• Genel olarak denetim, iç ve dış gözetim araçlarından biri olarak sayılmıştır. İç gözetim, kurum ya da kuruluş içerisinde bir gözetim grubu bulunmasıyla gerçekleştirilmektedir. Böylece denetim, gerçek performansın planlananları ile karşılaştırarak, idarenin oluşturduğu plan ve politikaların yerine getirilmesini kontrol ederek gözetimde rol oynamaktadır.

• Dış gözetim ise kuruluşla bağlantılı tarafların, idarenin denetime sunduğu mali verilerin doğruluğunu kontrol etme talebinde bulunduğunda dış denetim ofislerinin sunduğu denetim hizmetlerinden ibarettir. Buna dayanarak taraflar kararlarını vermektedir. Çünkü veriler arasında, maliklerin kendi kurumlarıyla ilgili kritik kararlar verebilmek için ihtiyaç duyulan ve kurumun performans düzeyini yansıtan rakamlar bulunmaktadır.

• Gözetimin, mali gözetim araçlarının birisi sayılan iç gözetim grubu, performansın değerlendirilmesi, yükümlülük muhasebesi ve bütçe planlaması gibi farklı araçları vardır. Gözetim bu araçlarıyla gerçek performansı planlanan ile karşılaştırıp farklılığı ortaya koyarak, planlananlardan sapmanın gerekçelerini belirterek ve gerekli çözümleri önerip üst yönetime sunarak kurumun performansının geliştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca iç denetim, etkin bir gözetim aracı olarak, idarenin benimsediği politika ve işlemlerin yerine getirilmesi ve uygulanmasını gözettiği gibi gözetimin etkinliğini arttırmak için gözetimin gerçek uygulanmasını kontrol etmektedir.

• Dış denetim, kurumun hazırladığı mali tablolarda yer alan mali bilgileri inceleyerek doğruluğunu ve meşruluğunu kontrol edip güvenliği ile ilgili teknik görüşler vermektedir. Ayrıca iç gözetim sistemini de değerlendirip dayanıklılığının derecesini belirterek yapılması gereken testlerin hacminin tespit edilmesi ve risk düzeyinin tahmin edilmesini sağlamaktadır. Bazen kurumun, kusurlar varsa düzeltebilmesi için iç gözetim etkinliğini rapor etmesini de isteyebilmektedir. Ayrıca denetim analiz testlerini yaparken kurumun performans düzeyini kontrol eden performans oranı gibi mali analiz oranlarını kullanarak kurumu aynı dönemin diğer kurumlarıyla veya zaman içinde kurumun kendisiyle karşılaştırmaktadır. Sapmalar var ise sapmanın neden ve gerekçelerini bulmak için testleri arttırmaya çalışmaktadır. Hile veya tahrifat bulunması durumunda ise raporunda bahsetmektedir. Böylelikle performansın değerlendirilmesi, olumsuz sapmaların düzeltilmesi ve olumlu olanların sürdürülüp geliştirilmesi sağlanmaktadır.

• Gözetim sistemini tasarlamak ve gerçekleştirmekten sorumlu olan idaredir. Kurumun iç gözetim sisteminin etkinliğini kontrol edecek dış gözetimin var olmasından dolayı idare, kurumun performans düzeyinin düşmesine yol açan kusurları düzeltmeye ve iç gözetim sistemini etkin hale getirmeye çalışmaktadır. Çünkü bu sistem motivasyon teorisine göre bağımsız ve tarafsız üçüncü bir tarafça değerlendirilecek ve performans düzeyini yansıtan idarenin sunduğu rakamlar dış denetçi tarafından denetlenecektir. Sonuçta farklı alanlarda büyük tecrübesi olan dış denetim ofislerinin sunduğu danışma hizmetlerini kullanılarak görüş bildirecektir. İdare ise, bunları bilip kendi performans düzeyini yükseltmeye çalışacaktır.

• Dış denetimin temelleri ve metodolojisinin gelişmesi ve tarih boyunca öneminin artması sonucunda sadece mali değil, idari yönleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Ayrıca dış denetçinin tarafsızlığı ve kapsamlı deneyimlerinin yanı sıra iç denetçinin kurumun bir elemanı olarak rol oynadığı ve dış denetçinin haberi olmadığı kurumun sırlarını bildiği için idari denetim ortaya çıkmıştır. Bu da idarenin performansını incelemek, değerlendirmek, etkinliğini artırmak ve yapılan planların gerçekleştirme düzeyini ölçmekle ilgilenmektedir. Bu nedenle etkinliğini arttırmak için iç ve dış denetçiler arasında etkin işbirliği gerekmektedir.

Yukarıdaki sonuçlar ışığında aşağıdaki tavsiyeler önerilebilir:

• İdarenin, çalıştırma etkililiğinin adeta bir emniyet valfi gibi kurumların iç gözetim sistemini etkinleştirmesi, iyi yöntem ve prensiplerini sürdürmesi, mümkün olan en iyi sonuçları elde etmek için mevcut kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanması ve gözetim araçlarını kullanarak performansını geliştirmesi gerekir. Ancak bu sayede kurumun piyasa konumu ve idarenin bulunduğu konum güven altına alınabilecektir.

• Ekonomik, mali, pazarlama alanı vb. farklı alanlarda kapsamlı deneyimlere sahip elemanların seçkin dış denetim ofislerinin sunduğu idari danışma hizmetlerini kullanarak, idareye tatmin edici bir performans gerçekleştirmesi ve kurumun kaynaklarından en iyi şekilde yararlanmasını sağlayacak yöntemleri kullanmaya yönlendirmek de ayrıca önemli rol oynamaktadır.

• İç gözetim sisteminin durumuna binaen, kurumun aynı dönemdeki diğer kurumlarla veya zaman içinde kurumun kendisiyle karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan sapmalarına değinen bağımsız



dış denetçinin görüşlerine özen gösterilerek olumsuz sapmalar düzeltilip olumlu olanlar ise sürdürülüp geliştirilmelidir.

• Planlanan amaçları gerçekleştirmek, çalıştırma etkililiğini arttırmak ve mümkün olan en iyi performansa ulaşmak için idarenin etkinliği arttırılmalıdır. Bu nedenle idari işlerin tüm yönlerini ele alan denetim raporunu sunacak, olası zayıf yönlerini gösterecek sağlam bir yapılanmaya katkı sunacak etkin bir idari denetim önerilmektedir.

• Uluslararası genel kabul görmüş denetim standartlarının uygulanmasına yönelik hukuki düzenlemelerin ivedilikle yapılması ve hayata geçirilmesi gerekmektedir.

• Türkiye'nin bağımsız denetim konusunda yıllar içinde edindiği tecrübelerden faydalanılması için kamu, üniversite ve özel girişimcilik seviyesinde destek talep edilmeli ve etkili bir koordine mekanizması kurulmalıdır.

Kaynakça

Bozkurt, Nejat. (2015). *Muhasebe Denetimi*. Alfa Yayınları. 3.Baskı. İstanbul.

Duman, Ömer. (2001). *Muhasebe Denetimi ve Raporlama.* TESMER Yayınları. Yayın No:37. Ankara.

Erdoğan, Necmettin. (1994). *Genel Kabul Görmüş Denetim Standartları ve Raporlama*. TESMER Yayınları. Yayın No:4. Ankara.

Gürbüz, Hasan. (1995). *Muhasebe Denetimi*. Bilim Teknik Yayınevi. İstanbul.

Güredin, Ersin. (1995). *Muhasebe Denetimi ve Mali Analiz (2. Baskı)*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:835. Eskişehir.

Güredin, Ersin. (1998). *Denetim*. Beta Basım Dağıtım. İstanbul.

Karababa, G. Asiye. (2018). *Muhasebe Standartları ve Uygulamasına Genel Bir Bakış*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Gaziantep. Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. Ekim 2018 Cilt: 3 Sayı: 2.

Karahan, Murat. (2017). *Türkiye, ABD ve AB'de Muhasebe Denetiminin Karşılaştırılması*. Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi. 2017Vol. 1/2.

Kavut, Lerzan. (2000). *Genel Kabul Görmüş Denetim Standartları ve Türkiye'de ki Durumu*. Muhasebe ve Bilim Dünyası Dergisi. Cilt.2, Sayı.4, s.9-28.

Kocamaz, Hilal. (2012). *Uluslararası Muhasebe Standartlarının Dünyada ve Türkiye'de Oluşum Ve Gelişim Süreci*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Yıl: 2012 Cilt: 2 Sayı: 2; ss.105-120.

Kutukız, Doğan ve Öncü, M. Akif. (2009). Bağımsız Denetimin Anonim Ortaklıklarda Kurumsal Yönetimin Gelişmesine Etkisi. Muhasebe ve Finansman Dergisi, (41). s.133.

Küçüksözen, Cemal ve Sayar, Zafer. (2002). *Sermaye Piyasasında Bağımsız Denetim Raporlama Standartları*. Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi. Yıl:2, Sayı.6, s.49-56.

Tarmur, Serkan. (1997). *Türkiye'de Bağımsız Denetim Bağımsız Denetim Şirketleri ve Sorunları*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetimde Muhasebe ve Finansal Kontrol. Yüksek Lisans Programı. İstanbul.

Topçuoğlu, Metin. (2012). *Yeni TTK'ya Göre Bağımsız Denetçi ve Sorumluluğu.* Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Türker Masum. (1996). "Ekonomik Kalkınma İçin Muhasebe Denetimi". *Türkiye Muhasebe Denetimi Sempozyumu*, sayı: 19, ss.59-64.

Yavaşoğlu, Mustafa. (2001). *Bağımsız Denetim*. Seçkin Yayınları. Ankara.



PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL GÜVENİN ARACILIK ROLÜ

Hakan Vahit Erkutlu
Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevin SOYUMERT
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Özet

Bu araştırma psikolojik dayanıklılık ve duygusal tükenme arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolünü irdelemiştir. Psikolojik dayanıklılık, örgütsel güven ve tükenmişliğin çalışanlar üzerindeki etkilerini konu alan incelemelere literatürde yeterince yer verilmemiştir. Literatüre katkı sağlamak maksadıyla psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolü araştırılmıştır. Ayrıca psikolojik sermayenin alt boyutu olan psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik sendromunun alt boyutu olan duygusal tükenme arasındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini Ankara, Kayseri ve Nevşehir'de rastlantısal metotla seçilen altı tane beş yıldızlı otelin 169 işgöreni oluşturmaktadır. Girdiler SPSS paket programı kullanılarak açıklayıcı faktör analizi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde psikolojik dayanıklılık ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca işgörenler tarafından algılanan örgütsel güven psikolojik dayanıklılık ve duygusal tükenmişlik düzeyi arasındaki olumsuz ilişki üzerinde aracılık rolüne sahip olduğu bulunmuştur.
Anahtar Kelimeler: Psikolojik Dayanıklılık, Duygusal Tükenme, Örgütsel Güven

GİRİŞ

Globalleşen iş dünyası ve bunun getirdiği artan rekabet ortamında çalışanların büyük bir kısmının kendisini güvensiz, bitik hissettiği gözlenmektedir. Kişinin kendini güvensiz ve bitik hissetmesi sonucu iş yerinde yanlış değerler ve tutumlar, yanlış motivasyon biçimleri, adaletsiz ücretlendirme, nepotizm, yetkinlik eksikliği, dedikodu gibi olumsuz tutum, davranış ve faaliyetlerle karşılaşılmaktadır. Bu olumsuz durumlar çalışanların örgüte olan güvenini sarsmaktadır. Güveni sarsılan çalışan işe devam etmek istemeyecektir ve işe gitmek onun için yük olacaktır. Personel devamsızlığının artması ile örgütte verim düşüklüğü yaşanacaktır. Verim düşüklüğünün yaşanması ve meydana gelen bitiklik hissi, güvensizlik nedeniyle rekabet avantajının meydana gelmesi zorlaşacaktır. Böylesi bir durumda örgütlerin rekabet avantajlarını koruyabilmeleri için yapması gerekenler olacaktır. Örgütlerin rekabetçi avantajı korumak maksadıyla yapması gerekenler arasında; insan sermayesinin bileşenlerinin her bir iş göreni daha verimli, daha nitelikli hizmet sunan ve örgütsel güven ve psikolojik dayanıklılığı daha yüksek olan bireyler haline dönüştürmek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada da psikolojik dayanıklılığın tükenmişlik üzerindeki etkisi nedir? Psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkide örgütsel güveninin aracılık rolü var mıdır? sorularına yanıtlar aranmaktadır. Örgütsel açıdan düşünüldüğünde psikolojik sermayenin bileşenlerinden psikolojik dayanıklılık, kişinin çalıştığı ortamda veya kişisel hayatında karşı karşıya kaldığı olumsuz durumlarla daha kolay baş edilebilmesi olarak tanımlanabilir(Basım ve Çetin, 2011).Tükenmişlik kavramı ise bireyin kendini bitik hissetmesi sonucu yaşadığı psikopatolojik bir durumdur. Çalışmada tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ele alınmıştır. Tükenmişliğin boyutlarından olan duygusal tükenme yoğunlukla iş stresi ile ilgilidir. Tükenmişliğin en önemli kişisel stres boyutu duygusal tükenme öğeleridir (Maslach vd., 2001:399). Örgütsel açıdan düşünüldüğünde; örgüte olan güveninin önemli olduğu görülmektedir. Örgütsel güven, iş görenlerin yaptıkları iş bedeline göre menfaatlerinin fazla olacağına inanmaları ve hedeflere varmak için sergiledikleri bağlılıktır (Gilbert ve Tang, 1998: 322). Dolayısıyla örgütsel güven kişinin örgütüne olan inancını temsil etmektedir.

Pozitif örgütsel davranış alanına dâhil olan psikolojik dayanıklılık ve örgütsel güven kavramı ile negatif örgütsel davranış alanına giren tükenmişlik kavramı; modern çağda irdelenen konulardan bazılarıdır. Çalışanların örgütte devamlılığını, iş tatminini, işe bağlılık sağlayacağı düşüncesi ile bu üç konu önem kazanmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda psikolojik dayanıklılık; tükenmişlik (Akyazı ve Özsoy, 2015) özdeşleşme (Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013) yaşam doyumu (Tümlü ve Recepoğlu,2013) gibi konuların da incelendiği gözlemlenebilmektedir.



Bu çalışma konaklama sektöründe psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik arasındaki ilişki ile bu ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolünü incelemeyi amaçlanmıştır. Bu çerçevede incelemede kullanılan örneklem ve yöntemin özellikleri belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın son kısmında bulgular yorumlanarak araştırmanın kısıtlarına değinilmiştir. Çalışmanın son kısmında gelecek araştırmalarla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

1. TEORİK ÇERÇEVE

Psikolojik Dayanıklılık ve Duygusal Tükenme

Günümüzde örgütler etkinliklerini artırmak ve rekabet avantajları sağlayabilmek için artan oranda pozitif psikoloji yaklaşımlarına ve uygulamalarına önem vermektedirler. Örgütlerin önem verdikleri pozitif psikoloji kavramlarından biriside psikolojik dayanıklılıktır. Psikolojik sermayenin alt boyutu olan psikolojik dayanıklılık ulusal araştırmalarda, psikolojik sağlamlık (Karaırmak, 2006), yılmazlık ve (Gürgan, 2006) ve kendini toparlama gücü (Terzi, 2006) gibi isimlerle de incelenmiş bulunmaktadır.

Dayanıklılık, "bireyin zorluklarla karşı karşıya kalması durumunda tehlikelilerden başarılı bir şekilde kurtulmasına olanak tanıyan psikolojik kapasitesidir.Bu kapasite süre dahilinde değişebilir, kişisel ve çevresel unsurların etkisi ile geliştirilebilir" (Steward, Reid, &Manham, 1997:22; Karacaoğlu ve Köktaş).Tugade vd. (2004) ise psikolojik dayanıklılığı "değişmekte olan durumlar karşısında sergilenen esneklik ve olumsuz duygusal tecrübelerden kurtulup kendini toparlamak" şeklinde ifade etmektedir (Tugade vd., 2004; Aktaran; Özen Kutanıs ve Yıldız, 2014: 9).

İleride başarıya varmak için güçlükleri atlatabileceğine dair olumlu umut besleme hali olan psikolojik sermayenin de bir alt boyutu olan psikolojik dayanıklılık; olumsuz koşullarla karşılaşıldığı zaman o duruma uyum sağlayabilme ve alt etme olarak ifade edilebilir (Basım ve Çetin, 2011). "Psikolojik dayanıklılık; terslik, başarısızlık, çatışma ve hatta gelişme, artan sorumluluk gibi bir takım pozitif durumlarda kişinin kendini toparlama gücü ve eski haline gelebilmek için geliştirilebilir pozitif psikolojik kapasite şeklinde adlandırılmıştır" (Luthans, 2002; Aktaran; Bitmiş ve Turgut, Sökmen, 2013; 29).

Modern çağın önemli olaylarından bir diğeri olan tükenmişlik kavramı ise uzun süredir gündemde bulunmaktadır. Greene'nin 1961 senesinde "Bir Tükenmişlik Olayı (A Burnt-Out Case)" isimli yayınladığı kitabında; içsel bir yıkım yaşayan mimarın işini bırakıp Afrika ormanlarına kaçışını anlatmaktadır. Romanda mimarın aşırı derece de hissettiği bitkinlik ile kişinin işi için de hissettiği kızgınlık duygusunun birleşimi yüzünden idealizminin yok olması şeklinde tükenmişlik olgusunu açıklamaktadır (Maslach vd., 2001:398). Tükenmişlik kavramı 1974 yılında ilk kez tarafından Freudenberger kullanmıştır. Chemiss'e göre tükenmişlik, bireyin iş yaşamında karşılaştığı aşırı stres veya tatmin olamama hissine karşılık işten uzaklaşma şeklinde sergilediği tepki, hizmet verdiği kişilere duyduğu kızgınlık, değişime direnç, insanlara daha sert davranma, yaratıcılığın bitmesi ve aşırı bağlılığın verdiği bir rahatsızlıktır. Tükenmişlik, net biçimde ifade etmek gerekirse bir iş kolu veya sosyal faaliyet ortamlarının oluşturduğu gerginlik, sorumluluk olgusuyla ortaya çıkmış beynelmilel bir olgudur. Bu demektir ki tükenmişlik farklılığı imkânsız gibi duran hallerde kişinin iç benliğinde bıraktığı derin izlerin bütünlüğü ile oluşan bir sonuçtur. Mesleksel bir otizm'dir (Çam, 1992: 143). Tükenmişliğin boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olarak açıklanmaktadır (Maslach vd. 2001:399).

Örgütsel davranış literatürü incelendiği zaman, psikolojik dayanıklılık ve duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara görmekteyiz. Örneğin Wijewardena, N., Härtel, C. E., &Samaratunge, R. (2010); Akgemci, T., Demirsel, M. T., & Kara, Ö. (2013); Imtiaz, A., &Hameed, I. (2017); Song, H., Zhang, L., Fan, H., Kong, L., &Changjun, X. U. (2014) yapmış oldukları çalışmalarında iki değişken arasında negatif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bir başka deyişle bireyin psikolojik dayanaklılığının düşük olması onun zorluklarla başedememelerine daha fazla stres ve gerginliğe sahip olmalarına ve duygusal anlamda tükenmişlik yaşamalarına neden olacaktır. Dolayısıyla bireyde psikolojik dayanıklılığın azalması beraberinde duygusal tükenmenin artmasına yol açabilecektir. Direnci azalan kişi karşılaştığı olumsuz durumlarda artan oranda yılgınlık, kaçınma, stres ve gerginlik yaşayabilecektir. Bu bağlamda çalışmamızın ilk hipotezi aşağıdaki gibi olacaktır;

H_1: Psikolojik dayanıklılık ile duygusal tükenme arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.



Psikolojik Dayanıklılık ve Duygusal Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Örgütsel Güvenin Aracılık Rolü

Bilim insanları 1950'li yıllarda örgütsel güvenin yönetsel ve organizasyonel faaliyetlerini gerçekleştirilmesi için önemli nedenlerden biri olduğunun farkına varmışlardır. İleriki zamanlarda ise konuyu çalışanlar kişilerarası güvenin birey, grup ve örgütsel çıktılar (bireysel performans, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık, problem çözme ve işbirliği) üzerindeki pozitif etkisini ortaya çıkartmışlardır. Günümüzde ise güven, sosyal sermayeyi oluşturmak, çalışan sorumluluğunu arttırmak ve çalışanlar arasındaki bilgi paylaşımını geliştirmeyi arzulayan örgütsel girişim olarak dikkat çeken bir konu olarak tekrardan ortaya çıkmıştır (Thomas vd., 2009: 287; Aktaran: Dilek ve Taşkın, 2010: 38). Güven unsuru hem bireysel hem sosyal hem de örgütsel bağları etkilemektedir. Antropoloji, ekonomi, örgütsel davranış, örgüt bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi bilimler değişik alanlar ve konularla güven ile ilgili incelemeler yapmaktadırlar. (Kaneshiro, 2008: 29; Aktaran; Candan, 2014: 184). Literatüre bakıldığında örgütsel güvenin pek çok değişkenle bağlandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları örgütsel bağlılık (Tan ve Tan, 2000: Arı, 2003; Taşkın ve Dilek, 2010; Demirel, 2008), örgütsel vatandaşlık davranışı (Yücel ve Samancı, 2009; Yılmaz, 2009), etik iklim (Büte, 2011), algılanan örgütsel destek (Eser, 2011), tükenmişlik (Çağlar, 2011), iş tatmini (Gill, 2008; Appelbaum vd., 2004; Aktaran, İşcan ve Sayın, 2010), örgütsel adalet (İşcan ve Sayın, 2010), liderlik (Hassan ve Ahmed, 2011), işe adanmışlık (Hassan ve Ahmed, 2011), örgütsel performans (Davis vd., 2000), çatışma (Sullivan vd., 1981), iletişim (Willemyns vd., 2003) ve kültür (Huff ve Kelley, 2003; Chathoth vd., 2011; Doney vd., 1998) olarak göze çarpmaktadır (Ardıç ve Uslu, 2013; 316).

Dönemimizde örgütler ekonomik ve sosyal değerlerin değişmesi nedeniyle örgütsel güveni meydana getirmektedir. Örgütsel güveni korumak konusunda güçlük çekmektedirler. Bunun sebebi örgütsel güvenin unsuru dinamik bir yapıya sahip olmasıdır. Bu yüzden örgütsel güven kırılgan ve çoğunlukla yavaş ve acılı bir biçimde büyüyen bir olgu olarak görülmektedir. Üstün düzeydeki örgütsel güven; türlü örgütsel biçim ve örgütsel yapıları, stratejik ortaklıkları, uyumlu ve duyarlı takımları ve tesirli kriz yönetimi meydana getirmekte genellikle başarıyı oluşturmuştur (Tokgöz ve Seymen 2013). Dolayısıyla dinamik yapıya sahip olan örgütsel güven kavramı tek bir alanın kapsamına girmemektedir. Hal böyle olunca örgütsel güven ile ilgili pek çok tanımda bulunulmuştur.

Bunlardan bazıları; Mayer vd. (1995), "Herhangi bir tarafın, karşı tarafın davranışlarının önemli sonuçlar ortaya koyacağı beklentisine bağlı olarak durumu riske etme istekliliğidir" şeklinde tanımlamıştır (Çubukçu, 2010; 16). Zaheer, McEvily ve Perrone (1998) Diğer tarafın zorunluluklarını yerine getireceğine, söylediği şeklide davranacağına, faydacı durumlarda adil müzakere edeceğine yönelik beklentileri şeklinde tanımlamıştır (Kalemci Tüzün,2007; 98). Shockeley vd. (2000) bireye güveni, bireysel ilişkilerden olan beklentiler, örgüte güveni ise, kişinin örgütten istekleri olarak tanımlamıştır (Örücü ve Özüdoğru, 2018: 70). Ayrıca örgütsel güvenin literatürde, bazı çalışmalarda iki, bazılarında ise üç adet alt boyutunun olduğu gösterilmiştir. Altuntaş ve Baykal (2010) ile Yücel (2006) çalışmalarında örgütsel güvenin üç adet alt boyutu bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Bu alt boyutlar; çalışma arkadaşlarına güven, yöneticiye güven, örgüte güven şeklindedir (Örücü ve özüdoğru, 2018; 70).

Örgütsel davranış literatürü incelendiği zaman, psikolojik dayanıklılık, duygusal tükenmişlik ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları görmekteyiz. Fakat mevcut olan bu çalışmalar üç değişkeni bir arada incelememektedir. Örneğin, Bobbio, A., Bellan, M., & Manganelli, AM (2012).; Çelik, M., Turunç, Ö., & Begenirbaş, M. (2011) örgütsel güven ve tükenmişlik değişkenlerini incelemişlerdir. Araştırmalar sonucunda örgütsel güven ve tükenmişlik arasında olumsuz bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Walumbwa, FO, Luthans, F., Avey, JB ve Öke, A. (2011) yapmış oldukları çalışmalarında psikolojik sermaye ve örgütsel güvenin aracılık rolünü inlemişlerdir. Mo, S., ve Shi, J. (2017) meydana getirdikleri çalışmada örgütsel güvenin aracı rölü ve tükenmişlik değişkenlerini incelemişlerdir. Araştırmalar sonucunda örgütsel güven ve psikolojik sermaye arasında aracı rolü olduğu ortaya konulmuştur.

Bu bağlamda çalışmamızın ikinci hipotezi aşağıdaki gibi olacaktır;

H_2: Psikolojik dayanıklılık ve duygusal tükenme ilişkisinde, örgütsel güven ara değişken olarak rol almaktadır.



2. METODOLOJİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın maksadı, örneklem, katkısı, önemi, ana kütle, veri toplama yöntemleri, veri analiz yöntemleri ve bulgulara yer verilecektir.

2.1. Araştırmanın Amacı, Önemi ve Katkısı

Çalışmanın temel maksadı psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkide örgütsel güvenin ara değişken olarak etkiyi etkilemediğini ortaya koymaktır. Psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik arasındaki ilişki ile bu ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolü ile ilgili sınırlı çalışmalar mevcuttur. Literatüre katkı sağlama arzusundan destek alınarak araştırma meydana getirilmiştir. Daha sonra psikolojik dayanıklılık ve duygusal tükenme ilişkisinde örgütsel güvenin aracılık rolü araştırılmıştır. Mukayese edilen değişkenler arasındaki ortalamalara bakılarak anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya konulacaktır.

Araştırma özgünlüğünü; seçtiği aracı değişken sebebiyle sınırlı araştırmalar içerisine dâhil edilebilir. Çalışmanın sonunda, psikolojik dayanıklılığın artması ve duygusal tükenmenin azalmasına yönelik önerilere de değinilecektir.

2.2.Ana Kütle ve Örneklem

Psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolünü tespit etmek için ortaya konulan araştırmanın teorik kısmında literatür alanında yararlanılmıştır. Çalışmanın evrenini Ankara, Kayseri ve Nevşehir'de rastlantısal metotla seçilen altı tane beş yıldızlı otelin 169 işgöreni oluşturmaktadır.

2.3.Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada çalışanların psikolojik dayanıklılık algısını ölçmek maksadıylaÇetin ve Basım (2012) İnceleme de psikolojik sermaye ölçeğinin dayanıklılık boyutunu asıl alan 7 madde kullanılmıştır. Tükenmişlik sendromu ölçeğinin duygusal tükenme boyutunu asıl alan Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanterinin 9 madde kullanılmıştır. Örgütsel güven düzeyinin ölçülmesinde ise Omarov'un (2009) 4 değişik çalışmadan yararlanılmıştır. "Yöneticiye güvenin ölçülmesi için kullanılan 10 soru Nyhan ve Marlowe (1992) ile geliştirilen Örgütsel Güven Envanteri ve Daboval, Comish, Swindle ve Gaster'in (1994) Küçük İşletmeler ve Sorunları ile ilgili Güven Envanteri yardımıyla yapılmıştır. Çalışma arkadaşlarına güvenin ölçülmesi amacıyla 5 soru Cook ve Wall (1980) tarafından geliştirilen İş Ortamında Kişilerarası Güven ölçeğinden yararlanılarak yapılmıştır. Örgütün kendisine güvenin ölçülmesi için ise 7 soru yine Nyhan ve Marlowe'un (1992) ölçeğinden yararlanılarak yapılmıştır. Örgütsel güven ölçeğindeki 22 maddeden yararlanılmıştır"(Altunel, 2015:116). Ölçek tipi olarak 5'li Likert tipi ölçek (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4=Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır. Araştırma sonunda ise öneriler verilecektir.

2.4. Veri Analiz Yöntemi

Bu çalışmanın amacı psikolojik dayanıklılık ve duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide örgütsel güven kavramının aracılık rolünü araştırmaktır. Bu çalışmanın örneklemini Ankara, Kayseri ve Nevşehir'de rastlantısal metotla seçilen 6 tane beş yıldızlı otelin 169 işgöreni oluşturmaktadır.

İşgörenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesi için Luthans ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş olup, Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 24 maddeli "Psikolojik Sermaye Ölçeği"nin 5 maddeli 'Psikolojik Dayanıklılık' alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar Psikolojik Dayanıklılık boyutunun yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Temel bileşenler analizinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu (KMO değeri 0.89) göstermiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda verilerin ölçeğin tek faktörlü yapısına uyum sağladığı belirlenmiş, faktör yüklerinin ise .60 ile .86 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik (Cronbach Alpha) katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

Duygusal Tükenme: İşgörenlerin duygusal tükenme düzeylerini ölçmek amacıyla Karatepe'nin (2013) çalışmasında yer alan duygusal tükenme ölçeği kullanılmıştır. Toplam 8 ifadeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Temel bileşenler analizinde,

KMO değeri 0.83'dir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda verilerin ölçeğin tek faktörlü yapısına uyum sağladığı belirlenmiş, faktör yüklerinin ise .51 ile .83 arasında olduğu görülmüştür. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur.

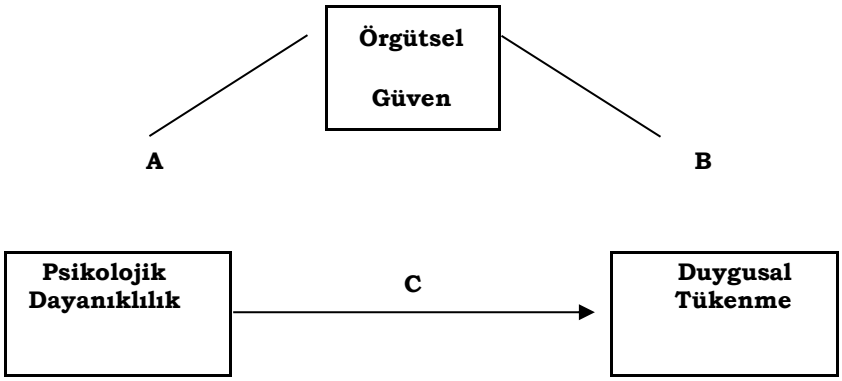
Örgütsel güven: Tyler ve Bies (1990) yılında geliştirilen ve Türkçe 'ye uyarlaması Polat (2009) tarafında yapılan 4-maddeden oluşan örgütsel güven ölçeği kullanılmıştır. Faktör analizinde ölçeğin KMO değeri 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin ise .56 ile .89 arasında olduğu görülmüştür. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur.

Çalışmadaki her bir 5-yıldızlı otel için 30 adet anket seti olmak üzere toplam 180 adet seti bırakılmış olup bunlardan 169 tanesi analiz için kullanılabilir durumda geri alınmış olup anketlerin geri dönüş oranı %93,9'dur. Araştırmaya katılan işgörenlerin %66'sı erkektir. Deneklerin ortalama yaşı 26; ortalama kıdem süresi 1,3 yıldır.

2.5. Araştırmanın Modeli

Çalışmada aşamalı çoklu regresyon yöntemi kullanılarak örgütsel güvenin aracı değişken olup olamadığı test edilmiştir. Regresyon analizinde iki değişken arasında üçüncü bir değişkenin aracılık ettiğini görmek oldukça basittir (Şekil 1). Bağımlı, bağımsız ve aracı değişken durumunda aracı değişken, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir. Şekil 1'deki ilişki yapısı dikkate alındığında, C yolu doğrudan etkiyi A*B yolu ise dolaylı etkiyi göstermektedir. Baron & Kenny'nin (1986) klasik regresyon analizinden yola çıkarak önerdiği koşullara göre ilk olarak, bağımsız değişken ilk denklemdeki arabulucuyu etkilemelidir. İkinci olarak, bağımsız değişkenin, ikinci denklemdeki bağımlı değişkeni etkilediği gösterilmelidir. Son olarak üçüncü denklem bağımlı değişkeni etkilemelidir. Bu koşulların tümü öngörülen yönde tutulursa, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi üçüncü denkleme göre ikinciden daha az olması gerekmektedir.Bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasında herhangi bir ilişki yoksa, aracı değişken ilişkide aracılık edemez(Baron and Keny, 1986).

Şekil 1: *Psikolojik dayanıklılık ve Duygusal tükenme İlişkisinde Örgütsel Güvenin Aracı Değişken Rolü..... .*



BULGULAR

Araştırmada yer alan değişkenlere ait Pearson Korelasyon katsayıları Tablo 1'de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, psikolojik dayanıklılık ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca işgörenler tarafından algılanan örgütsel güven ve duygusal tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1: Temel Değişkenlere İlişkin Korelasyon Tablosu [a]

Değişken	*Ort.*	*SS*	1	2	3	4	5
1.Yaş	26.13	1.12					
2.Cinsiyet	0.66	.66	.04				
3.Kıdem (yıl)	1.31	1.09	.22**	-.03			
4.Psikolojik dayanıklılık	3.29	.99	.03	.04	.08		
5.Örgütsel güven	3.63	.78	.09	.06	.10	.32***	
6. Duygusal tükenmişlik	3.91	.83	-.07	-.04	-.14*	-.28**	-.29**

[a] n = 169. * p <.05. ** p<.01.



Bu çalışma psikolojik dayanıklılığın duygusal tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olduğu varsayımından hareket etmiştir. Dolayısıyla çalışmanın temel amacı bu ilişki üzerinde işgörenler tarafından algılanan örgütsel güvenin aracılık rolünü belirlemektir.

Psikolojik dayanıklılık ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolünü belirlemek için Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği dört aşamalı yaklaşımı çerçevesinde çeşitli regresyon analizleri uygulanmıştır.

Tablo 2: Regresyon Analizleri Sonuçları

Adımlar	Regresyon Katsayıları			Model istatistikleri
	B	S.H.	β	
Adım Psikolojik dayanıklılık (BsızD)Duygusal tükenmişlik (BlıD)	-.29	.07	-.26**	R^2=0.06 F=9.16 P<0.01
Adım Psikolojik dayanıklılık (BsızD)Örgütsel güven (BlıD)	.33	.03	.31***	R^2=0.14 F=13.12 P<0.001
Adım Örgütsel güven (BsızD)Duygusal tükenmişlik (BlıD)	-.31	.09	-.27**	R^2=0.08 F=10.93 P<0.01
Adım Psikolojik dayanıklılık (BsızD1) Örgütsel güven (BsızD2) Duygusal tükenmişlik (BlıD)	-.13	.07	-.09	
	-.35	.10	-.30***	R^2=0.12 F=11.93 P<0.001

Not: BsızD= Bağımsız Değişken, BlıD= Bağımlı Değişken
***p<0.001; **p<0.01

Regresyon analizi sonuçları; 1. adımda psikolojik dayanıklılığın duygusal tükenmişlik üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin (β=-.26, p<.01)olduğunu, 2. adımda psikolojik dayanıklılığın örgütsel güven üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin (β=.31, p<.001) olduğunu, 3. adımda örgütsel güvenin duygusal tükenmişlik üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin (β=-.27, p<.01) olduğunu göstermiştir. 4. adımda psikolojik dayanıklılık ve örgütsel güvenin birlikte duygusal tükenmişlik üzerindeki etkilerine bakıldığında, örgütsel güvenin duygusal tükenmişlik üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin (β=-.30, p<.001) olduğunu ancak psikolojik dayanıklılığın duygusal tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisinin (-.09) olmadığı bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, örgütsel güven (aracı değişken) modele eklendiğinde, psikolojik dayanıklılığın (bağımsız değişken) duygusal tükenmişlik (bağımsız değişken) üzerindeki etkisi değerinden değerine azalarak istatistiksel olarak anlamlı etkisini yitirmiştir. Bu bulgular psikolojik dayanıklılık ve duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolü olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, psikolojik dayanıklılığın örgütsel güveni artırdığı ve örgütsel güveninde duygusal tükenmişliği azalttığı doğrulanmıştır. Sobel testinin hesaplanması sonucunda, aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı (z=-2.93, p<.05) olduğu bulunmuştur.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Çalışmanın sonuçları, psikolojik dayanıklılık ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca işgörenler tarafından algılanan örgütsel güven psikolojik dayanıklılık ve duygusal tükenmişlik düzeyi arasındaki olumsuz ilişki üzerinde aracılık rolüne sahip olduğu bulunmuştur.

Zor yaşamsal deneyimler karşısında bireyin kendisini toparlama gücü veya değişimin ya da sorunların başarılı biçimde üstesinden gelebilme yeteneği olarak da tanımlanabilecek olan psikolojik dayanıklılık stresin olumsuz etkilerini azaltan ve bireyin uyumluluğunu destekleyen bir kişilik özelliği olarak görülebilir. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan bireyler gerek iş hayatında gerekse günlük hayatlarında amaçlarına daha fazla bağlılık gösterirler, yaşamlarının özdenetimini kendileri yaparlar ve karşılaşabilecekleri olası durumları olumsuzluktan öte gelişimleri için bir fırsat olarak değerlendirirler. Ayrıca gerçeği olduğu gibi kabul ederek örgütün değerlerini benimsemeye çalışır (Coutu, 2002). Psikolojik dayanıklılık düzeyinin düşük olduğu bireyler ise örgütlerdeki belirsizlik ve benzeri birçok olumsuz durumla baş etme ve başarılı olma konusunda yetersiz olarak görünüp değişikliğe karşı her daim direnç gösterirken, örgütten ayrılma ya da örgütü terk etme eğilimi de yüksektir (Ponis, 2012).

Tükenmişliğin merkezi ve başlangıcı olarak ifade edilen duygusal tükenme boyutu, tükenmişliğin kişisel stres boyutunu ifade eder. Bireyin psikolojik dayanıklılık düzeyinin düşük olması daha fazla gerginlik ve stres yaşamasına sebep olacaktır. Çalışmanın önemli bulgularından biriside psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin örgütsel güven düzeylerinde yüksek olarak bulunmuş olmasıdır. Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireyler çevrelerine ve daha olumlu bakış açısıyla yaklaşmakta ve karşılaşmış oldukları güçlükleri kendilerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak bir deneyim olarak görmektedirler. Bu bağlamda bulundukları örgütler hakkında daha olumlu bakış açılarına sahip olarak örgütlerinin başarısı ve örgütsel sorunların çözümleri için çaba harcayacaklardır. Bu çalışanlar bulundukları örgüte daha fazla güven duyacaklardır. Güven duygusunun oluşması durumunda çalışanlar, kendilerini daha yüksek performans göstermek için sorumlu hissetmekte ve bu bağlamda daha pozitif davranışlar sergileyebilmektedirler. Mayer ve diğerleri (1995), güven ortamında bir bireyler arasında iş birliği ve yardımlaşma duygusunun pozitif yönde değiştiğini belirtmektedirler. Rousseau (1994), güven duygusunun sağlanmasıyla çalışanlarda örgüte karşı psikolojik bir bağlılık duygusunun oluşacağını belirtmektedir. Bu olumlu tutum ve koşullar altında karşılaşabileceği sorun ve güçlüklerle bahşedebilmesi için bireysel ve örgütsel desteğe ve güvene sahip olan çalışanın daha az duygusal tükenmişlik yaşayabileceği beklenebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar, uygulama açısından da bazı öneriler getirmektedir. Örgütsel ve çalışanlar açısından olumlu sonuçları olan psikolojik dayanıklılık düzeylerini artırmak için; örgütlerde çalışanların karşılaşabilecekleri zor durumlar karşısında destekleyici bir eğitim çevresine ve sosyal etkileşim ile iş birliğine sahip olmak, örgütsel güven düzeylerinin artırılması için adaletli ve destekleyici bir örgüt yapısı ve yönetim ile duygusal tükenmişlik düzeylerini minimize edebilmek için destekleyici bir yönetim tarzı ve psikolojik danışmanlık birimleri ve/veya faaliyetleri önerilebilir. Bu çalışmanın bazı kısıtları da bulunmaktadır. İlk kısıtı araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Çalışma özel sektördeki işletmelerde tamamlanmış olup bu durum bulguların diğer işletmeler açısından (örneğin kamu işletmeleri) genelleştirilebilirliği açısından bir kısıt oluşturabilir. Ortak yöntem varyansı ise bir diğer kısıtımızı oluşturmaktadır. Bir başka değişle denekler vermiş oldukları cevapların işveren/amirlerin eline geçme ihtimaline karşı var olan durumu tam olarak yansıtmamış olabilirler. Bununla birlikte araştırmamızın kesitsel olması deneklerin o anki ruh hali ve içinde bulundukları duruma göre değerlendirme yapmalarına ve genel durumu göz ardı etmelerine sebep olmuş olabilir.

KAYNAKÇA

Akyazı. O &Özsoy N. (2015). Psikolojik Dayanıklılık ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki Bir uygulama. Yükseköğretim Stratejileri ve Kurumsal İşbirliği Sempozyumu, Silifke, Mersin

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1173.

Basım, N. Ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin Güvenilirlik ve Geçerlilik

Batmantaş, H., & Örücü, E. (2018). Örgütsel Güven İle Sinizm Arasındaki İlişki: Bir Uygulama. *Sosyal Ekonomik Arastırmalar Dergisi*, (36), 198.

Bitmiş, M. G., Sökmen, A., & Turgut, H. (2013). Psikolojik Dayanıklılığın Tükenmişlik Üzerine Etkisi: Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2), 27-40.

Çam O (1992) "Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması", 7 Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ed R Bayraktar, I Dağ, Ankara, 156

CANDAN, H. (2014). Çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel güven algılamalarının örgütsel bağlılığa etkisi: bir kamu kurumu üzerinde araştırma. *Gaziantep University Journal of SocialSciences*, *13*(4), 889-917.

Çubukçu, K. (2010). Örgütsel güven kavramının öğretmenler açısından örgütsel bağlılık üzerine etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Ergin, C. (1992), "Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması". 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara

Eşitti, B., & Akyüz, B. (2015). Konaklama İşletmelerinde Mobbing-Örgütsel Güven İlişkisi: Çanakkale İlinde Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 1-14.

Gilbert, J. A., & Tang, T. L. P. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public personnel management*, *27*(3), 321-338.



Karacaoğlu, K., & Köktaş, G. (2016). Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik İyi Olma İlişkisinde İyimserliğin Aracı Rolü: Hastane Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. İş ve İnsan Dergisi, 3(2), 119-127.

Kutanis, R. Ö., & Yıldız, E. (2014). Pozitif Psikoloji ile Pozitif Örgütsel Davranış İlişkisi ve Pozitif Örgütsel Davranış Boyutları Üzerine Bir Değerleme. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 5(11), 135-154.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Reviews of Psychology, 2001 (52): 397-422.

Omarov, A. (2009). Örgütsel Güven ve İş Doyumu: Özel Bir Sektörde Uygulama. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisana Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı.

Örücü, E., & Özüdoğru, M. (2018). Örgütsel Güven İle Sanal Kaytarma Davranışları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(3), 66-80.

Osman, U. S. L. U., & ARDIÇ, K. (2013). Güç Mesafesi Örgütsel Güveni Etkiler mi?. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 313-338.

Soysal, A. (2011). İş Yaşamında Tükenmişlik. Çimento Endüstrisi İşverenler Sendikası, 14-26.

Taşkın, F., & Dilek, R. (2010). Örgütsel Güven Ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 37-46.

Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Iıı (26), 77-84.

Tümkaya, S., Sabahattin, Ç. A. M., & Çavuşoğlu, I. (2009). Tükenmişlik Ölçeği Kısa VersiyonununTürkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), 387-398.

Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2007*(2), 93-118.

Ülker TümLü, G., & Recepoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Journal of HigherEducation&Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *3*(3).

Youssef, C.M. ve Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior İn The Workplace: The Impact of Hope, Optimism and Resilience, Journal of Management, 33, 774-800



ANADOLU MASALLARINDA YALANLAR VE YALANCILAR

Aktan Müge YILMAZ
Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Kırıkkale. e-mail: aktanmuge@hotmail.com

Özet

Yalan, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinin çalışma alanlarında kendine yer bulmuş bir kavramdır. Kültürel bir kavram olarak ele alındığında pek çok farklı çerçeveler çizilerek izah edilmeye çalışılmıştır. Yalan üzerine çalışan bilim ve fikir adamlarının yapmış olduğu tanımlamalarda özellikle kavramın sınırları, işlevleri ve yalan söylemenin etiği hakkında farklı görüşlerle karşılaşılmaktadır. Bunun sonucu olarak da beyaz yalan, pembe yalan, masum yalan, kara yalan, büyük yalan, küçük yalan, iftira, hile, aldatma, çarpıtma, yanlış yönlendirme vb. gibi ortak paydaları olmakla beraber farklı muhtevalara ve işlevlere de sahip kavramlar ortaya çıkmıştır. Bildirinin konusu bu noktadan hareketle seçilmiş olup yalanın sözlü edebiyat metinlerindeki durumu tespit, tasnif ve tahlil edilerek yalan çalışmalarına katkı sunmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda, metin inceleme yöntemi kullanılarak yalan kavramının sözlü edebiyat metinlerindeki görünürlüğü, yalanın niteliği, yalan söyleme sebepleri, yalanı söyleyenler, yalanın işlevleri gibi farklı boyutlarıyla ele alınıp değerlendirilmiştir. İnceleme, toplumun değer yargılarının taşıyıcısı ve eğitimsel işlevinin önemine binaen sözlü edebiyatı temsil kabiliyeti yüksek olan masallar üzerine kurulmuş olup Anadolu masalları ile sınırlandırılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Yalan, yalancı, masal.

LIES AND LIARS IN ANATOLIAN TALES

Abstract

A lie is a notion which has found its place among various interdisciplinary fields of social sciences. Scholars have tried to explain lies within numerous frameworks which address them as a cultural notion. Scientists and savants who studied lies have different opinions in their definitions of lies regarding the limits and functions of the notion of lies and the ethics of lying. Studies on lies have discussed notions with both common and different contents and functions such as white lies, pink lies, innocent lies, black lies, major lies, small lies, slander, deception, and misdirection, and so on. Thus, the study aimed to contribute to the studies on lies by determining, classifying, and analyzing the state of lies in oral literature texts. Accordingly, the study addressed and assessed various dimensions of lies such as the visibility of the notion of lies in oral literature texts, the quality of lies, causes of lying liars and the functions of lies through a text review method. The review was limited to Anatolian tales and was based on tales which have a high level of capability of representation of the oral literature with regards to its educational function and importance as the transmitter of society's value judgments.
Keywords: Lie, liar, tale.

GİRİŞ

Yalan, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinin çalışma alanlarında kendine yer bulmuş bir kavramdır. Kültürel bir kavram olarak ele alındığında pek çok farklı çerçeveler çizilerek izah edilmeye çalışılmıştır. Yalan üzerine çalışan bilim ve fikir adamlarının yapmış olduğu tanımlamalarda özellikle kavramın sınırları, işlevleri ve yalan söylemenin etiği hakkında farklı görüşlerle karşılaşılmaktadır. Bunun sonucu olarak da beyaz yalan, pembe yalan, masum yalan, kara yalan, büyük yalan, küçük yalan, iftira, hile, aldatma, çarpıtma, yanlış yönlendirme vb. gibi ortak paydaları olmakla beraber farklı muhtevalara ve işlevlere de sahip kavramlar ortaya çıkmıştır. Bildirinin konusu bu noktadan hareketle seçilmiş olup yalanın sözlü edebiyat metinlerindeki durumu tespit, tasnif ve tahlil edilerek yalan çalışmalarına katkı sunmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda, metin inceleme yöntemi kullanılarak yalan kavramının sözlü edebiyat metinlerindeki görünürlüğü, yalanın niteliği, yalan söyleme sebepleri, yalanı söyleyenler, yalanın işlevleri gibi farklı boyutlarıyla ele alınıp değerlendirilmiştir. İnceleme, toplumun değer yargılarının taşıyıcısı ve eğitimsel işlevinin önemine binaen sözlü edebiyatı temsil kabiliyeti yüksek olan masallar üzerine kurulmuş olup Anadolu masalları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada değerlendirilen masal metinleri, masal çalışmalarının baş ucu kitaplarından olan Zaman Zaman İçinde (Boratav, 2006), Az Gittik Uz Gittik (Boratav, 2008), Gümüşhane ve Bayburt Masalları (Sakaoğlu, 2002), Elazığ Masalları (Günay, 2011) ve Erzurum Masalları (Seyidoğlu, 2016)'ndan seçilmiştir. Bu eserler metin içinde referans göstermede kullanım kolaylığı sağlayabilmek için sırasıyla ZZİ, AUG, GBM, ElzM ve EM kısaltmaları ile kullanılacaktır.

Yaygınlığı ve etkisi, ağır sonuçlar doğurması gibi sebeplerle yalan her devirde insanlığın en büyük ahlâk problemlerinden birini teşkil etmiş, bütün dinlerde ve ahlâk öğretilerinde kötü ve günah sayılmış, İslâm kültüründe de bu alanda geniş bir literatür oluşmuştur (Çağrıcı, 2013: 299). Sözün

gerçeğe uygun olmaması şeklinde tarif edilen yalan, kalbin manevî hastalıklarından biri olarak kabul edilir. İslâm dininde şiddetle haram kılınmış kaçınılması gereken günahlardan kabul edilmiştir (Soysaldı; 2005: 105). İnanışa göre yeryüzünde ilk yalan söyleyen şeytandır (Soysaldı; 2005: 91). Claudia Mayer (2008: 17), Brockhaus Ansiklopedisi'nde yalanın "bilinçli yanlışlık, kandırmaya dayanan ifade, niyetin gizlenilmesi ya da belli edilmemesi istenildiğinde ilk başvurulan yol" anlamlarıyla kullanıldığını belirtmiştir.

Yalanı yalan yapan şey, söyleyenin söylediğine inanmamasıdır. Zor bir durumdan kurtulmak ya da çıkar sağlamak için yalan söylenir.

Battaloğlu (2017: 98), bir toplumda yalancı olmanın, topluluğun var olmadığı bir yerde yalancı olmaktan daha zor olduğunu söyler. Bunun sebebini de birbirini yakından tanıyan topluluk bireylerinin birbirleri üstünde hem denetim hem de zorlayıcı etkileri olmasına bağlar. Masal metinleri Battaloğlu'nun bu tespitlerinin bir kısmını desteklemektedir. Yani, yalan söyleyenler toplumun dışından olduğu gibi birbirine en yakın ilişkilere sahip insanların da bir diğerine yalan söyleyebildiği görülmektedir. Masallar bu noktada Battaloğlu'nun tezini desteklememektedir. Ancak, özellikle kara yalan söyleyenler için uygulanan cezaların ölüm cezası, katır ardında sürüklemek gibi ürkütücü olması, toplumun yalan söyleyen birey üzerindeki caydırıcı gücünü göstermesi bakımından Battaloğlu'nu desteklemektedir. Keyes (Battaloğlu, 2017: 98), yalan söylemenin bu denli ağır cezalandırılmasının, birbiriyle sıkı fıkı ilişkilerin yaşandığı modern öncesi toplumlarda görüldüğünü iddia etmektedir. Nitekim masallar da sözlü kültürün ağır bastığı modern öncesi geleneksel toplumlarda üretilmiş sözlü ve anonim anlatılardır.

Masalın Yalancıları: Masallarda Kim, Kime Yalan Söylüyor?

Anadolu masallarında yalanın motif olarak işlendiği pek çok örnekle karşılaşmak mümkündür. Yalanı söyleyen ve muhatabı metinlerde şunlardır:

-Türkmen kızı Tüylüce padişahın oğlu ve oğlanın annesine yalan söylüyor (GBM, s. 394-396).

-Üvey kızın annesi padişaha yalan söylüyor (EM, s. 11-18).

-İki kız kardeş padişaha yalan söylüyor (EM, s. 108-117).

-Hoca, padişahın kızına yalan söylüyor (EM, s. 118-122).

-Padişahın karısı, oğluna yalan söylüyor (ElzM, s. 86-87).

-Padişahın kızı Bey oğluna yalan söylüyor (AUG, s. 172-177).

-Fakir adam padişaha yalan söylüyor (AUG, s. 205-207).

-Balıkçının karısı oğluna yalan söylüyor (GBM, s. 305-320).

-Baba kızına yalan söylüyor (EM, s. 143-149).

-Kaynana oğluna yalan söylüyor (ElzM, s. 86-87).

-Baba, gurbet kızı, cadı karı iki kardeşe yalan söylüyorlar.(ElzM, s. 142-145).

-Anne oğullarına yalan söylüyor (AUG, s. 90-95).

-İki kız kardeş babalarına yalan söylüyor (AUG, s. 168-171).

-Altı büyük kardeş en küçük üvey kardeşe yalan söylüyor (ElzM, s. 174-175).

-Fakir kız kocasına yalan söylüyor (ElzM, s. 276-278).

-Üvey anne üvey kızına yalan söylüyor (EM, s. 150-154; 179-185).

-Üvey anne kocasına ve üvey çocuklarına yalan söylüyor (EM, s. 104-107).

-Nardaniye hanımın üvey annesi, Nardaniye hanımın babasına yalan söylüyor (ZZİ, s. 114-120).

-Keloğlan padişaha yalan söylüyor (GBM, s. 328-329).

-Keloğlan, gittiği köydeki insanlara yalan söylüyor (ElzM, s. 196-200).

-Keloğlan, annesi, yengesi, amcası ve karşısına çıkan diğer insanlara yalan söylüyor (ElzM, s. 212-216).

-Gurbet kızı uykusundan uyanan Bey'e yalan söylüyor (ElzM, s. 297-298).

-Çingene kızı, kırk gün sonra dirilen delikanlıya yalan söylüyor (ZZİ, s.198-202).

-Fesatçı Saliha, Paşanın hanımına, tüccara, karısı ölen adama, doktora yalan söylüyor (AUG, s. 223-227).

-Köse, misafire yalan söylüyor (AUG, s. 255-257).

-İmam hacca giden zengin adama yalan söylüyor (GBM, s. 445-450).

-Komşu kadın sevdiği adamın oğluna yalan söylüyor (GBM, s. 358-362).

-Ebe kadın komşusunun yedi oğluna yalan söylüyor (ZZİ, s. 109-113).

-Yaşlı kadınlar evlenmek isteyen oğlana ve onun annesine yalan söylüyorlar (GBM, s. 437-439).

-Usta Nazar devlere yalan söylüyor (ZZİ, s. 234-237).

-Koyun, eşek, köpek kurda yalan söylüyor (GBM, s. 271-272).

-Tilki padişaha yalan söylüyor (GBM, s. 276-277).

-Kurt kuzuya, anneleri olan koyun da kurda yalan söylüyor (AUG, s. 32-34).

-Tilki ayıya yalan söylüyor (AUG, s. 35-37).

-Tilki diğer tilki arkadaşlarına yalan söylüyor (AUG, s. 41-42).

-Tilki padişaha yalan söylüyor (ElzM, s. 63-65).

-Tilki, ana karıya yalan söylüyor (ElzM, s. 72-74).

Teorik olarak, yalan söyleyene yalancı denir argümanıyla bakarsak toplumun her katmanından, her yaştan, her cinsten insanın masallarda yalan söylediğini ve yalana maruz kaldığını söyleyebiliriz. Çağrıcı (2013: 298)'nın aktardığına göre, yalan haber verenin niyetinden yola çıkarak farklı yalan türlerini inceleyen Râzî, Resâ'il Felsefiyye adlı eserinde, karşısındakini bir zarardan koruma veya ona meşrû bir fayda sağlama amacıyla söylenen yalanı kötü saymamış, bunun yanında işin aslı ortaya çıktığında söyleyen için mahcubiyet ve kınama doğuran yalanları çirkin bulmuş, insanın yalancı diye nitelendirilmesini gerektirecek en kötü yalanın hiçbir sebebe dayanmayan, çirkin ve alçaltıcı amaçlarla söylenen yalan olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, masallarda da her yalan söyleyene yalancı denemez. Sürekli yalan söyleyen ve kötülük için yalan söyleyenler yalancı olarak kabul edilir. Bu kabulden hareketle; incelediğimiz masallarda üvey anne, köse ve tilki; yalancılıkları ile ünlü masal kahramanlarıdır.

Battaloğlu (2017: 98), bir toplumda yalancı olmanın, topluluğun var olmadığı bir yerde yalancı olmaktan daha zor olduğunu söyler. Bunun sebebini de birbirini yakından tanıyan topluluk bireylerinin birbirleri üstünde hem denetim hem de zorlayıcı etkileri olmasına bağlar. Masal metinleri Battaloğlu'nun bu tespitlerinin bir kısmını desteklemektedir. Yani, yukarıda da sıralandığı üzere yalan söyleyenler toplumun dışından olduğu gibi birbirine en yakın ilişkilere sahip insanların da bir diğerine yalan söyleyebildiği görülmektedir. Masallar bu noktada Battaloğlu'nun tezini desteklememektedir. Ancak, özellikle kara yalan söyleyenler için uygulanan cezaların ölüm cezası, katır ardında sürüklemek gibi ürkütücü olması, toplumun yalan söyleyen birey üzerindeki caydırıcı gücünü göstermesi bakımından Battaloğlu'nu desteklemektedir.

Yalanın Meşruiyeti: Masal dünyasında yalan söylemeye ruhsat verilen durumlar var mıdır?

Yavuz (2002: 37, 39-40), masalların eğitimsel işlevi ile ilgili yaptığı çalışmasında masalların, dinleyiciye verdiği mesajlar yoluyla eğitimsel işlevlerini gerçekleştirdiğini söyledikten sonra, beş ana başlıkta topladığı ileti dizininde yalan ile ilgili iletilere "etik iletiler" başlığı içinde A1-A49 aralığında yer vermiştir. Bu dizinde yer alan yalan ile ilgili etik iletiler şunlardır:

"A1. Yalanın ve kurnazlığın getireceği mutluluk çok kısa sürer. "Yalancının mumu yatsıya kadar yanar."

A2. Yalan söylemek, insanın başına büyük sorunlar açar, her yalan yeni bir yalan doğurur.

A3. Yapıcı yalan, yıkıcı doğrudan yeğdir.

A4. Çocuklar ailelerinden gizli işler yapmamalıdırlar.

A5. Etik değerlerden yoksun insanlar, kendi öz çocuklarına bile iftira atabilirler.

A6. Yalan, şantaj, hile yoluyla haksız kazanç elde etmeye kalkanlar, sonunda yaşamlarını bile yitirebilirler."

Yavuz'un iletilerinin varlığı incelediğimiz metinlerde de tespit edilmiştir. Masal dünyasında yalan söylemek, genel kabul olan yalanın kötülüğü ve her ne şartta olursa olsun asla ve kat'a yalan söylenmemeli keskinliğinde değildir. Haksız yere para, mal, mülk, makam, mevki, güzel kız ya da erkeği elde etmek gibi menfaat temin etmeye yönelik ya da kıskançlık, nankörlük gibi sebeplerle söylenen yalanlar büyük yalan, kara yalan olarak görülür ve bu yalanları söyleyen "yalancı"lar, anlatılarda mutlaka cezalandırılır. Diğer taraftan var oluşu tehdit eden bir zulüm, sevdiklerini koruma, yalancının yalanını ortaya çıkarma ve böylece kötülüğü bertaraf etme gibi sebeplerle söylenen yalanlar masal dünyasında olumsuzlanmadığı gibi haksızın hakkından gelip bozulan adalet terazisini düzelttiği için zeka pırıltısı olarak görülerek onaylanır.

Masallarda Yalan Söyleme Sebepleri ve İşlevleri

Masallarda yalan söylemenin çok çeşitli sebepleri ve işlevleri görülmektedir. İster iyi niyetle ister kötü niyetle söylensin yalan söylemek için bu kadar çok sebebin olması, aslında toplumda yalan söylemenin hiç de azımsanmayacak ölçüde olduğunun da bir göstergesidir. İncelediğimiz masallarda tespit ettiğimiz yalan söyleme sebepleri şunlardır:

-Varlıklarını ortadan kaldıracak tehditleri defetmek için (Tilkinin şahitliği, GBM, 271-272; Usta Nazar, ZZİ, s. 234-237); (Ütelek, AUG, s.172-177)

-Minnet borcunu ödemek için (Değirmenci ile Tilki, GBM, s. 276-77; Keloğlan Sarmısaki Beyoğlu, ElzM, s. 63-65)

-Evlatlarının hayatına yön vermede inisiyatif alabilmek için (Balık Kız, GBM, s. 305-320, Terace Kızı, ElzM, s. 127-130)

-Yiyecek, içecek gibi yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilmek, fakirlikten kurtulmak için (Hızırı bulan Keloğlan, GBM, 328-329; Anakarıyla Tilki, Elz:, s. 72-74; Keloğlan, ElzM, s. 196-200)

-Sevdiği kişiye kavuşmak için, tek taraflı aşk (İnsan Yiyen Kız, GBM, s. 358-362; Sabır Taşı, ZZİ, 198-202; Kara Tavuk, AUG, s. 90-95)

-Kıskançlık (Nardaniye Hanım, ZZİ, s. 114-120; Yılan Bey EM, s. 11-18; Gülanber Hanım, EM, s. 104-107; Gül Sinan, EM, s. 108-117, Nar Tanesi, EM, s.150-154; Muradına Ermeyen Dilber, EM, 179-185; Telli Top, AUG, s.168-171)

-İftira (Helvacı Güzeli, GBM, s. 445-450)

-Olması imkânsız bir durumu oldurmak için (Yaşlı Kadınlar, GBM, s. 437-439)

-İstemediği ya da zor duruma düşen kahraman tarafından bu durumdan kurtulmak için (Tüylüce, GBM, s. 394-396)

-Düşman olarak gördüğü insanlara kötülük yapmak için (Yedi Kardeşler, ZZİ, s. 109-113)

-Baskıyla, mecburiyetten (Nar Tanesi, EM, s. 143-149; Bacı Bacı Can Bacı, ElzM, s. 142-145)

-Kötülük yapmak için (Ayşe, Fatma Kuzular AUG, s. 32-33)

-Yalanı yalanla bozmak için (Ayşe, Fatma Kuzular AUG, s. 32-33; Kösenin Tavşanı, AUG, s. 255-257)

-Ders vermek, ibret aldırmak için (Ütelek, AUG, s.172-177; Hırsız Padişah, ElzM, s. 61-62).

Yukarıda sayılan yalan söyleme sebepleri içinde en yaygın görülenlerinden birisi kıskançlıktır. Aynı cinsin birbirini kıskanması daha çok üvey anneyle karşımıza çıkar. Üvey çocuklarını –özellikle kızını- kıskanma: üvey kızı babasının gözünden düşürmek, kendi kızlarını ön plana çıkarmak, üvey kızı evden göndermek hatta ölümünü hazırlayarak ondan toptan kurtulmak için üvey anne, üvey kızına, onun babası olan kocasına ve diğerlerine rahatça yalan söyleyebilmektedir (Nardaniye Hanım, ZZİ, s. 114-120; Yılan Bey, EM, s. 11-18; Gülanber Hanım, EM, s. 104-107; Nar Tanesi, EM, s. 143-149).

Masallarda kız-baba-üvey ana kurgusunu gelin-kaynana-damat üçlüsünde de görmek mümkündür. Paylaşılamayan bir erkek üzerinden yürütülen iktidar kavgasında güç kazanmak isteyen muhteris tarafın, diğerine zarar vermek için çeşitli yalanlara başvurabildiği görülmektedir (Gelin Kaynana, ElzM, s. 86-87).

Masallarda şayet üç kız kardeş varsa büyük iki kız kardeş, en küçük kız kardeşi genelde kıskanırlar. Özellikle damat adayı söz konusu olduğunda güzelliği, olgunluğu ve becerikliliği ile kendilerinden üstün olan küçük kız kardeşi devre dışı bırakmak için çeşitli yalanlara başvurabilmektedirler (Gül Sinan, EM, s. 108-117). Küçük kardeşin daha zeki, daha becerikli olduğu için kıskanılması ve çeşitli yalanlarla zor duruma sokulması erkek kardeşler arasında da görülmektedir (Kotan, ElzM, s. 174-175).

Akran kızlar arasında da kendinden güzele ve toplumsal mevki olarak üstün olana kıskançlık duymak ve bu duygularla iftira gibi çeşitli kara yalanlara başvurmak görülmektedir (Sabır Taşı, ZZİ, 198-202; Bacı Bacı Can Bacı, ElzM, s. 142-145).

Karşı cinsi kıskanmada da özellikle erkeklerin kadınlara yönelik kıskançlıkları masallara yansımıştır. Kendisine varmayan kızı zorla elde etme isteği ile söylenen yalanları görmekteyiz (Helvacı Güzeli, GBM, s. 445-450).

Masal dünyası yalan söyleyenlere karşı takındığı olumsuz tavrı, yalan söylediği durumlar olmasına rağmen Keloğlan'a takınmaz. Keloğlan, yalan söylediği durumlarda dahi olumsuz bir tip değildir. Keloğlan adlı masalda (ElzM, s. 196-200) elindeki her şeyi kaybettikten sonra yeniden mal, mülk sahibi olmak için gittiği köyde karşılaştığı insanlara söylediği yalanlar, hem o insanların hayatını kurtarmıştır hem de Keloğlan'ı zengin etmiştir. Hızırı Bulan Keloğlan masalında (GBM, s. 328-329) da aslında karnını doyurmak için yalan söylemiştir. Padişah yalanını fark edince onu öldürtmek istemiştir. Ancak araya giren Hızır onu padişahın elinden kurtarmıştır. Gelenek, iyilerin imdadına yetişen Hızır'ı kurtarıcı olarak Keloğlan'a yolladığına göre onun söylediği yalanları hoş görmüş demektir. Bu duruma ters bir örnek (ElzM, s. 212-216) de bulunmaktadır. Burada Keloğlan annesi dâhil karşısına çıkan insanlara söylediği türlü yalanlarla hem kazanç sağlar hem de onlara kötülük yapar. Masal anlatı mantığına uymayan bu kurguda tip kayması yaşandığını düşünmekteyiz.

Yalana Maruz Kalanlar

Yalana maruz kalarak suçsuz yere çeşitli eziyetler gören, toplumsal dışlanma yaşayan kişiler masalın sonunda mutlaka temize çıkar, iade-i itibar yapılarak ödüllendirilir. Tabii bu mağdur ve mazlum pozisyondaki kişiler masumiyetlerini ispat ve yalan söyleyerek kötülük yapan zalimlerin cezalandırılması işini her zaman toplumun inisiyatifine bırakmazlar. Yalanı yalanla bozmak suretiyle adaletin tecelli etmesinde aktif oldukları durumlar da masallarda görülmektedir (Ayşe, Fatma Kuzular AUG, s. 32-33; Kösenin Tavşanı, AUG, s. 255-257).

SONUÇ

Eğlendirme işlevinin yanı sıra eğitici işlevi ile de toplumun değer yargılarını bireylere taşımada halk arasında yaygın kullanıma sahip Türk halk edebiyatının önemli metinleri olan masallar, yalan kavramının Türk toplumundaki dinî, örfî referans kaynaklarının nasıl algılandığını ve nasıl uygulamaya geçirildiğini göstermede son derece başarılıdır.

KAYNAKÇA

Battaloğlu, E. (2017). Modern toplumda yalanın gündelik hayattaki dönüşümü. Karabük Üniversitesi, Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi, (1), 2, 96-102.
Boratav, P. N. (2006). Zaman zaman içinde. Ankara: İmge Kitabevi.
Boratav, P. N. (2008). Az gittik uz gittik. Ankara: İmge Kitabevi.
Çağrıcı, M. (2013). Yalan. TDV İslâm Ansiklopedisi. (43), 297-300.
Günay, U. (2011). Elazığ masalları. Ankara: Akçağ Yayınları.
Helimoğlu Yavuz, M. (2002). Masallar ve eğitimsel işlevleri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
Mayer, C. (2008). Yalana övgü. Nihal Ünver (Çev.). Ankara: Phoenix Yayınları.
Sakaoğlu, S. (2002). Gümüşhane ve Bayburt masalları. Ankara: Akçağ Yayınları.
Seyidoğlu, Bilge (2016). Erzurum masalları. İstanbul: Dergah Yayınları.
Soysaldı, M. (2005). Kalbin manevî hastalıklarından yalan ve korunma yolları. Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi, 15, 89-105.



SERAMİK'İN SES SANATINDA YARATICI ENSTRÜMAN OLARAK KULLANIMI

Doç. Hüseyin ÖZÇELİK
Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü

Hayri Mehmet AYTEPE
Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü

Özet

Ses sanatı, insanın doğal olanın cazibesine dayanarak yarattığı estetik bir gelenektir. Ses'e duyulan sevgi; konser salonlarında, sanat galerilerinde, açık havada, yayınlanan albümlerde ya da dijital yazılımlarda rahatlıkla görülebilir. Sesler, kendi doğal ortamlarında keşfedilebilir ya da birçok besteci, ses tasarımcısı, performans ve enstalasyon sanatçısı tarafından ses yazılım ve donanımları kullanılarak akustik ve elektronik cihazlar aracılığıyla üretilebilir. Günümüzde ses ve müziğin seramikle buluşma noktaları; çok çeşitli çalgı aletleri ve ses ekipmanları gibi fonksiyonel pratiklerle kullanımının yanında, teknolojinin malzeme ile sunduğu gelişmeler dâhilinde sanatsal eylemlerde de rahatlıkla görülebilir. Seramik ve türevleri(porselen/kompozit malzemeler), bu güncel tasarım ve performanslara katkı sağlayan yaratıcı bir enstrüman haline gelmektedir. Bu araştırmada, sanatçıların çalışmalarında ses ve müzikal öğeleri yaratırken seramik ve porselen gibi materyalleri kullanarak nasıl özgün ve ilginç sesler elde ettiklerini, bu birikimle birlikte eylem aşamasında hem sesi hem de malzemeyi farklı birer temsil aracı olarak seçtiklerini görebiliriz. Sanatçılar, besteciler, müzik tasarımcıları, mühendisler vb. müzik dinlemek için sürekli yeni yollar ve arayışlar önermektedir. Ses ve malzeme üzerine yaratıcı çözümlemelerle üretilen beste, performans ve eylemlerin dinletiler aracılığıyla yansıtılması, tüm bu performans ve çalışmaların seramik malzeme ile birlikte Ses Sanatı'nın gelişimsel yolculuğunda geleceğe doğru ilerlemesine katkı sağlayabilecektir.
Anahtar Kelimeler: Ses Sanatı, yaratıcılık, enstrüman, performans, seramik malzeme.

THE USEGE OF CERAMICS AS A CREATIVE INSTRUMENT IN SOUND ART

Abstract

The art of sound is an aesthetic tradition created by man based on the charm of the natural. Love for sound; It can be easily seen in concert halls, art galleries, outdoors, published albums or digital software. Sounds can be explored in their natural environment or produced by acoustic and electronic devices using sound software and hardware by many composers, sound designers, performance and installation artists. Today, the meeting points of sound and music with ceramics; In addition to the use of functional instruments such as a wide range of instruments and sound equipment, it can be easily seen in artistic activities within the material of advances in technology. Ceramics and its derivatives (porcelain / composite materials) are becoming a creative instrument that contributes to these current designs and performances. In this research, we can see how the artists have obtained original and interesting sounds by using materials such as ceramics and porcelain while creating sound and musical elements in their works, and they have chosen both sound and material as a different means of representation in this action stage. Artists, composers, music designers, engineers etc. He always offers new ways to listen to music. The reflection of the compositions, performances and actions produced by creative analysis on sound and material through the performances will contribute to the progression of all these performances and works with the ceramic material towards the future in the developmental journey of the Sound Art.
Keywords: Sound art, creativity, instrument, performance, ceramic material.

Giriş

İnsanlığın günümüze kadar gelen yolculuğundaki ilerleme süreci boyunca yarattığı pek çok ifade aracı bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu araçlarda sanatsal ifade yöntemlerinden olan; müzik ve seramik antik zamanlardan beri kullanılan, kültür tarihinde iç içe gelişen sanat dallarıdır. Bu anlamda müzik ve seramiğin kültürel birikimle felsefi ve estetik anlamda kullanımı oldukça yaygındır. İnsan için önemli olan törenlerde, eğlencelerde ve diğer yaşamsal anlarda müziğin ve seramiğin etkin kullanım biçimleri rahatlıkla görülebilir. Bu süreçlerde Seramik malzemenin bir enstrümana dönüşmesinin, kullanımı sırasında ortaya çıkardığı tını ve seslerin keşfedilmesiyle olduğu düşünülebilir. Seramik'in yapı olarak iyi bir yansıtıcı olduğunun ve farklı sesler çıkardığının anlaşılması, seramik materyallerin kullanıldığı enstrümanların yaygınlaşarak günümüzde de kullanılmaya devam eden pek çok müzik aletinin öncülünü oluşturmasında ve yeni enstrümanların yapımında önemli rol oynamıştır. Günümüzde teknolojinin sağladığı, teknik ve malzemenin ulaştığı son noktalarda, bu sanatsal

anlatımların birlikteliği hala sürdürülmektedir. Dijital teknolojilerin malzemeyle geliştirilen iş birliğinde bu özgün anlatımlar gelişimini sürdürmektedir.

Enstrüman ve Ses Sanatı

Seslerin, insanında içinde yer aldığı doğal ortamında var olan, doğada titreşimlerle ses oluşturabilen bütün her şeyin duyu organlarıyla algılanmasından oluştuğu söylenebilir. Elbette insanın doğada etkisi altında kalacağı çok çeşitli sesler bulunabilir. Bu anlamda, insanın maruz kaldığı bu sesler arasında hoşa giden, keyif verenler olacağı gibi, korku ve sıkıntı yaratan seslerde bulunabilir. İnsanın kendisi ve çevresiyle etkileşim içerisinde gelişirken fark ettiği bu detaylarla hem kendi sesini hem de çevresinden edindiği nesnelerin sesini kullanmaya başladığı zaman müziğe giden sürecin başladığı söylenebilir.

Başlangıçta iletişim amaçlı kullanılan sesler, zamanla törenler, ritüeller ve eğlence amaçlı kullanılmış olabilir. Seslerin belli bir amaç doğrultusunda kullanılması ve bu amaç için biçimlendirilmesi müzik kavramını ortaya koymaktadır. İnsanın hoşuna giden, keyif veren ve aralarında uyum bulunan sesler müziğin meydana gelebilmesini sağlayan koşullardır. İşte bu nedenle, müzikalite açısından keyif verici sesler çıkarabilmek ve müzik yapabilmek adına enstrümanların çeşitli nesnelerden uyarlandığını ve zaman içinde üretildiğini söylemek mümkündür.

Çeşitli kültürlerin farklı ihtiyaçlarına göre gelişip değişen enstrümanlar, vurmalı, üflemeli ve yaylı çalgılar olarak ilerleyişini sürdürmüştür. Ses çeşitliliğinin artması beraberinde beste ve kompozisyonlarında zenginleşmesini sağlamıştır. Bu bağlamda enstrümanlar için seçilen materyallerde çeşitlenmiştir. Seramik göz önüne alındığında, çeşitli bezeme ve desenlerle süslenen özellikle vurmalı ve üflemeli çalgıların öne çıktığı görülmektedir.

Günümüzde ses ve müziğin seramikle buluşma noktaları; çok çeşitli çalgı aletleri ve ses ekipmanları gibi fonksiyonel pratiklerle kullanımının yanında, teknolojinin malzeme ile sunduğu gelişmeler dâhilinde sanatsal eylemlerde de rahatlıkla görülebilir. Seramik ve türevleri (porselen/kompozit malzemeler), bu güncel tasarım ve performanslara katkı sağlayan yaratıcı bir enstrüman haline gelmektedir.

Ses sanatı genellikle seslerin ön plana çıkarıldığı modern ve çağdaş sanat çalışmalarını temsil etmektedir. Bu akımın köklerinde deneysel müzik ve kinetik heykellerin kullanıldığı akımlar yer alır. Sıradan gündelik seslerden, farklı insan seslerine kadar çok çeşitli sesler enstrüman olarak kullanılabilir. Bazen canlı bir performans bazense hoparlörler ve kulaklıklar aracılığıyla dinlenen bir kayıt olabilir.

Bu anlamda; ses sanatı, insanın doğal olanın cazibesine dayanarak yarattığı estetik bir gelenektir. Ses'e duyulan sevgi; konser salonlarında, sanat galerilerinde, açık havada, yayınlanan albümlerde ya da dijital yazılımlarda rahatlıkla görülebilir. Sesler, kendi doğal ortamlarında keşfedilebilir ya da birçok besteci, ses tasarımcısı, performans ve enstalasyon sanatçısı tarafından ses yazılım ve donanımları kullanılarak akustik ve elektronik cihazlar aracılığıyla üretilebilir.

Seramik'in Yaratıcı Enstrüman Olarak Kullanımı

2008 yılında, Avrupa Seramik Merkezi'nde düzenlenen 'Seramik ve Ses' isimli sergi, seramiğin sadece ses alanıyla ilgili kullanımlarına ilişkin çarpıcı bir örnektir. Bu sergi Avrupa Seramik Merkezi'nde çalışmış olan birçok sanatçı ve tasarımcıyı bir araya getirmiştir. Farklı konseptlerde üretilen tasarımlar, seramik enstrümanlar, kompozit malzemeler, hoparlör ve çeşitli iletkenler seramik materyallerin kullanılarak ses alanına dair nelerin üretilebileceğini göstermektedir (https://www.core77.com/gallery/28762/CERAMICS-AND-SOUND-EXHIBITION Son Erişim: 10/07/2019).



Görsel 1 Daniel Lemaire, "the temple of high-fired gongs", 'Ses ve Seramik' Sergisi, 2008, Hollanda.

(https://www.core77.com/gallery/28762/CERAMICS-AND-SOUND-EXHIBITION)

Sarkaç Ses Makinesi, Japon tasarımcı Kouichi Okamoto tarafından Designboom'un küratörlüğünü yaptığı, 'taze pişmiş' anlamına gelen Japonca 'Yakitate' adlı serginin bir parçası olarak oluşturulmuş ses kurulumudur. Enstrüman, oluksuz orijinal fonograf kayıtlarına dayalı duran 16 adet pirinç kaplı sarkacın, kaydın dönmesi sırasındaki hareketiyle seramik tabaklara vurmasıyla ortaya çıkacak olan ses düşünülerek yapılmış olan bir kurulumdur.

Bununla birlikte birden fazla makine ve farklı boyutlardaki tabaklar farklı tonları yakalamak için kullanılabilir. Ses sanatı, kinetik sanat ve enstalasyon sanatını içeren çalışmada geleneğin yenilikle bir arada kullanıldığı inovatif bir tasarım tercih edilmiştir (https://www.designboom.com/design/kyouei-design-pendulum-sound-machine-by-kouichi-okamoto/ Son Erişim: 12/07/2019).



Görsel 2 Kouichi Okamoto, "Pendulum Sound Machine", 'Yakitate' Sergisi, 2011, Los Angeles.

(https://www.designboom.com/design/kyouei-design-pendulum-sound-machine-by-kouichi-okamoto/)

Sanatçı Cecil Kemperink, iç içe geçmiş seramikleri hareket ettirerek, ortaya çıkan sesleri duyumsamak ve performansı deneyimlemek üzerine çalışmaktadır. Çalışması şekli oluşturan kil halkalarından meydana gelmektedir. Modele verilen bu hareket, şekil ve akustik sesleri değiştirerek çalışmayı daha özgün bir hale getirir ve izleyicinin performansa aktif olarak katılmasını sağlar. Hareket, çalışmanın ifadesinin önemli bir parçasıdır. Ayrıca, bağlantıların ne kadar önemli olduğunu ve her hareketin her halka üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu hemen gösterir. Bütünde her parça esastır ve diğerini de etkiler. Çalışmada kullanılan seramikler dokunsal hale gelmektedir ve bu anlamda kırılgan olmaları beklenir. Ayrıca heykellerin yönlendirilmesi oldukça zordur, çünkü her zaman tahmin edilenden farklı şekilde bir hareket gerçekleşir ve bükülme oluşur. Sanatçı çalışmasında bağlanmanın önemine gönderme yaparak, her bir halka bağlantısının performans ile bütünü nasıl etkilediğini ve bir diğerinin sesini nasıl değiştirdiğini sergiler (http://www.thosewhomakewaves.com/home/2016/11/21/ceramic-sound-sculptures?rq=ceramic%20sound%20sculptures Son Erişim: 05/07/2019).



Görsel 3 Cecil Kemperink, “Big Waves”, 2011.

(http://www.thosewhomakewaves.com/home/2016/11/21/ceramic-sound-sculptures?rq=ceramic%20sound%20sculptures)

Oliver Jennings’in “Porselen” isimli çalışması gündelik nesnelerde bulunan sesleri keşfetmekle ilgilidir. Sanatçının çalışmasındaki etkileşimli ses kurulumu İsviçreli sanatçı Jacqueline Rommert'ın bir konseptine dayanmaktadır. Sanatçı bu etkileşimli heykelde ‘eski’ ve ‘yeni’ yi birleştirmek ister. Nostaljik görünümlü porselen tabaklarla izleyiciyi betimleyerek, tabaklara dokunulmasını ve enstrümanın çalınmasını ister. Sanatçı performansında izleyicilerin, malzemenin sesini duyarak ‘ruh’unu dinlemelerini istemektedir. “Porselen” Schweitzer AG için yapılmış bir tesisattır. Sanatçı, projeyi gerçekleştirmek için ses / kurulum sanatçıları Fedde ten Berge, Malu Peeters ve Marloes van Son ile birlikte çalışmıştır. (http://www.everydaylistening.com/articles/2014/2/28/porcelain.html Son Erişim: 05/07/2019)



Görsel 4 Oliver Jennings, “Porcelain”, 2014.

(http://www.everydaylistening.com/articles/2014/2/28/porcelain.html)

Sanatçı Polly Apfelbaum ‘Seramiklerin Sesi’ çalışmasında besteci Wang Lu ile müzikal ve heykelsel bir iş birliği gerçekleştirir. Enstalasyonun kurulumunda 200 adet asılı seramik geometrik şekil ve kilden yapılma boncuklu çekiç bulunmaktadır. Üretilen her seramik şekil el yapımıdır. Yedi farklı şekil vardır ve her şekil bir notaya karşılık gelmektedir. Kuruluma bir dizi notasyon çizimleri eşlik eder. Şekiller Lu tarafından bir müzik parçası oluşturmak için kullanılmıştır. Performans için bu kompozisyon kaydedilir ve çalışmanın kurulumu tamamlanır. Kurulumu yaparken Apfelbaum ve Lu, Harry Partch’in enstrümanlarından, antik Çinlilerin bronz ve taş çan asma geleneğinden etkilenmiştir. Şekilli notalar, topluluk şarkılarını kolaylaştırmak için tasarlanmış ve 19. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde tanıtılan bir müzik notasyon sistemidir. Fakat bu çalışmada, notalar müzik



fikrini temsil eder ve birçok farklı kompozisyon ve düzenlemede kullanılabilir (https://www.playkortrijk.be/en/visit-play/artworks/art/the-sound-of-ceramics Son Erişim: 14/07/2019).



Görsel 5 Polly Apfelbaum ve Wang Lu, 'The Sound of Ceramics', Cohen Galeri, Brown Üniversitesi, 2014.

(http://www.pollyapfelbaum.com/2016/the-sound-of-ceramics/)

Sonuç

Bu araştırmada, sanatçıların çalışmalarında ses ve müzikal öğeleri yaratırken seramik ve porselen gibi materyalleri kullanarak nasıl özgün ve ilginç sesler elde ettiklerini, bu birikimle birlikte eylem aşamasında hem sesi hem de malzemeyi farklı birer temsil aracı olarak seçtiklerini görebiliriz. Sanatçılar, besteciler, müzik tasarımcıları, mühendisler vb. müzik dinlemek için sürekli yeni yollar ve arayışlar önermektedir. Ses ve malzeme üzerine yaratıcı çözümlemelerle üretilen beste, performans ve eylemlerin dinletiler aracılığıyla yansıtılması, tüm bu performans ve çalışmaların seramik malzeme ile birlikte Ses Sanatı'nın gelişimsel yolculuğunda geleceğe doğru ilerlemesine katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

http://www.everydaylistening.com/articles/2011/6/12/pendulum-sound-machine.html.
http://www.everydaylistening.com/articles/2014/2/28/porcelain.html.
http://www.everydaylistening.com/articles/category/sound-art.
http://www.pollyapfelbaum.com/2016/the-sound-of-ceramics/.
http://www.thosewhomakewaves.com/home/2016/11/21/ceramic-sound-sculptures?rq=ceramic%20sound%20sculptures.
https://dergipark.org.tr/download/article-file/668587.
https://docplayer.biz.tr/7055116-Seramik-muzik-aletleri-ceramic-musical-instruments.html.
https://nonagon.style/directory/roy-maayan/.
https://nonagon.style/sound-ceramics-plate-recorder-liat-segal-roy-maayan/.
https://sundaymorning.ekwc.nl/library/ceramics-and-sound-an-exhibition-by-the-european-ceramic-workcentre-ekwc-neues-kunstforum-cologne-germany-july-12-august-10-2008/.
https://www.artsy.net/gene/sound-art.
https://www.core77.com/gallery/28762/CERAMICS-AND-SOUND-EXHIBITION.
https://www.core77.com/gallery/28762/CERAMICS-AND-SOUND-EXHIBITION.
https://www.designboom.com/design/kyouei-design-pendulum-sound-machine-by-kouichi-okamoto/.
https://www.playkortrijk.be/en/visit-play/artworks/art/the-sound-of-ceramics.
https://www.scribd.com/document/187945011/A-Short-History-of-Sound-Art.
https://www.scribd.com/document/59432265/Sound-Art-as-a-Continuum-Between-Musical-Fine-Art-Practices.
https://www.tate.org.uk/kids/explore/what-is/sound-art.



SURİYE'DEN TÜRKİYE'YE GELEN MÜLTECİLERİN TÜRKIYE'NİN GÜVENLİĞİNE ETKİLERİ

Selim Yeşiltaş
Sakarya Üniversitesi Ul. İlişkiler Böl., Doktora Öğrencisi, selim.yesiltas1@ogr.sakarya.edu.tr

Özet

2011 yılında Arap Baharı ile Ortadoğu'da başlayan halk hareketlerinin son hali Suriye'de yaşanmıştır. Suriye'de ortaya çıkan karışıklıklar ülkeyi iç savaşa götürmüş ve bu coğrafyayı terör örgütlerinin güçlendiği bir bölge haline getirmiştir. Terör örgütlerinin ülkede giriştiği eylemler ise, Suriyelilerin kitlesel biçimde ülkeden göç etmesine neden olmuştur. Göç hareketlilikleri en çok Türkiye'ye olmuştur ve bu durumun Türkiye'ye önemli yansımaları bulunmaktadır. Bu yansımalara ulusal güvenlik ölçeğinde baktığımızda, Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye dolaylı ve doğrudan etkileri olmuştur. Doğrudan etkileri anlamında entegrasyon sorunları ve Türkiye'de karıştıkları suçlar ele alınırken, dolaylı etkileri açısından ise sınır geçişini kitlesel olarak yapmaları sonucunda ortaya çıkan güvenlik zafiyetleri ile gündeme gelen kaçak göçmenler ve teröristler söz konusu olmaktadır. Teröristler, ne yazık ki Türkiye'de birçok saldırı eylemlerinde bulunmuşlardır. Türkiye'de sayıları milyonları bulan mültecilerin mevcut durumu dışında olası etkilerinin de ele alındığı çalışmamızda, son olarak sorunların minimuma indirgenmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Türkiye, Suriye, Mülteci, Arap Baharı, Güvenlik

Abstract

The latest version of the popular movements that started in the Middle East with the Arab Spring in 2011 was experienced in Syria. The turmoil that took place in Syria led the country to civil war and made this geography a region where terrorist organizations were strengthened. The actions taken by terrorist organizations in the country caused the mass migration of Syrians from the country. Migration mobility has been the most in Turkey and Turkey has important implications in this situation. Looking at the scale of national security to these reflections, Syrian refugees in Turkey has been the direct and indirect effects. Direct effects in terms of integration problems and when discussing the crimes are involved Turkey, while in terms of indirect effects of border crossings mass illegal immigrants came up with the security vulnerabilities that result from making and terrorists are concerned. Terrorists, were found in several attacks that unfortunately in Turkey. The number of refugees in Turkey to millions of our study also discussed the possible effects beyond the current situation, there have been various proposals for reducing to a minimum the last issue.
Key Words: Turkey, Syria, Refugee, Arap Spring, Security

GİRİŞ

Bu Çalışma 2011 yılından günümüze Suriye'den Türkiye'ye göç eden Mültecilerin Türkiye'nin güvenliğine etkisini incelemektedir. Çalışmanın amacı bu etkinin olumsuz yönleri üzerinde durmak ve güvenlik zaafiyetlerinin nasıl giderileceğine ön ayak olmaktır. Bilindiği üzere olayların Suriye'ye sıçramasından sonra Türkiye Arap Baharı'nın Suriye'deki olayların kısa süreceği öngörüsünde bulunmuş ve Suriye'den gelen tüm insanlara "Açık Kapı Politikası" izlemiştir. Bu durum ise Türkiye'ye mülteci akını başlatmış ve ilk olarak sınır güvenliği sorunu oluşturmuştur. Sınırda sağlanamayan güvenlik ve kayıt altına alınamayan insanların içinde terör bağlantılı kişilerin bulunması ise Türkiye'de trajik sonuçlanan terör faaliyetlerine neden olmuştur. Son yıllarda güvenlik etkisinin azaldığını söylemek yerinde olsa da yerel olaylar ve yerli halkın mülteciler üzerindeki olumsuz düşüncesi devam etmektedir. Bu doğrultuda Betimleyici anlatımın kullanıldığı çalışmada nitel veriler nicel verilerle desteklenerek Mültecilerin Türkiye'nin güvenliğine etkileri incelenmiştir.

İlgili Kavramlara Bakış

İnsanlık tarihi kadar eski olan Göç kavramı en az bir kişi veya grubun bir yerden başka bir yere hareket etmesidir. Ancak Turist gibi kavramları barındırmaması itibariyle kalıcılık vurgusu yapmaktadır (Erder, 1989: 9). Eski çağlarda insanlar temel ihtiyaçlarını karşılamak ve hayvanları için yer değiştirirken günümüzde bu durum daha farklı olarak gerçekleşmektedir. Çeşitlenen günümüz şartlarına göre insanlar en çok yoksulluk ve çatışma nedeniyle yer değiştirmektedirler (Künbetoğlu, 2003:276).

Göçü farklı şekillerde ayırmak mümkün olmasına rağmen temelde iç ve dış göç olarak ikiye ayrılmaktadır. Çalışmamız gereği dış göç inceleneceği için dış göçün temel kavramları olarak Kaynak

ülke, Hedef ülke ve Aktarma ülkeye değinmek gerekmektedir. Kaynak ülke göçün gerçekleşeceği ilk coğrafik ülkeyi ifade ederken, Göçün sınır aşıldıktan sonra gidilecek son konumu ise Hedef ülke ifade etmektedir. Diğer yönden bu iki destinasyon arasında farklı ülke/ler de bulunabilir. Bunlar ise Aktarma ülke/ler olarak adlandırılmaktadır. Türkiye çalışmada değinileceği üzere hem hedef hem de aktarma ülkesidir (International Miration Report, 2009:7).

Sığınmacı kavramı Birleşmiş Milletler'e göre uluslararası koruma arayan kişiyi ifade etmektedir. Burada kişi çeşitli nedenlerden dolayı kaynak ülkesinden çıkmış ve hedef ülkeden sığınma talebinde bulunmuştur. Bu durumda onay bekleyen kişi durumundadır. Eğer onay alınırsa kişi mülteci statüsüne kavuşmuş olur (The UN Refugee Agency, 2006:4). Türkiye'de 2014 yılında kabul edilen "Yabancı ve Uluslararası Koruma Kanunu'na" (YUKK) göre Sığınmacı diye bir kavram bulunmamaktadır. Türkiye her ne kadar BM'nin 1951 tarihli Cenevre sözleşmesi ve 1967 tarihli New York protokolüne taraf olsa da bu antlaşmalara coğrafi açıdan sınırlandırma getirmiş ve kendi tanımlarını yapmıştır. YUKK'a göre Mülteci, *"Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilir" ile tanımlanırken görüldüğü üzere Avrupa'da meydana gelen olaylar şeklinde bir coğrafi sınırlandırma konulmuştur. Yine aynı kanunun Mülteci tanımının Avrupa Dışından gelenleri ise Şartlı Mülteci olarak adlandırılmaktadır (YUKK, 61-62). Türkiye'nin böyle bir ayrıma gitme nedeni ülkeye gerçekleşebilecek akınların önüne geçmektir.*

Türkiye'nin Mülteci Politikası, Mültecilerin dağılımı

2011 yılında Ortadoğu'da gerçekleşen olayların son halkası olarak çatışmanın Suriye'ye aksetmesi uzun sürmemiş ve ülkede tansiyon yükselmiştir. Bu durumdan sivil halkın etkilenmesi ise vatandaşları göçe zorlamış ve Türkiye bu durumdan ilk nasibini olaylardan bir ay sonra almıştır. Türkiye bu duruma ilk tepkisini Açık Kapı politikası izleyeceği açıklayarak dile getirmiş ve Suriye'den gelen herkesi ayrım yapmaksızın sınırdan geçirmiştir (Mızrak, 2016). Bu durum Türkiye'ye doğru gerçekleşen akınları arttırmıştır. Göçlerin önü alınamayacağı anlaşılınca Türkiye bölgede gerek güvenli bölge gerekse uçuşa yasak bölge taleplerini dile getirse de bu taleplerini müttefiklerine kabul ettirememiştir (Sönmez, 2014: 7).

Günümüzde verilerine bakıldığında Türkiye dünyada en fazla mülteci yükü taşıyan ülke konumundadır. AFAD'ın son verilerine göre Türkiye'de sadece 3.5 milyondan fazla Suriyeli mülteci bulunmaktadır. Bunların sayıca en fazla bulunduğu iller ise İstanbul ve Şanlıurfa olurken, yerli nüfusa oranı bakımından en fazla mülteci Kilis'te bulunmaktadır (AFAD, 2018).

Suriyeli Mültecilerin Güvenliğe Etkileri

Çalışmamızda güvenlik denildiğinde akla gelmesi beklenen tanım Çağrı Erhan'ın yaptığı tanımdır. Bu tanıma göre Güvenliğin iki kıstası bulunmaktadır. Bunlardan ilki Güvende olma yani saldırılardan uzak olma durumuyken, diğeri ise güvende olma hissiyatı veya saldırılardan uzak olma hissiyatıdır (Erhan, 2001: 78).

Ana bölüme gelmeden önce değinilmesi gereken son husus kısaca mültecilerin profilidir. Türkiye'de yaşayan Suriyeli mültecilerin yüzde 11'i kayıt dışı olarak hayatlarını idame ettirmektedirler. Çalışan sayısı ise yaklaşık olarak 7 mültecide 1'dir. Son olarak Eğitim düzeylerine bakıldığında ancak yüzde 21'inin lise ve üzeri eğitim aldıkları görünmektedir. Bu durum onların sahip çıkılmaması halinde suça meğilli olacaklarını ve yerel halk ile kaynaşmakta güçlük çekeceklerini göstermektedir (İnsani Gelişme Vakfı, 2017: 2-3).

Türkiye'de yaşanan güvensizlik sorunlarına bakıldığında insani açıdan mültecileri bu konu içerisinde tutmak etik bulunmayabilir. Ancak belirtmek gerekir ki ortada önemli güvenlik zafiyetlerinin ortaya çıkmasında dolaylı da olsa mültecilerin etkisinin bulunduğu aşikardır. Türkiye'nin sadece Suriye ile 911 km'lik bir sınırı ayrıca bölgede sorunlu bir ülke olması itibariyle Irak'ı da kattığımızda Türkiye'nin bölgeyle üst düzeyde korunması gereken 1295 km'lik bir sınırı bulunmaktadır (BİA Haber, 2015). Daha önceki bölümlerde değinildiği üzere yapılan mülteci akınları ve bu sırada izlenen Açık Kapı Politikası ile sınır güvenliğine sağlamak mümkün görünmemektedir. Bu durum Türkiye'nin yıllardır sorun yaşadığı PKK ve IŞİD gibi terör örgütlerine manevra alanı kazandırırken aynı zamanda 2013



yılında sadece IŞİD terör örgütü tarafından başlayan ve 2017 yılına kadar devam eden 15 terör eylemi sonrasında 376 kişi hayatını kaybederken 1500'e yakın kişi saldırılarda yaralanmıştır. Bunlar içerisinde farklı milletlerin bulunmasının yanında polis sivil gibi Türkiye vatandaşları çoğunlukta bulunmaktadır (Yeşiltaş, 2018:78-79). Maalesef burada bir defa da on binler halinde sınıra gelen mülteci akınlarının terör örgütleri için kolaylaştırıcı etkisini söylemek gerekir.

Türkiye'de Suriyeli mültecilerini kayıtlı ve kayıt dışı bulunanlar şeklinde ayırabiliriz. Kayıtlı halde yaşayanlar bir yandan barınma merkezlerinde güvenlik içerisinde bulunurken diğer yandan ise kentlerde dağınık halde yaşamaktadırlar. Bunlar güvenlik açısından kayıtlı oldukları için yardım alabilmekte ve minimum tehlike arz etmektedirler (Ağır ve Sezik, 2015: 111-112). Diğer yandan kayıt dışı bulunanlar ise bir yandan bilinçsiz oldukları için bir yandan ise Avrupa hayalini sürdürmek için kayıt altına girmek istememektedirler. Bu kişilere yardım eli uzanmadığından yerel anlamda önemli tehlike arz etmektedirler. Genel olarak istihdama katılamaya, eğitim oranı düşük ve yardım alamayan bu kişiler suça meğilli olarak görünmektedirler (AGOS, 2014). Özellikle Türkiye'ye göç eden mültecilerin içerisinde IŞİD'den kaçan Esad yanlısı Suriyelilerde düşünüldüğünde durum daha vahim bir hal almaktadır (Abuhasan, 2013: 116).

SONUÇ

2011 yılında Türkiye'ye kitlesel olarak başlayan göç hareketlerinin önü zamanla alınamamaya bşlamış ve Türkiye bölgenin verdiği zor şartların üzerinden tam anlamıyla gelememiştir. Her ne kadar Suriye meselesinde dünyada en fazla sorumluluk alması itibariyle olaya en insani yaklaşan ülke olsa da bu durumun kendisine getirdiği bir takım zararlar olmuştur. Başta güvenlik zafiyetlerinin yaşandığı Türkiye'de olaylar son zamanlarda alınmış görünse de daha sonra yeniden canlanmayacağının bir garantisi bulunmamaktadır. En azında yeni mülteci akınlarının olmaması sınırda terör örgütlerinin manevra alanını daraltırken kentlerde yaşayan Suriyeli mültecilerin ise doğru eğitim verilmez ve yardımlar yapılmazsa suça meğilli olacakları göz önünde tutulmalıdır.

KAYNAKÇA

Sema Erder, *Refah Toplumunda "Getto" ve Türkler*, İstanbul: Teknografik Matbaacılık, İstanbul 1986, s.9.

Belkıs Künbetoğlu, "Küresel Gidişat, Değişen Göçmenler ve Göçmenlik", *Uluslararası İlişkilerde Sınır Tanımayan Sorunlar,* Derleyenler: Ayhan Kaya ve Günay Göksu Özdoğan, Bağlam Yayıncılık, İstanbul 2003, s.276.

International Migration Report 2009: A Global Assessment, United Nations, s.7.

The UN Refugee Agency, Master Glossary Of Terms Rev. 1, Geneva 2006, s.4.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu(YUKK), 6458, Resmi gazete nisan 2013, madde 61-62.

Mustafa Mızrak, "Açık kapı politikası", Ruha News, 09 Ağustos 2016, http://www.ruhanews.com/kose-yazisi/81/acik-kapi-politikasi.html (10.13.2017).

Zümrüt Sönmez, "Komşuda kriz: Suriyeli mülteciler", *ihh İnsani ve Sosyal Araştırma Merkezi*, İstanbul Aralık 2014, s.7.

AFAD 2018 Mülteci verileri

"İnsani Gelişme Vakfı, Suriyeli Mülteci Hayatlar Monitörü Özet Değerlendirme", 13 Temmuz 2017, http://ingev.org/wp-content/uploads/2017/07/Multeci-Hayatlar-Monitor%C3%BC.pdf (08.11.2017) s.2-3.

"Genelkurmay Başkanı sınır güvenliği için yapılanları anlatıyor", *BİA Haber Merkezi,* 23 Temmuz 2015, https://m.bianet.org/bianet/militarizm/166216-genelkurmay-baskani-sinir-guvenligi-icin-yapilanlari-anlatiyor (04.01.2018).

Selim Yeşilta, Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Varlığının Ulusal Güvenliğe Mevcut ve Olası Etkileri, Edirne 2018, Yayınlanmayan Yüksek Lisan Tezi, s.68-69.

Osman Ağır-Murat Sezik, Suriye'den Türkiye'ye Yaşanan Göç Dalgasından Kaynaklanan Güvenlik Sorunları, Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi,(ed Mustafa Arslan) Cilt 5, Sayı 9, Bilsam yayıncılık, İstanbul 2015 s.111-112.

10 soruda "suriyeli mülteciler" meselesi, AGOS, 28.07.2014, http://www.agos.com.tr/tr/yazi/7689/10-soruda-suriyeli-multeciler-meselesi (30.12.2017).

Mohamed Abuhasan, Arap Baharı Sonrası Suriye'de Yaşanan Gelişmeler ve Türkiye'nin Güvenliğine Etkiler adlı Yüksek Lisans Tezi, Polis Akademisi Başkanlığı, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2013, s. 116.



ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖĞRENCİ TATMİN DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR UYGULAMA

Burcu Şefika DOĞRUL
Mersin Üniversitesi, İİBF, İşletme, sburcudogrul@mersin.edu.tr (Sorumlu yazar)

Aytaç YEDİGÖZ
Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, aytacyedigoz@gmail.com

Özet

Örgüt kültürü, pek çok araştırmacı tarafından, örgütü içsel ve dışsal tehditlere karşı koruyan, örgütsel unsurların uyumlu bir şekilde hareket etmesini sağlayan, örgüt içinde birlik ve düzeni oluşturan değerler bütünü olarak tanımlamaktadır. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip olmak örgütün başarısının da önünü açar. Öte yandan yoğun rekabet ortamı, örgütlerin yenilikçi ve verimli bireylere olan ihtiyacını arttırırken örgütün başarısının o örgütü oluşturan bireylerin tatminlerinin sürekli olarak yüksek tutulması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda eğitim örgütlerinde başarının, öğrencilerin tatmin düzeyleri ile doğrusal ilişkili olduğu ve üniversitenin yönetimi, öğretim elemanları, okul arkadaşları, sosyal etkinlikler ve fiziki imkânlar gibi faktörlerin öğrencilerin tatmin düzeyinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin okudukları fakültenin örgüt kültürüne ve kendilerinin tatmin düzeylerine ilişkin algıladıkları boyutları ortaya koymak ve bu boyutlar çerçevesinde örgüt kültürleri ile tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda üçüncü ve son sınıfta okuyan 297 öğrenciye anket uygulanmış, elde edilen veriler çalışmanın hipotezlerini test etmek amacıyla faktör analizi ve çok değişkenli regresyon analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, örgüt kültürünün (örgüt yapısı, iletişim, aidiyet, güç mesafesi ve sembol) beş boyuttan oluştuğu; tatmin düzeyinin ise, (kurum yapısı, eğitim, yönetimsel ve ilişki) dört boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Örgüt kültürü boyutlarından olan, örgüt yapısının, kurum yapısı, eğitim ve ilişki tatminini; iletişim boyutunun, kurum yapısı, yönetimsel ve ilişki tatminini; güç mesafesi boyutunun, eğitim ve ilişki tatmini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Ayrıca aidiyet boyutu, tüm tatmin boyutlarını olumlu yönde etkilerken, sembollerin tatmini etkilemediği belirlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin okudukları fakülte/bölümlere ilişkin tatmin düzeylerinin, örgüt kültürünün geliştirilmesi aracılığıyla sağlanabileceği öngörülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Örgüt Kültürü, Fakülte Kültürü, Öğrenci Tatmini, Çok Değişkenli Regresyon Analizi

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CULTURE AND STUDENT SATISFACTION LEVEL: AN APPLICATION ON UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

Organizational culture is defined by many researchers as a set of values that protect the organization against internal and external threats, enable organizational elements to act in harmony, and form unity and order within the organization. Having a strong organizational culture paves the way for the success of the organization. On the other hand, the intense competition environment increases the need of organizations for innovative and efficient individuals while drawing attention to the necessity of keeping the satisfaction of the individuals that make up the organization consistently high. In researches, it has been shown that success in educational organizations is linearly related to students' satisfaction levels and factors such as university administration, faculty members, schoolmates, social activities and physical opportunities are effective on the satisfaction level of students. The aim of this study is to reveal the perceived dimensions of organizational culture and satisfaction levels of university students and to examine the relationship between organizational cultures and satisfaction levels within the framework of these dimensions. In this respect, a questionnaire was applied to 297 third and last year students and the data were subjected to factor analysis and multivariate regression analysis in order to test the hypotheses of the study. When the results obtained are examined, it is seen that the organizational culture (organizational structure, communication, belonging, power distance and symbol) consists of five dimensions; and the level of satisfaction (organizational structure, education, managerial and relationship) was found to consist of four dimensions. Organizational culture, organizational structure, organizational structure, education and relationship satisfaction; communication dimension, organizational structure, administrative and relationship satisfaction; It was observed that the power distance dimension had a positive effect on education and relationship satisfaction. In addition, it was determined that while the belonging dimension affected all satisfaction dimensions positively, the symbols did not affect satisfaction. In general, it is foreseen that the satisfaction levels of the students regarding the faculties/ departments they study can be achieved through the development of organizational culture.
Keywords: Organizational Culture, Faculty Culture, Student Satisfaction, Multivariate Regression Analysis



GİRİŞ

Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanma derecesini dikkate alarak okudukları yükseköğretim kurumlarının performanslarını değerlendirmesi esasına dayalı yöntemler son yıllarda giderek önem kazanmaya başlamıştır. Üniversiteler, öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini yükseltmek yoluyla kurumlarının tercih edilirliğini arttırmak ve gittikçe küreselleşen eğitim alanından daha çok pay almak istemektedir (Büyük ve Akyıldız, 2016: 145; ÜNİAR, 2018, 8-9).

Şüphesiz öğrencilerin üniversitesinden memnuniyetinin yani duyduğu tatminin pek çok boyutu bulunmaktadır. Bu boyutların belirlenmesi, üniversitenin sahip olduğu kaynakların memnuniyeti daha çok arttıracak boyutlara aktarılması imkânını sağlayabilecektir.

Öte yandan, doğrudan insana yönelik bir hizmet üreten eğitim kurumlarının özellikle de öğrencilerin mesleki kariyerlerini belirleyen yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirdiği faaliyetler, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasında temel bir yer tutmaktadır. Söz konusu bu faaliyetler yükseköğretim kurumlarında örgüt üyeleri arasında yoğun bir etkileşime dayanmakta ve söz konusu örgüt kültürü-fakülte kültürü bu etkileşim içinde oluşmaktadır (Erdem ve İşbaşı, 2001: 34).

Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi

Örgüt kültürü, pek çok araştırmacı tarafından, örgütü içsel ve dışsal tehditlere karşı koruyan, örgütsel unsurların uyumlu bir şekilde hareket etmesini sağlayan, örgüt içinde birlik ve düzeni oluşturan değerler bütünü olarak tanımlamaktadır (Tohidi ve Jabbari, 2012: 856-858). Örgüt kültürü, örgüte mensup üyeler tarafından oluşturulur, tüm örgüte mal olur ve bir alt kültür olarak toplumun sahip olduğu kültürün izlerini taşır (Erdem ve İşbaşı, 2001: 34). Güçlü bir örgüt kültürüne sahip olmak örgütün başarısının da önünü açar. Özellikle, güçlü kültürleri olan örgütlerin diğer örgütlerden daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir. Çünkü örgüt çalışanları arasında işbirliği, dayanışma ve örgüte bağlılık yaratan güçlü kültürlerin beklenen çıktısı yüksek performans olarak ortaya çıkmaktadır (Güçlü, 2003: 150).

Kurum kültürü, işletme kültürü, şirket kültürü gibi kavramlarla eş anlamlı kullanılan örgüt kültürü; örgütü diğer örgütlerden ayıran, kurucuların ve öncü liderlerin düşünce ve davranışlarıyla gelişen, örgütün bireyleri tarafından kabul gören, çalışanları bir arada tutan ve davranışlarını yönlendiren, değerleri, inançları, normları ve örgütün görünür ifade ve iş yapma biçimlerini (semboller, törenler, hikayeler, ritüeller vb.) içinde barındıran sistemdir (Barut ve Onay, 2018: 183; Köse vd., 2001: 227).

Örgüt kültürü literatüründe, eğitim örgütleri kültürü de benzer bir anlayışla, okulun tüm üyeleri arasındaki paylaşılan değer ve inançları, ortak bir misyonu, adet ve gelenekleri, kahramanları ve tarihsel bir geçmişi ifade eder; üyelerin davranışlarını ve verimliliğini, mesleki tatminini, öğrencilerin etkili öğrenmesi, yetişmesini, başarısını ve motivasyonlarını etkiler, eğitim kurumunun veliler ve toplum karşısındaki imajına yön verir (Erdem ve İşbaşı, 2001: 36).

Eğitim örgütü olarak üniversite-fakülte kültürü ise, bir üniversite, fakülte veya başka bir organizasyonun ortak kişiliği ve üniversitedeki bireylerin sosyal ve profesyonel etkileşimlerinin yarattığı bir atmosfer olarak tanımlanabilir ve bu bağlamda "kurumların ne olduğu ve ne olabileceği" nin belirlenmesinde önemli bir rol oynayabilmektedir (Trivellas ve Dargenidou, 2009: 387).

Tatmin ise, beklentisini karşılayan bir sonucu veya performansı bulunan bir kişinin hissettiği bir durum olarak tanımlamıştır (Kotler ve Clark (1987). Öğrenciler açısından bu beklenti üniversiteye gitmeden önce başlayan, eğitim süresi boyunca devam eden bir duyguyu temsil etmektedir.

Bu çalışmada bir üniversite/fakülteden hizmet alan ve çeşitli kaynaklarca dış müşteri olarak kabul edilen öğrenciler veri kaynağını oluşturduğundan, tatmin, "öğrencilerin aldığı eğitimin niteliğine, üniversite/fakültenin imajına, öğretim üyelerine, okul arkadaşlarına, yönetsel yaklaşıma, fakülte ortamına ve aldığı hizmetlere ilişkin gösterdiği olumlu duygusal tepkiler" şeklinde tanımlanabilir (Koç vd., 2008; 59).

Yapılan araştırmalarda eğitim örgütlerinde başarının, öğrencilerin tatmin düzeyleri ile doğrusal ilişkili olduğu ve üniversitenin yönetimi, öğretim elemanları, eğitim kalitesi, okul arkadaşları, sosyal etkinlikler ve fiziki imkanlar gibi faktörlerin öğrencilerin tatmin düzeyinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Koç vd, 2008; Karadağ ve Yücel, 2018; Büyük ve Akyıldız, 2016; Petruzzellis vd., 2006).

Yoğun rekabet ortamında tüm kurum ve kuruluşlar için uzun dönemli başarı ve hayatta kalma mücadelesinin kilit noktası müşterilerinin dikkatini çekmeyi başarmalarına ve müşteri tatmini



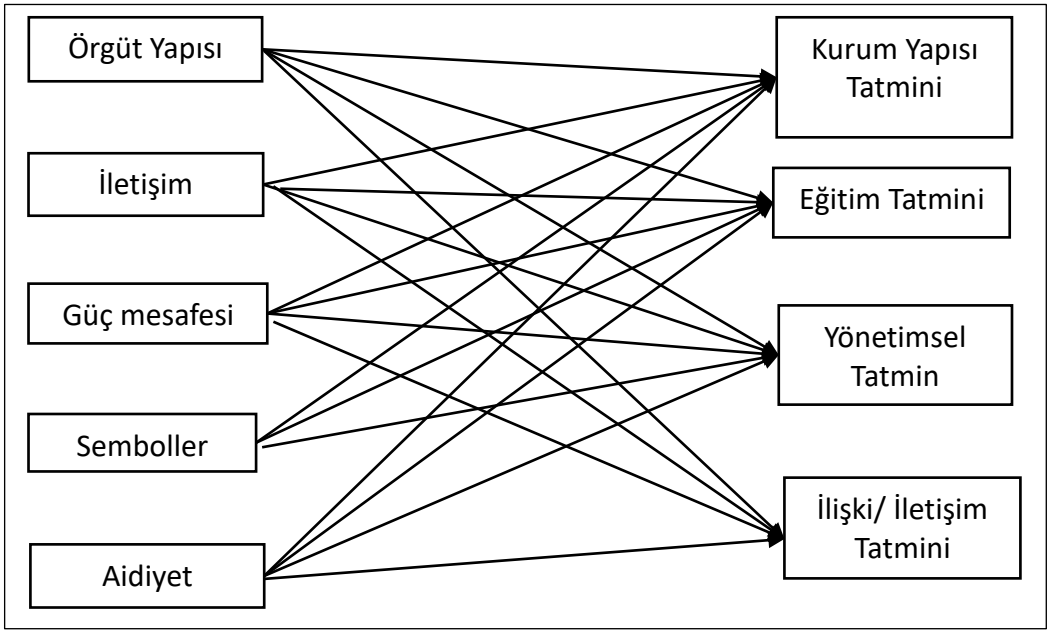
sağlayarak sadık ve bağlı müşteriler kazanmalarına bağlı görülmektedir. Bunun için ise destekleyici ve tüm çalışanlar tarafından benimsenen ve derinden algılanan güçlü bir örgüt kültürüne sahip olmaları önemlidir (Al-Otaibi vd., 2019: 2195).

Örgüt kültürü, örgüt içinde zaman içerisinde yavaş yavaş evrim geçirmekte ve davranışlar üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmaktadır (Slocum ve Hellreiger, 2007). Her örgüt, çalışanlarının işlerine yönelik tutumlarını olumlu veya olumsuz hale getirebilen önceden tanımlı bir kültüre sahiptir. Çalışanların resmi ve resmi olmayan davranışlarını anlayabilmek açısından kültürün esasını teşkil eden unsurlara yönelik bir kavrayış sağlanması gerekmektedir. Bu bakımdan örgüt kültürünün hangi boyutlarının kurum içinde baskın olduğunun bulunması önem arz etmektedir.

Araştırma Modeli ve Hipotezleri

Örgüt kültürünü oluşturan örgüt yapısı unsurlarının, iletişim biçiminin, güç mesafesinin, sembollerin olup olmamasının ve aidiyet duygusunu vermesinin öğrenciler tarafından ne derece algılandığı ve bu unsurların öğrencilerin okudukları üniversite/ fakültenin onları hangi açılardan tatmin ettiklerini anlamaya yönelik hipotezler ve oluşturulan araştırma modeli aşağıdaki şablonda gösterilmektedir.

Şekil 1. *Araştırma Modeli*



H1: Örgüt kültürü ile kurum yapısı tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H1a: Üniversite örgüt kültürünün, örgüt yapısı boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları kurum yapısı tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H1b: Üniversite örgüt kültürünün, iletişim boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları kurum yapısı tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H1c: Üniversite örgüt kültürünün, güç mesafesi boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları kurum yapısı tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H1d: Üniversite örgüt kültürünün, semboller boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları kurum yapısı tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H1e: Üniversite örgüt kültürünün, aidiyet boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları kurum yapısı tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Örgüt kültürü ile eğitim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H2a: Üniversite örgüt kültürünün, örgüt yapısı boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları eğitim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H2b: Üniversite örgüt kültürünün, iletişim boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları eğitim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H2c: Üniversite örgüt kültürünün, güç mesafesi boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları eğitim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H2d: Üniversite örgüt kültürünün, semboller boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları eğitim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H2e: Üniversite örgüt kültürünün, aidiyet boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları eğitim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Örgüt kültürü ile yönetimsel tatmin arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H3a: Üniversite örgüt kültürünün, örgüt yapısı boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları yönetimsel tatmin arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H3b: Üniversite örgüt kültürünün, iletişim boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları yönetimsel tatmin arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H3c: Üniversite örgüt kültürünün, güç mesafesi boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları yönetimsel tatmin arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H3d: Üniversite örgüt kültürünün, semboller boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları yönetimsel tatmin arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H3e: Üniversite örgüt kültürünün, aidiyet boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları yönetimsel tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Örgüt kültürü ile iletişim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H4a: Üniversite örgüt kültürünün, örgüt yapısı boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları ilişki/ iletişim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H4b: Üniversite örgüt kültürünün, iletişim boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları ilişki/ iletişim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H4c: Üniversite örgüt kültürünün, güç mesafesi boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları ilişki/ iletişim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H4d: Üniversite örgüt kültürünün, semboller boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları ilişki/ iletişim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H4e: Üniversite örgüt kültürünün, aidiyet boyutuna ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin algıladıkları ilişki/ iletişim tatmini arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Algılanan fakülte kültürünün öğrencilerin tatmin düzeylerine etkilerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmanın evrenini, örgüt kültürünün tam olarak anlaşılabilmesi için belirli bir zaman geçmesi gerekliliği göz önünde bulundurularak fakültenin kültürünün doğru yansıtılabilmesi bakımından Mersin Üniversitesi İİBF' de 3. ve 4. sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak veriler Nisan - Mayıs 2019 tarihleri arasında, yüz yüze görüşmeler ile doldurtulan anket formları yardımıyla toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular; ikinci bölümde algılanan fakülte kültürünü oluşturan faktörlere ilişkin ölçek soruları ve son bölümde fakülteden algılanan tatmine ilişkin sorular yer almaktadır. Ankette, fakülte kültürünü ölçmek için Erdem ve İşbaşı (2001)'nın çalışmasından, tatmini ölçmek için ise Bakan ve Büyükbeşe (2004) ve Çelik vd. (2010) çalışmalarından yararlanılmıştır. Çalışmada, (5) kesinlikle katılıyorum ve (1) kesinlikle katılmıyorum cevaplarını temsil edecek şekilde 5'li likert ölçeği kullanılmıştır.



Veri toplama sürecinde olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama süreci boyunca 315 kişiye anket uygulanmış fakat 18 anket eksik ve hatalı doldurulduğu için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Analizler 297 geçerli veri üzerinden yapılmıştır. Elde edilen veriler çalışmanın hipotezlerini test etmek amacıyla faktör analizi ve çok değişkenli regresyon analizine tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Örnekleme dâhil olan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1' de yer almaktadır. Araştırmaya katılanların %49,2' si erkek, %50,8' i kadındır. Ayrıca araştırmaya katılanların %11,8' i Çalışma Ekonomisi ve Endüstri ilişkileri, %24,9' u İktisat, %27,3' ü İşletme, %11,8' i Kamu Yönetimi, %14,8' i Maliye ve %9,4' ü ise Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencisidir.

Tablo 1. *Örnekleme Ait Özellikler*

ÖĞRENİM GÖRÜLEN BÖLÜM	**n**	**%**
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	35	11,8
İktisat	74	24,9
İşletme	81	27,3
Kamu Yönetimi	35	11,8
Maliye	44	14,8
Uluslararası İlişkiler	28	9,4
TOPLAM	297	100,0
CİNSİYET	n	%
Kadın	151	50,8
Erkek	146	49,2
TOPLAM	297	100,0

Hipotez testleri gerçekleştirilmeden önce araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirliğinin ve geçerliğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Ölçeklerin geçerliliklerini test etmek amacıyla öncelikle, çalışmanın ölçeklerinin geçerliğine yönelik keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Keşfedici faktör analizinde, modelin uygunluğunu test etmek amacıyla öncelikle Bartlett küresellik testinin sonucu kontrol edilmelidir. Modelin anlamlı olması için $p < 0,05$ koşulu aranmaktadır. Değişken setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için ise 0 ile 1 arasında değerler ortaya koyan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu dikkate alınmaktadır. KMO örneklem uygunluğu değerinin 0,5 ve üzerinde olması gerekmekte ve değer 1'e yaklaştıkça uygunluğu artmaktadır (Yong ve Pearce, 2013). Akbulut (2010), faktörü oluşturan değişkenlerin açıkladıkları toplam varyansın %50' nin üstünde olması gerektiğini belirtmiştir.

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları fakülte kültürünü ölçeğine ilişkin boyutları belirlemek amacıyla, literatürden elde edilen ölçeğe varimax rotasyonlu temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,830 olarak hesaplanmıştır. Barlett küresellik testi ($p< 0,001$) anlamlı sonuç vermiştir. Faktör analizi sonuçlarına ait tüm skorlar yukarıda belirtilen koşulları sağlamaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde özdeğeri 1'den büyük ve faktör yükleri 0,50'nin üzeri olan değerlerin dikkate alındığı beş faktör (boyut) elde edilmiştir (Tablo 2). Bu beş faktör toplam varyansın %64,67' sıini açıklamaktadır. Faktör analizi ile beş faktör altında toplanan boyutlar, değişkenlerinin özellikleri de dikkate alınarak örgüt yapısı, iletişim, güç mesafesi, semboller ve aidiyet olarak adlandırılmıştır.

Tablo 2. *Örgüt Kültürü Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Örgüt Kültürü Boyutları	
1. Faktör	Örgüt yapısı
2. Faktör	İletişim
3. Faktör	Güç mesafesi
4. Faktör	Semboller
5. Faktör	Aidiyet



Toplam Varyans	: %64,666
KMO test	: ,830
Bartlett test	: x2=2975, 293 df=465, Sig.: 0,000

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları fakülte tatmini ölçeğine ilişkin boyutları belirlemek amacıyla varimax rotasyonlu temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,878 olarak hesaplanmıştır. Barlett testi ise (p< 0,001) anlamlı sonuç vermiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde özdeğeri 1'den büyük ve faktör yükleri 0,50'nin üzeri olan değerlerin dikkate alındığı dört faktör elde edilmiştir (Tablo 3). Bu faktörler toplam varyansın %66,25' sini açıklamaktadır. Faktör analizi ile dört faktör altında toplanan boyutlar, değişkenlerinin özellikleri de dikkate alınarak kurum yapısı tatmini, eğitim tatmini, yönetimsel tatmin ve ilişki/iletişim tatmini olarak adlandırılmıştır.

Tablo 3. *Öğrenci Tatmini Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Örgütsel Tatmin Boyutları	
1. Faktör	Kurum Yapısı Tatmini
2. Faktör	Eğitim Tatmini
3. Faktör	Yönetimsel Tatmin
4. Faktör	İlişki/İletişim Tatmini
Toplam Varyans	: %66,253
KMO test	: ,878
Bartlett test	: x2=3055,449, df=276, Sig.: 0,000

Ölçeklerin geçerlik ve güvenirliği, çalışma sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması bakımından önem arz etmektedir (Demirali,1995:126). Araştırma hipotezleri test edilmeden araştırmada yer alan sekiz farklı ölçeğin geçerlilikleri ve güvenirlikleri incelenmiştir. Ölçeklerin güvenilirliklerini test etmek amacıyla her bir ölçeğin Cronbach Alfa değerleri hesaplanmış ve bu değerler Tablo 4' te verilmiştir. Araştırma' da yer alan boyutların ölçeklerine ait alfa değerleri incelendiğinde önerilen 0,70 (Nunnaly, 1978) düzeyine çok yakın veya yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilir sonuçlara sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. *Ölçeklere İlişkin Güvenirlik Analizleri*

Değişkenler	**Cronbach Alfa**
Örgüt yapısı	0,810
İletişim	0,828
Güç mesafesi	0,766
Semboller	0,804
Aidiyet	0,812
Kurum Yapısı Tatmini	0,918
Eğitim Tatmini	0,712
Yönetimsel Tatmin	0,792
İlişki/İletişim Tatmini	0,836

Çalışmanın hipotezlerini test etmek amacıyla çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmada önce algılanan örgüt kültürüne ilişkin boyutların öğrencilerin algıladığı kurum yapısı tatminine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5' te yer almaktadır. Buna göre yapılan çoklu regresyon analizinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=17,771; p = 0,00 < 0,05). Regresyon analizi sonuçlarına göre örgüt yapısı (β=0,169, t=2,964, p=0,00), iletişim (β=0,244, t=4,026 p=0,003) ve aidiyet (β=0,222, t=3,451, p=0,00) kurum yapısı tatminini olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı etkilemektedir. Güç mesafesi ve sembollerin kurum yapısı tatmini üzerinde etkisi yoktur. Kurum yapısı tatminini en çok etkileyen örgüt yapısı boyutu iletişimdir. Ayrıca örgüt yapısını oluşturan boyutlar öğrencilerin kurum yapısı tatmininin %22,1' ini açıklamaktadır. Bu duruma göre **H1a**, **H1b** ve **H1e** hipotezleri kabul edilirken, **H1c** ve **H1d** hipotezleri red edilmiştir.



Tablo 5. *Kurum Yapısı Tatminini Etkileyen Örgüt Kültürü Boyutlarının Belirlenmesine Yönelik Çok*

BAĞIMLI DEĞİŞKEN	BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN	β	Standart hata	t	p
Kurum Yapısı Tatmini	Örgüt yapısı	0,169	0,057	2,964	,000
	İletişim	0,244	0,060	4,026	,003
	Güç mesafesi	0,074	0,065	1,146	,253
	Semboller	-0,044	0,065	-0,677	,499
	Aidiyet	0,222	0,065	3,451	,001

R^2 = 0,221 F = 17,771 p = 0,00 < 0,05

Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Eğitim tatminini etkileyen örgüt kültürü boyutlarını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6' da yer almaktadır. Çoklu regresyon analizinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=16,247; p = 0,00 < 0,05). Analiz sonuçları incelendiğinde örgüt yapısı (β=0,194, t=3,907, p=0,00), güç mesafesi (β=0,116, t=2,06 p=0,040) ve aidiyet (β=0,185, t=3,268, p=0,001) öğrencilerin eğitimden aldığı tatmini olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı etkilemektedir. İletişim ve sembollerin eğitim tatmini üzerine etkisi yoktur. Eğitim tatminini en çok örgüt yapısı etkilemektedir. Ayrıca örgüt yapısını oluşturan boyutlar öğrencilerin eğitimden aldıkları tatmininin %20,5' ini açıklamaktadır. Bu duruma göre **H2a**, **H2c** ve **H2e** hipotezleri kabul edilirken, **H2b** ve **H2d** hipotezleri red edilmiştir.

Tablo 6. *Eğitim Tatminini Etkileyen Örgüt Kültürü Boyutlarının Belirlenmesine Yönelik Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları*

BAĞIMLI DEĞİŞKEN	BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN	β	Standart hata	t	p
Eğitim Tatmini	Örgüt yapısı	0,194	0,050	3,907	,000
	İletişim	0,038	0,053	0,725	,469
	Güç mesafesi	0,116	0,056	2,060	,040
	Semboller	0,090	0,056	1,601	,110
	Aidiyet	0,185	0,057	3,268	,001

R^2 = 0,205 F = 16,247 p = 0,00 < 0,05

Yönetimsel tatminini etkileyen örgüt kültürü boyutlarını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7' de yer almaktadır. Çoklu regresyon analizinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=11,703; p = 0,00 < 0,05). Analiz sonuçları incelendiğinde iletişim (β=0,148, t=2,440, p=0,015) ve aidiyet (β=0,232, t=3,556, p=0,001) boyutları öğrencilerin yönetimsel tatminini olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı etkilemektedir. Örgüt yapısı, güç mesafesi ve sembollerin yönetimsel tatmin üzerine etkisi yoktur. Yönetimsel tatmini en çok aidiyet boyutu etkilemektedir. Ayrıca örgüt yapısını oluşturan boyutlar öğrencilerin yönetimsel tatmininin %16,7' sini açıklamaktadır. Bu duruma göre **H3b**, **H3e** hipotezleri kabul edilirken, **H3a**, **H3c** ve **H3d** hipotezleri red edilmiştir.

Tablo 7. *Yönetimsel Tatmini Etkileyen Örgüt Kültürü Boyutlarının Belirlenmesine Yönelik Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları*

BAĞIMLI DEĞİŞKEN	Bağımsız Değişken	β	Standart hata	t	p
Yönetimsel Tatmin	Örgüt yapısı	0,034	0,057	0,588	,557
	İletişim	0,148	0,061	2,440	,015
	Güç mesafesi	0,083	0,065	1,282	,201
	Semboller	0,051	0,065	0,783	,434
	Aidiyet	0,232	0,065	3,556	,000

R^2 = 0,167 F = 11,703 p = 0,00 < 0,05



Öğrencilerin algıladıkları iletişim tatminini etkileyen örgüt kültürü boyutlarını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır. Çoklu regresyon analizinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=11,769; p = 0,00 < 0,05). Analiz sonuçları incelendiğinde örgüt yapısı (β=0,141, t=2,172 p=0,031), iletişim (β=0,159, t=2,310, p=0,022), güç mesafesi (β=0,220, t=2,978 p=0,003) ve aidiyet (β=0,192, t=2,589, p=0,01) öğrencilerin iletişim tatminini olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı etkilemektedir. Sembollerin iletişim tatmini üzerine etkisi yoktur. Güç mesafesi boyutu iletişim tatminini en çok etkileyen örgüt kültürü boyutudur. Ayrıca örgüt yapısını oluşturan boyutlar öğrencilerin iletişim tatmininin %16.8' ini açıklamaktadır. Bu duruma göre **H4a**, **H4b**, **H4c** ve **H4e** hipotezleri kabul edilirken, **H4d** hipotezleri red edilmiştir.

Tablo 8. *İletişim Tatminini Etkileyen Örgüt Kültürü Boyutlarının Belirlenmesine Yönelik Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları*

BAĞIMLI DEĞİŞKEN	BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN	β	Standart hata	t	p
İlişki/İletişim Tatmini	Örgüt yapısı	0,141	0,065	2,172	,031
	İletişim	0,159	0,059	2,310	,022
	Güç mesafesi	0,220	0,074	2,978	,003
	Semboller	-0,089	0,074	-1,205	,229
	Aidiyet	0,192	0,074	2,589	,010
R^2 = 0,168 F = 11,769 p = 0,00 < 0,05					

SONUÇ

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, örgüt kültürünün (örgüt yapısı, iletişim, aidiyet, güç mesafesi ve sembol) beş boyuttan oluştuğu; tatmin düzeyinin ise, (kurum yapısı, eğitim, yönetimsel ve ilişki) dört boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Örgüt kültürü boyutlarından olan, örgüt yapısının, kurum yapısı, eğitim ve ilişki tatminini; iletişim boyutunun, kurum yapısı, yönetimsel ve ilişki tatminini; güç mesafesi boyutunun, eğitim ve ilişki tatmini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.

Ayrıca aidiyet boyutu, tüm tatmin boyutlarını olumlu yönde etkilerken, sembollerin tatmini etkilemediği belirlenmiştir.

Bütün örgütler iyi veya kötü, güçlü veya zayıf bir kültüre sahiptir. Ancak varlıklarını sürdürebilen, rakiplerine karşı üstünlük sağlayabilen örgütlerin, paylaşılmış özgün bir kültüre sahip oldukları görülmektedir.

Örgüt kültürü, örgütün görünen fiziki varlıkları ile görünmeyen değerlerini, normlarını ve daha derinlere gömülü bulunan örgütün bir üyesi olmadan anlaşılması mümkün olmayan temel varsayımları içermektedir.
Tatmin ise kişisel bir kavramdır ve kişi bu duyguyu çevresinden, aile, iş, okul, gibi içerisinde bulunduğu örgütten gidermeye çalışır. Yapılan araştırmalar tatmin duygusu ile başarının ilişkili olduğunu ve beraber hareket ettiğini göstermektedir.
Bu araştırmanın sonucu da, genel olarak öğrencilerin okudukları fakülte/bölümlere ilişkin tatmin düzeylerinin, örgüt kültürünün geliştirilmesi aracılığıyla sağlanabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, örgüt kültürü algılamaları boyutunda sembollerin diğer faktörlere göre geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Açılış, kuruluş, mezuniyet gibi törenlere önem verilmeli, fakülteyi özgün kılacak mekanlar, fiziki imkanlar inşa edilmeli, öğrencilere kendilerinden sonrakilere aktarabilecekleri, fakülteyi yansıtan anılar biriktirebilecekleri bir ortam yaratılmaya çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Al-Otaibi, S. A., Yusof, S. M. and Ismail, W. K. (2019). The influence of organisational culture on students' satisfaction in Saudi Arabia. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Bangkok*, Thailand, March 5-7, 2019.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004), Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: akademik örgütler için bir alan araştırması, Akdeniz İİ BF Dergisi, 7, 1-30



Barut, Y., ve Meltem, O. (2018). Örgüt kültürü ve liderlik tarzı arayışında, yeni argümanlar: Manisa Vestel fabrikasında bir çalışma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, *3*(1), 181-193.

Büyük, D. ve Akyıldız, Y. (2016). Anadolu Üniversitesi Örgün öğrencilerinin üniversitelerine bağlılıklarının öğrenci memnuniyet modeli ile incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16 (2), 145-158.

Demirali, Y. E. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*, 125-148.

Erdem, F. ve İşbaşı, O. J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 33-57.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6, 147-159.

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. and Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis.* New Jersey: Prentice Hall.

Karadağ, E. ve Yücel, C. (2018). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması 2018*. Üniar Yayınları. doi: 10.13140/ RG.2.2.13111.11683

Koç, H., Arslantürk, Y. ve Arslan S, (2008). Yüksek öğretimde öğrenci tatmin düzeyleri ile başarı ortalamaları arasındaki ilişki: Hazırlık sınıfı öğrencileri üzerine bir uygulama. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 57-69.

Kotler, P., and Clark, R. (1987). *Marketing for health care organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 7 (1), 219-242.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.

Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M. and Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16 (4), 349-364.

Slocum, J. W. and Hellriegel, D. (2007). *Fundamental of organizational behavior. belmont: Thomson the multifactor leadership questionnaire.* Redwood City, CA: Mind Garden.

Subaşı, H., Kazancı B. Z. ve Çelik, T. (2010). Öğrenci Tatmin düzeyi ile başarı ortalamaları arasındaki ilişki Erbaa MYO ve Erbaa SHYMO örneği. *Uluslararası Katılımlı Büro Yönetimi Ve Sekreterlik Kongresi,* Türkiye, Etkinlik Tarihi: 06.10.2010 - 09.10.2010.

Tohidi, H. and Jabbari, M. M. (2012). Organizational culture and leadership. *Procedia Socialand Behavioral Science*, 31, 856-860.

Trivellas, P. and Dargenidou, D. (2009). Organisational culture, job satisfaction and higher education service quality: The case of Technological Educational Institute of Larissa. *The TQM Journal*, 21(4), 382-399

Yong, A. G. and Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, *9*(2), 79-94.



DEĞERE DAYALI ÖLÇÜTLER İLE PİYASA DEĞERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ: BİST'DE İŞLEM GÖREN KAĞIT VE KAĞIT ÜRÜNLERİ, BASIM VE YAYIN ŞİRKETLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Burhan GÜNAY
Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Şereflikoçhisar Berat Cömertoğlu MYO, Yönetim Organizasyon Bölümü, bgunay@ybu.edu.tr.

Özet

Yatırımcılar yüz yıl önce aldıkları yatırım kararlarında firmaların karlılık durumlarını araştırırken, bugünlerde şirketlerin yarattıkları değer üzerine odaklanmaktadır. Son yıllardaki akademik çalışmalarda bu durum değer odaklı yönetim olarak da adlandırılmaktadır. Değere dayalı yönetim anlayışının finansal piyasalarda yerleşmesi ile birlikte şirket değerlemesinde değere dayalı ölçütler kullanılmaya başlanmıştır. Bu ölçütlerin başında Ekonomik Katma Değer (Economic Value Added-EVA) ve Piyasa Katma Değeri (Market Value Added-MVA) ölçütleri gelmektedir. Bu çalışmanın amacı; değere dayalı bahsedilen ölçütler ile şirketlerin Piyasa Değerleri (Market Value-MV) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada BİST'de işlem gören Kağıt ve Kağıt Ürünleri, Basım ve Yayın şirketlerinin 2009-2018 yılları arasındaki 10 yıllık verilerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın uygulamasında MV-EVA-MVA ve EBİTTA ölçütleri kullanılmış olup, ölçütler arasındaki ilişki panel veri analiziyle araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, MV ile MVA ve EBİTTA ölçütleri arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Piyasa Değeri, Ekonomik Katma Değer, Panel Veri Analizi

THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN VALUE-BASED CRITERIA AND THE MARKET VALUE: AN IMPLEMENTATION ON PAPER & PAPER PRODUCTS AND PRINTING & PUBLISHING COMPANIES TRADING ON BIST

Abstract

While the investors were researching the profitability of the firms when they took their investment decisions a century ago, they have been focusing on the value created by the companies today. In the recent academic studies, this condition is called as value-based management as well. With the settlement of value-based management approach in the financial markets, value-based criteria have been used in company valuation. Economic Value Added (EVA) and Market Value Added (MVA) are the leading criteria. The aim of this study is to examine the relationship between the mentioned criteria based on value and the Market Values (MV) of the companies. In the study, decennium data (between the years of 2009 to 2018) of Paper & Paper Products and Printing & Publishing companies trading on BIST were used. In the implementation of the study, MV-EVA-MVA and EBITTA criteria were used and the relationship between these criteria was addressed with the panel data analysis. As a result of the study, a significant and strong relationship was found between MV and MVA and EBITTA criteria.
Keywords: Market Value, Economic Value Added, Panel Data Analysis

GİRİŞ

Günümüz finansal piyasalarında yatırımcılar, gelişmiş teknoloji ve çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerle rasyonel yatırım kararları alma arayışına girmişlerdir. Bu durum yatırımcıların şirketlere olan bakış açılarını son yıllarda değiştirmiştir. Yatırımcılar yüz yıl önce aldıkları yatırım kararlarında şirketlerin karlılık durumlarını araştırırken, bugünlerde şirketlerin yarattıkları değer üzerine odaklanmaktadır. Son yıllardaki akademik çalışmalarda bu durum değer odaklı yönetim olarak da adlandırılmaktadır.

Değere dayalı yönetim anlayışının finansal piyasalarda yerleşmesi ile birlikte şirket değerlemesinde değere dayalı ölçütler kullanılmaya başlanmıştır. Bu ölçütlerin başında Ekonomik Katma Değer (Economic Value Added-EVA) ve Piyasa Katma Değeri (Market Value Added-MVA) ölçütleri gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı; değere dayalı bahsedilen ölçütler ile şirketlerin Piyasa Değerleri (Market Value-MV) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada BİST'de işlem gören Kağıt ve Kağıt Ürünleri, Basım ve Yayın şirketlerinin 2009-2018 yılları arasındaki 10 yıllık verilerinden yararlanılmıştır.



LİTERATÜR ÇALIŞMASI

Literatürde değere dayalı performans ölçütlerinin popüler olmasında referans çalışma olan Stern&Stewart Co. danışmanlık firması tarafından ABD'deki en büyük 1000 üretim ve hizmet firması verilerinden yararlanarak yapılan çalışma sonrasında, EVA ve MVA gibi değere dayalı ölçütlerin popülaritesi son yıllarda hızla artmıştır. Geliştirilen değere dayalı performans ölçütlerinin, muhasebeye dayalı geleneksel finansal performans ölçütlerine göre piyasa değeri, hisse senedi getirileri ve hissedar değeri gibi değişkenleri daha iyi açıkladığına dair görüşler ağırlıklı olarak dile getirilse de yapılan ampirik çalışmalardan elde edilen bulgular bu savı tam desteklememektedir. Yani yapılan çalışmaların bir kısmında bağımlı değişkenleri açıklamada değere dayalı ölçütler başarılı olurken, bazı çalışmalarda ise değeri dayalı ölçütlerin başarılı olamadığı görülmüştür. Çalışmanın bu kısmında bu çalışmalardan bazılarına değinilmiştir.

Stern&Stewart (1994), danışmanlık firmayı tarafından yapılan bir başka çalışmada büyük ölçekli 1000 Amerikan firmasını incelenmiş, ilgili döneme ait EVA'nın MVA'da meydana gelen değişimleri açıklama gücü %50 olarak tespit edilmiştir. Kalan %50"lik kısım ise gelecekteki EVA değerleri ile açıklanmıştır. Stewart, çalışmasını genişletmiş ve ikinci analizinin sonucunda MVA ile EVA için %50, ROE için %35, sürdürülen nakit akışı için %21, EPS için %18 ve satışlar için %8 ilişki olduğunu bulmuştur.

Turvey vd. (2000), Yüksek EVA'ya sahip firmaların hisse senedi fiyatlarını yükseldiği iddiasını test etmek amacıyla Kanada gıda sektöründe faaliyet gösteren borsada yer alan halka açık 17 firmanın 1996 yılına ait EVA değerleri ile 1994-1998 yılları arasındaki hissedar getirileri arasındaki ilişkiyi test etmişlerdir. Çalışmada ROA, ROE, CAPM ölçütleri de kullanmıştır. Çalışmada yüksek düzeyde EVA'ya sahip firmaların sahip olmayanlara kıyasla az düzeyde de olsa hissedar değeri yarattığını bulmuştur (Turvey vd., 2000: 381).

Kara (2005), BİST'da işlem gören 67 firmanın 1993-2000 yılları arasındaki verilerinden yararlanarak piyasa değeri, EVA, MVA ve muhasebeye dayalı ölçütler arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, EVA ve MVA ölçütlerini standardize ederek analizler gerçekleştirmiştir. Çalışmasında piyasa değerini geleneksel ve değere dayalı ölçütlerin açıklama gücünü test etmeye yönelik çeşitli regresyon analizleri yapmıştır. Çalışmanın sonucunda genel olarak piyasa değerindeki değişimlerin EVA ölçütü tarafından güçlü bir şekilde r^2 %73 oranında açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Demirgüneş vd. (2009), Stern&Stewart'ın iddiasını inceledikleri çalışmalarında, EVA ve muhasebeye dayalı ölçütlerin firma değeri ve hisse senedi getirilerini açıklama gücünü test etmişlerdir. 2006-2007 yıllarını kapsayan BİST'da kayıtlı firmaların verilerinden yararlanarak oluşturulan çalışmada, firma değerini temsil eden PD/DD bağımlı EVA, NOPAT, NI, EPS, Net kar ölçütlerinin yatırılan sermayeye bölünmüş halleri bağımsız değişkenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda EVA'nın firma değerini istatistiksel olarak pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Demirgüneş vd. 2009: 20).

Panahi vd. (2014) Tahran borsasına kayıtlı 40 firmanın 2010-2012 yılları arasındaki verilerinden yararlanarak oluşturdukları çalışmalarında hisse senedi fiyatındaki değişimler ile EVA ve MVA'nın nasıl ilişkili olduğunu araştırmışlardır. Analiz sonucunda yazarlar, EVA ve MVA ile Tahran borsasındaki firmaların hisse senedi fiyatları arasında pozitif korelasyon saptamışlardır. Yazarlar sonraki çalışmalarda hisse senedi fiyatlarındaki değişimin incelenmesinde bahsi geçen ölçütlerin kullanılmasının daha uygun olacağını savunmuşlardır (Panahi vd. 2014: 302-304).

Sauro ve Tafirei (2016) çalışmalarında, Güney Afrika Johannesburg borsasına kayıtlı ticari bankaların verilerinin kullanılarak hisse senedi getirileri ile performans ölçütlerinin arasındaki ilişkinin incelemiştir. Çalışma sonucunda EVA ile hisse senedi getirileri arasında önemli bir ilişki keşfetmişler ve gelişmiş ülkelerde neden muhasebeye dayalı geleneksel ölçütlerin dışında değere dayalı ölçütlere başvurulduğu sorusuna cevap niteliğinde sonuçlarını yorumlamışlardır.

Al-Afeef (2017) çalışmasında, Ürdün borsasına kayıtlı benzer özellikteki 46 firmanın 2006-2015 yılları arasındaki verilerinden yararlanarak piyasa değerinin değere dayalı EVA ve muhasebeye dayalı geleneksel ROI ölçütleriyle ilişkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda piyasa değerindeki değişimi en iyi açıklayan ölçüt r^2 %22,5 oranında ROI olmuş, değere dayalı EVA ise sadece r^2 %1,3 oranında açıklayabilmiştir. Yazar çalışmasının sonucunda piyasa değerini etkileyen makroekonomik faktörlerin (enflasyon, kaldıraç durumu vb. gibi) araştırılması gerektiğini vurgulamıştır (Al-Afeef, 2017: 132).

Alsoboa (2017) çalışmasında, Ürdün borsasına kayıtlı imalat firmalarının 2011-2015 verilerinden yararlanarak yaratılmış hissedar değeri ile değere dayalı ölçütlerden EVA ve muhasebeye dayalı geleneksel ölçütlerden ROA arasındaki ilişkiyi çoklu regresyon analizleriyle araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda, yaratılmış hissedar değeri ile her iki ölçüt arasında anlamlı pozitif ve çok kuvvetli bir ilişki tespit etmiştir (Alsoboa, 2017: 74).

Wang (2018), çalışmasında Tayvan borsasına kayıtlı mali ve sigorta firmaları hariç firmaların 2011-2012 yılları arasındaki verilerinden yararlanarak toplam 1321 gözlem oluşturarak MVA ile CVA arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasının sonucunda, genel olarak MVA ile CVA arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiş olup, değere dayalı CVA ölçütünün piyasa değerini temsil eden MVA'yı açıklama gücünün yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

PANEL VERİ ANALİZİ

Ekonometrik analizlerde herhangi bir konuda hem zamana göre hem de birimlere göre analiz yapılması gerektiğinde, genellikle bu analizler zamana ve birime göre ayrı ayrı yapılmaktadır. Zamana göre yapılan analizler zaman serileri analizi olmakta, birimlere göre yapılan analizler ise yatay kesit analizi olmaktadır. Zaman serileri ve yatay kesit analizinin birleştirilmesini ve uygun modellerin test edilmesini sağlayan yönteme panel veri analizi denilmektedir (Greene, 2003: 612).

Panel veriler kullanılarak oluşturulan panel veri modelleri yardımıyla ekonomik ilişkilerin tahmin edilmesi yöntemine "Panel Veri Analizi" denilmektedir. Bu analizde genelde, yatay kesit biriminin (N) sayısının dönem sayısından fazla olduğu durumlarda çalışmaktadır. Genel bir panel veri modeli aşağıdaki formülasyon ile gösterilmektedir (Tatoğlu, 2016: 4).

$Y_{it} = \alpha_{it} + \beta_{it}X_{it} + \mu_{it}$ $\quad i = 1,.....,N \; ; \; t = 1,.....,T$

Bu formülasyonda:

Y: Bağımlı değişken

X: Bağımsız değişken

α: Sabit parametre

β: Eğim parametreleri

μ: Hata terimi

i: Birim indisi, t: Zaman indisini göstermektedir.

Panel veri analizi ile gözlenemeyen birim etkilerin ortaya çıkması olası bir durumdur. Eğer etkilere hata terimi gibi tesadüfi bir değişken olarak davranılıyorsa, Tesadüfi Etkiler; her bir yatay kesit gözlem için tahmin edilen parametre olarak davranılıyorsa Sabit Etkiler söz konusu olmaktadır. Aynı şekilde yatay kesiti oluşturan birimler ana kütleden tesadüfi olarak alınmışsa tesadüfi etkiler, özel olarak alınmışsa sabit etkilerden söz edilmektedir (Tataroğlu, 2016: 80).

Yukarıdaki bölümde bahsedildiği üzere panel veri analizlerinde hem zaman serisi hem de yatay kesit serisi verilerinin uyarlanmasındaki farklılıkları tahmin etmede kullanılan iki temel yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler sabit etkiler modeli ve tesadüfi etkiler modeli olarak bilinmektedir.

Panel veri analizinde çalışılan panel verilerde tüm zamanlar boyunca kullanılacak her birim varlık gösteriyorsa dengeli panel; bazı birimler bazı zamanlarda yoksa dengesiz panel söz konusu olmaktadır. Yani analiz dönemi boyunca tüm birimlerin verileri süreklilik gösteriyorsa dengeli, süreklilik göstermiyorsa dengesiz panel veri denilmektedir.

DEĞERE DAYALI ÖLÇÜTLER İLE PİYASA DEĞERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ: BİST'DE İŞLEM GÖREN KAĞIT VE KAĞIT ÜRÜNLERİ, BASIM VE YAYIN ŞİRKETLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Çalışmanın uygulama aşamasında BİST'de işlem gören 13 Kağıt ve Kağıt Ürünleri, Basım ve Yayın şirketinin 2009-2018 yılları arasındaki verilerinden yararlanarak değişkenler oluşturulup, analiz için uygun formata dönüştürülmüştür. Oluşturulan verilerde hem zaman serileri (T=10 yıl) hem de kesitsel seriler (N=13 şirket) olduğu için çalışma verileri panel veri özelliği göstermektedir.



Çalışmada şirketlerin piyasa değeri ile değere dayalı ölçütler arasındaki ilişki araştırılmış olup, değere dayalı ölçütlerin Piyasa değerini açıklama gücü ekonometrik modeller oluşturarak panel veri analizi yöntemiyle araştırılmıştır. Çalışmada oluşturulacak ekonometrik modelde piyasa değeri bağımlı değişken, Tablo 3'de yer alan üç adet değere dayalı ölçüt ise bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Bahsedilen ölçütler ile model oluşturulup, ölçütlerin bağımlı değişken olan piyasa değerini açıklama gücü test edilmiştir.

Çalışmanın genel hipotezi piyasa değerini en iyi açıklayan ölçütlerin hangilerinin olduğudur. Çalışma sonucunda yönetici, araştırmacı ve yatırımcı vb. gibi Piyasa değeri ile ilişkili olan ilgililere bir model önerisi sunulmuştur. Bu kapsamda çalışmanın temel hipotezi aşağıdaki gibidir.

H_1: Değere dayalı ölçütler piyasa değerini anlamlı derecede etkilememektedir.

H_2: Değere dayalı ölçütler piyasa değerini anlamlı derecede etkilemektedir.

Çalışmanın uygulamasında kullanılan 2009-2018 yılları arasındaki tüm veriler Kamuoyu Aydınlatma Platformu (KAP) ve Finnet Expert veri programındaki bağımsız denetimden geçmiş firmaların yıllık finansal tablolardan oluşturulmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen model ve modeli oluşturan değişkenler belirlenirken literatürden yararlanılmıştır. Çalışmanın analizinde yararlanmak üzere bir bağımlı üç bağımsız değişken oluşturulmuştur. Tablo 1'de çalışmanın analizlerinde kullanılan bağımlı, bağımsız değişkenler ve referans alınan çalışmalar gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışmanın Veri Seti

Bağımlı/Bağımsız Değişkenler	**Değişkenin Analizlerdeki Kodu**
Piyasa Değeri (Bağımlı)	PD
Ekonomik Katma Değer	EVA
Pazar Katma Değeri	MVA
Faiz, Amortisman ve Vergi Öncesi Kar	EBİTTA

Değişkenlerin analiz için uygun formata getirilme ve oluşturulma süreci aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

a) *Ekonomik Katma Değer (EVA)* = Nopat - (Yatirilan Sermaye X Ağirlikli Ortalama Sermaye Maliyeti)

EVA'nın hesaplanması yukarıdaki formülle görünürde kolay olmakla beraber EVA'nın hesaplanması için gereken ölçütlerin oluşturulması zordur. Tablo 2'de örnek bir şirketin EVA hesaplaması gösterilmiştir.

Tablo 2: Örnek Bir Şirketin EVA Değerinin Hesaplanması

Net Kar	637.978.000
Amortisman Gideri	346.293.000
Vergi Sonrası Finansman Gideri	597.068.800
NOPAT	**1.581.339.800**
Net Çalışma Sermayesi	4.040.954.000
Duran Varlıklar	3.923.248.000
Yatırılan Sermaye	**7.964.202.000**
Özsermaye Ağırlığı (w_e)	0,355
Beta (β)	0,789
Risksiz Faiz Oranı (R_f)	0,096
Pazarın Beklenen Getirisi $E(R_M)$	0,106
Özsermaye Maliyeti (k_e) $(R_f+(E(R_M)-R_f)*\beta$	0,103
Borçların Ağırlığı (w_d)	0,645
Borçların Vergi Sonrası Maliyeti ($k_{d(vt)}$)	0,087
AOSM $(k_e*w_e) + (k_{d(vt)} [1- t]*w_d)$	**0,093**
Sermaye Maliyeti (Yatırılan Sermaye*AOSM)	**741.099.847**
EVA (NOPAT-Sermaye Maliyeti)	**840.239.953**

Tablo 2 incelendiğinde ilk olarak NOPAT ölçütünün hesaplanmasında öncelikle net kar, amortisman giderleri ve finansman giderleri bulunmuştur. Finansman giderlerini vergi etkisinden arındırmak amacıyla vergi sonrası hali hesaplanmıştır. Çalışmada firmaların NOPAT değerlerine net kar,

amortisman ve vergi sonrası finansman giderlerinin toplamıyla ulaşılmıştır. Yatırılan sermaye ölçütüne ulaşmak için firmaların finansal tablolarından elde edilen verilerden firmalara ait net işletme sermayesi ile duran varlık toplamına ulaşılmış ve her iki kalem toplanmıştır. Net işletme sermayesine; dönen varlıklardan firmaların kısa vadeli borçları çıkarılarak ulaşılmıştır.

EVA'nın hesaplamasının en zor ölçütü Ağırlıklı Ortalama Sermaye Maliyeti (AOSM)'dir. AOSM'nin oluşturulmasında içerdiği çeşitli varsayımlar nedeniyle sermaye piyasası tam gelişmemiş veri sıkıntısı yaşayan ülkelerde sağlıklı bir AOSM hesaplaması yapmak oldukça zordur. Tablo 2'de gösterildiği üzere öncelikle firmaların Özsermaye maliyeti hesaplanmıştır. Firmaların özsermaye hesaplanırken Finansal Varlık Fiyatlandırma (CAPM) modeli uygulanmıştır. CAPM modelini oluşturmak üzere kullanılan risksiz faiz oranı olarak Hazine Müsteşarlığı'nın sitesinde yayımlanan verilerden kuponsuz ve sabit faizli Devlet İç Borçlanma Senetlerinin (DİBS) 2009-2018 yılları arasındaki dönem sonu (Mart-Haziran-Eylül-Aralık) yıllık kümülatif bileşik maliyetlerinin ortalaması alınarak ilgili yıllara ait risksiz faiz oranları hesaplanmıştır.

CAPM modelinin oluşturulmasındaki bir diğer değişken firmalara ait Beta (β) değerleri olup, 10 yıllık bu değerler Finnet Hisse Export programından elde edilmiştir. Aynı şekilde CAPM modelinde kullanılan bir başka değişken piyasanın beklenen getirisinin hesaplanmasıdır. Bunun için BİST 100 endeksinin yıllık getirileri kullanılmıştır. Analiz dönemi olan 2009-2018 yıllarına ait BİST 100 endeksinin yıllık getirileri araştırmacı tarafından tek tek hesaplanarak 10 yıllık ortalaması alınmıştır. Hesaplanan bu değerler CAPM formülünde yerine konularak firmalara ait özsermaye maliyetleri bulunmuştur.

CAPM'in oluşturulmasındaki diğer önemli ölçüt firmaların borçlanma maliyetinin tespitidir. Borçlanma maliyetinin hesaplanması için Türkiye Kalkınma Bankası ile görüşülmüş olup, bankanın firmalara kullandırdığı orta vadeli finansman kredisinin değişken faizli olmasına ve spread içermesine rağmen ilgili bankanın görüşü alınarak, araştırmacı tarafından her yıl için bu faiz oranlarının ortalaması alınarak her yıl için ortak bir borçlanma maliyeti verisi oluşturulmuştur. Yukarıda belirtilen tüm ölçütler hesaplandıktan sonra Tablo 2'de görüldüğü üzere firmaların tek tek EVA değerleri hesaplanmıştır.

b*) Piyasa Değeri*= Piyasa değeri, verilerine ulaşılabilen tüm firmalar için yılsonu kapanış fiyatı ile toplam hisse senedi sayısının çarpımı ile elde edilmiştir. Firmaların yılsonu kapanış fiyatları KAP'dan, hisse senedi sayısı ise Finnet Export programından sağlanmıştır.

c) *Pazar Katma Değeri*= Firmaların Piyasa Değeri – Özsermayenin Defter Değeri

d) *Faiz, Amortisman ve Vergi Öncesi Kar*=Finnet Export programından sağlanmıştır.

Panel veri analizlerinde kullanılan modellerden hangisi analiz yapılmasının uygun olduğu Hausman (1978) testi ile sınanabilmektedir. Çalışmada çeşitli durumlara göre oluşturulacak modeller için ilk olarak Hausman testi ile uygun panel veri modeli seçilmiş daha sonraki aşamada ise panel veri analizi için çok önemli olan temel varsayım testleri ile modelin geçerliliği test edilmiştir. Bu varsayımlar; kullanılan değişkenlerde *Otokorelasyon, Değişen Varyans* ve *Birimler Arası Korelasyon (yatay kesit bağımlılık)* sorunlarının olmamasıdır. Bahsedilen sorunları göz ardı ederek tahminlerde bulunmak standart hataların sapmalı olmasına neden olup, t değerlerinin geçerliliğini kaybetmesine neden olacaktır (Tatoğlu,2016, 8). Bu nedenle bu varsayımların önceden test edilmesi gerekmektedir. Çalışmada bu sorunlar yapılan çeşitli testler ile sınanmış olup, bu durum sonuç tablosu olan Tablo 5'de gösterilmiştir.

Varsayımlardan ilki olan birimler arası korelasyon (yatay kesit bağımlılık) testi için çalışmada T'nin küçük ve N'nin büyük olduğu durumlarda birimler arası korelasyonun varlığını test etmek için geliştirilen Pesaran CD (2004) testi kullanılmıştır. Yapılan testin sonucu Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Pesaran CD Test Sonuçları (Yatay Kesit Bağımlılık Testi Sonuçları)

Test İstatistiği	Test İstatistiği Değerleri	Olasılık Değeri (%5)
Pesaran CD	11.244	0.000

Tablo 3'e göre %5 anlamlılık düzeyinde birimler arası korelasyonun olmadığı H_0 hipotezi reddedilmiş birimler arası korelasyonun varlığını yani yatay kesit bağımlılığını kabul eden H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre birimler arasında korelasyon mevcut olup, bu durum yatay kesit bağımlılığı varsayımı altında çalışabilen ve daha güçlü sonuçlar veren ikinci kuşak birim kök testleri ile



değişkenlerin durağanlığının sınanmasını gerektirmektedir. Serileri durağan hale getirmek için kullanılan test sonucu Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Seri Durağanlık Testi Sonuçları

Değişkenler	**CIPS Test İstatistiği**		**Sonuç**	
	Sabitli	Sabitli ve Trendli	Sabitli	Sabitli ve Trendli
PD	-4.92	-4.89	I(0)	I(0)
EVA	-5.74	-5.62	I(0)	I(0)
MVA	-4.68	-4.75	I(0)	I(0)
EBİTTA	-3.67	-3.61	I(0)	I(0)
CIPS kritik değerleri %5 anlamlılık düzeyinde sabitli model için -2,40, sabitli ve trendli model için -3,11 olarak belirlenmiştir.				

Not: Not: Tabloda yer alan CIPS kritik değerleri Pesaran (2006), "A Simple Panel Unit Root Test in the Presence of Cross Section Dependence" çalışmasının ekler bölümünde yer alan Tablo 2b (sabitli model) ve Tablo 2c (sabitli ve trendli model) tablolarındaki %5 anlamlılık düzeyindeki çalışma verilerine uygun olan (N=15, T=10) değerlerden elde edilmiştir.

Çalışmanın veri setine ve yapısına uygun (T<N ve dengesiz panel) ikinci kuşak birim kök testlerinden Pesaran CADF (2006) testi ile değişkenlerin durağanlığı araştırılmıştır. Değişkenlerin birim kök içerip içermediklerini CIPS test istatistiği ve CIPS kritik değerlerine bakılarak karar verilebilmektedir. Buna göre CIPS test istatistiği CIPS kritik değerinden küçükse H_0 reddedilmekte H_1 kabul edilmekte yani seriler durağandır kararı verilmektedir. Tablo 4 incelendiğinde çalışmada kullanılan tüm değişkenlerin her iki modelde (sabitli ve sabitli trendli) CIPS test istatistik değerlerinin CIPS kritik değerlerinden düşük olduğu yani tüm değişkenlerin durağan oldukları görülmektedir. Tablo 4'e bakıldığında görülen "I" sembolü bütünleşme merkezini temsil etmekte olup, parantez içerisinde gösterilen rakam değişkenin hangi düzeyde durağan olduğunu göstermektedir. I(0) sembolü değişkenlerin hepsinin durağan olduğunu, değişkenlerin farkının alınmasına gerek olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın uygulama aşamasında bahsedilen tüm testler gerçekleştirildikten sonra BİST'de yer alan 13 Kağıt ve Kağıt Ürünleri, Basım ve Yayın şirketinin 2009-2018 yılları arasındaki verilerinden yararlanarak değişkenler oluşturulup, analiz için uygun formata dönüştürülmüştür. Çalışmada oluşturulan modelin varsayım test sonuçları ve analiz sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Piyasa Değeri ile Değere Dayalı Ölçütler Arasında Kurulan Panel Modelin Sonuçları

Bağımlı Değişken: Piyasa Değeri Yöntem: Sabit Etkiler Modeli Dönem: 2009-2018 Firma Sayısı: 13 Toplam Gözlem Sayısı: 130 Dirençli Tahminci: Driscoll-Kraay			R-squared (R^2): 0.889 F olasılık: 0.000	
Değişkenler	Katsayılar	Drisc/Kraay Standart Hatalar	t-istatistiği	Olasılık (p) değerleri
Constant	0.88e+021	0.6195130	13,52	0.000
EVA	0.9424090	0.0020305	0.46	0.654
MVA	**1.1770091**	**0.2742345**	**42.92**	**0.000***
EBİTTA	**0.2701808**	**0.6029542**	**4.48**	**0.000***

Test İstatistiği	Test İstatistiği Değerleri	Olasılık Değeri (%5)
Hausman	8.28	0.021
Değiştirilmiş Wald Testi	3.0e+31	0.000
Baltagi-Wu	0.8312	
Durbin Watson	1.0508	

* %1, ** %5 ve *** %10 anlam seviyesinde anlamlılığı ifade eder.

Çalışmada ilk olarak Hausman test istatistiği uygulanmış olup, Tablo 5'de görüldüğü %5 anlamlılık seviyesinde rassal etkiler olduğunu kabul eden H_0 hipotezi reddedilmiş ve modelin sabit etkiler modeline göre tahmin edilmesi gerektiğini gösteren H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Modelde değişen



varyans sorunu Greene'nin (2000) "Değiştirilmiş Wald Testi" ile sınanmış olup, Tablo 5'e göre %5 anlamlılık seviyesinde değişen varyans olmadığını kabul eden H_0 hipotezi reddedilmiş ve modelin değişen varyans sorununa göre tahmin edilmesi gerektiğini gösteren H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Aynı şekilde oluşturulan modelin ardışık bağımlılık yani otokorelasyon sorunu taşıyıp taşımadığı ise Baltagi-Wu'nun (1999) Yerel En İyi Değişmezlik Testi" ile Bhargava, Franzini ve Narendranathan'ın "Durbin-Watson Testi" sınanmıştır. Bu iki test yorumlanırken genellikle literatürde farklı şekillerde belirlenebilen kritik değerler kullanılmaktadır. Wooldridge (2002)'e göre kritik değer 1.85-2.15 arasında olması gerekirken diğer bazı bilim adamları sadece 2 değerini baz alınması gerektiğini savunmaktadırlar. Genel olarak çıkan test istatistiği sonucu kritik değer olan 2'nin altında ise otokorelasyon sorununun olduğundan bahsedilebilir.

Çalışmada oluşturulan panel modelde değişen varyans, otokorelasyon ve birimler arası korelasyon sorununa rastlanıldığı için sabit etkiler modeli için her biri sorunu düzeltebilen tek test olan Driscoll ve Kraay Tahmin Edicisi ile ilgili sorunların düzeltildiği varsayılmıştır. İlgili dirençli tahminci ile oluşturulan sabit etkiler modelinin sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir. Oluşturulan modelin olasılık F-olasılık değerinin 0.000 çıkması tahmin edilen modelin % 5 anlamlılık düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

Sabit etkiler yaklaşımına göre tahmin edilen modelin piyasa değerindeki değişimleri açıklama gücü R^2 %88,90 çıkmıştır. Yani modeldeki değişkenler piyasa değerindeki değişimlerin yaklaşık %89'unu etkilemekte geri kalan %11'lik değişim model dışındaki değişkenler etkilemektedir. Oluşturulan modelde piyasa değeriyle ilişkili olan ölçütler %1 anlamlılık seviyesinde MVA ve EBİTTA ölçütleridir. Bu modelin oldukça başarılı olduğunu göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde modelde bu ölçütlerin piyasa değerini arttırıcı etki yaptığı görülmektedir. Bu sonuç özellikle son yıllarda popülaritesi artan değere dayalı ölçütlerin BIST'de yer alan Kağıt ve Kağıt Ürünleri, Basım ve Yayın şirketleri için piyasa değerini açıklamada başarılı olduklarını göstermektedir.

SONUÇ

Firmaların geçen yüzyılın başında amacı sadece kar maksimizasyonu iken, ilerleyen yıllarda bu amaç değişerek firmanın değerinin maksimizasyonu amacına dönüşmüştür. Bu yüzyılda firma yöneticileri ve firmaya yatırım yapacak veya yapan yatırımcıların odaklandığı nokta firmanın değerinin arttırılmasıdır. Bu firma yöneticileri tarafından değere dayalı yönetim anlayışının benimsenmesi ve yaygınlaşmasını beraberinde getirmiştir.

Değere dayalı yönetim anlayışının finansal piyasalarda yerleşmesi ile birlikte firma değerlemesinde değere dayalı ölçütler kullanılmaya başlanmıştır. Finansal danışmanlık firmaları ile akademisyenler tarafından geliştirilen bu ölçütlerin bazıları tamamen yeni geliştirilmiş ölçütler iken, bazıları ise finans literatüründe mevcut olan teorilerden üretilmiştir. İlgili ölçütlerden en çok kullanılanı ve bilineni G. Bennett Stewart III ve Joel Stern Danışmanlık Firması tarafından geliştirilen EVA ölçütüdür. Danışmanlık firması tarafından geliştirildikten sonra EVA'nın popülerliği çok hızlı artmış ve onunla ilgili yüzlerce çalışma yapılmıştır. Daha sonra MVA, EBİTTA, CVA, ROIC vd. gibi birçok değere dayalı ölçütler geliştirilmiştir.

Bu gelişmeler paralelinde çalışmanın amacı; değere dayalı EVA; MVA ve EBİTTA ölçütleri ile şirketlerin Piyasa Değerleri (Market Value-MV) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada BİST'de işlem gören 13 Kağıt ve Kağıt Ürünleri, Basım ve Yayın şirketinin 2009-2018 yılları arasındaki 10 yıllık verilerinden yararlanılmıştır.

Panel Veri Analizi ile oluşturulan ekonometrik model neticesinde, ilgili piyasa değerindeki değişimleri açıklama gücü R^2 %88,90 çıkmıştır. Yani modeldeki değişkenler piyasa değerindeki değişimlerin yaklaşık %89'unu etkilemekte geri kalan %11'lik değişim model dışındaki değişkenler etkilemektedir. Oluşturulan modelde piyasa değeriyle ilişkili olan ölçütler %1 anlamlılık seviyesinde MVA ve EBİTTA ölçütleridir. Bu kurulan modelin oldukça başarılı olduğunu göstermiştir. Çalışmada oluşturulan modelde kullanılan ve anlamlı çıkan ölçütlerin piyasa değerini arttırıcı etki yaptığı bulunmuştur. Bu sonuç değere dayalı ölçütlerin BIST'da yer alan Kağıt ve Kağıt Ürünleri, Basım ve Yayın şirketleri için piyasa değerini açıklamada başarılı olduklarını göstermiştir. Sonraki yapılacak çalışmalarda değere dayalı başka ölçütler kullanarak ve analizlerdeki şirket sayısı arttırılarak oluşturulacak modellerle, bahsedilen ölçütlerin başarı durumu test edilebilir.



KAYNAKÇA

AL-AFEEF, M., A. (2017). "The Impact of Economic Value Added & Return on Investment on the Changes in Stock Market's Value (Analytical Study: ASE: 2006-2015)", *International Journal of Business and Management,* 12(10), 132-142.

ALSABOA, S. (2017). "The Influence of Economic Value Added and Return on Asset on Created Shareholders Value: A Comparative Study in Jordanian Public Industrial Firms", *International Journal of Economics and Finance*, 9(4), 63-78.

DEMİRGÜNEŞ, K. vd. (2009). "Ekonomik Katma Değerin Bilgi Verme İçeriğinin Analiz Edilmesine Yönelik Bir Ampirik Çalışma", *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-24.

GREENE, W., H. (1997). "*Econometric Analysis*", 3rd ed., Prentice Hall, New Jersey.

GÜRİŞ, S. (ed.) (2015). "*Stata ile Panel Veri Modelleri*", D&R Yayınları, İstanbul.

KARA, H. (2005). *EVA: İMKB Firmaları Üzerine Bir Uygulama***,** Yayımlanmış Doktora Tezi, Sermaye Piyasası Kurulu Yayınları. Yayın No:184, Ankara.

PANAHİ, B. vd. (2014). "The Correlation of EVA and MVA with Stock Price of Companies in Tehran Stock Market Babak", *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 6(2), 291–308.

PESARAN, H. (2006). "A Simple Panel Unit Root Test in the Presence of Cross Section Dependence" *Journal Applied Econometrics*, 22(2), ss.265-312.

SAURO, M. ve MASHAMBA, T. (2016). "EVA and Stock Returns: Are They Correlated", *Financial Assets and Investing*, 7(2), 34–51.

STERN, J. ve STEWART, G, B. (1994). "EVA: Fact and Fantasy," *Journal of Applied Corporate Finance*, 7(2), 71-84.

STEWART, G., B. (1991). "*The Quest for Value: A Guide for Senior Managers",* Harper Business, New York.

TATOĞLU, Y., F. (2016). "*Panel Veri Ekonometrisi*", Beta Yayıncılık, İstanbul.

TURVEY, C. vd. (2000). "The Relationship Between Economic Value Added and The Stock Market Performance of Agribusiness Firms", *Agribusiness*, 16(4), 399-416.

WANG, M., C. (2018). "Relationship among Market Value Added, Cash Value Added, and Corporate Governance: A Case of Taiwan during 2011–2012", *Journal of Testing and Evaluation*, http:doi:10.1520/JTE20150467, (Erişim Tarihi: 04.03.2019).

WOOLDRİDGE, J., M. (2002). "*Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*", The MIT Press, Cambridge.



BANKA DEĞERLERİ İLE İLİŞKİLİ PERFORMANS ÖLÇÜTLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: BORSA İSTANBUL UYGULAMASI

Burhan GÜNAY
Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Şereflikoçhisar Berat Cömertoğlu MYO, Yönetim Organizasyon Bölümü, bgunay@ybu.edu.tr.

Meltem KESKİN KÖYLÜ
Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Şereflikoçhisar Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Yönetimi Bölümü, mkeskinkoylu@ybu.edu.tr.

Özet
Finansal sistemin merkezinde yer alan bankalar mevduat ve katılım adı altında topladıkları fonları belirli bir kar payı ile kredi olarak tekrar piyasalara sunan şirketlerdir. Türkiye'de reel sektörün etkinliğinin temelini oluşturan bankalar finansal sisteminde yapı taşını oluştururlar. Bankaların değerinin gerçekçi olarak belirlenebilmesi günümüzde bankayla ilişkisi olan hissedar, ortak, müşteri, yönetici vb. kesim tarafından istenilen bir durumdur. Bu nedenle çalışmanın amacı, bankanın değeri ile ilişkili olan ve istatistiki olarak kanıtlanabilen göstergelerden yararlanarak bir model oluşturulmasıdır. Çalışmada BİST'de yer alan 15 bankanın 2008-2017 yılları arasındaki verilerinden yaralanarak panel veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın analizinde Firma Değeri, Piyasa Değeri, Ekonomik Katma Değer, Piyasa Katma Değeri ve Faiz, Vergi ve Amortisman Öncesi Kar ölçütleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda oluşturulan modeller sonucunda banka değerleriyle ilişkili ve banka değerlerini önemli derecede açıklayabilen ölçütler tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Banka Değeri, Piyasa Değeri, Panel Veri Analizi
JEL Kodu: C23, G20

A MODEL SUGESSTION FOR DETERMINING THE PERFORMANCE CRITERIA REGARDING THE BANK VALUES: BORSA İSTANBUL IMPLEMENTATION

Abstract
The banks centered in the financial system are the companies that release the funds they have collected under the name of deposits and sharing to the markets again as a loan with a certain profit share. The banks forming the basis of effectiveness of the real sector establish the building block of the financial system in Turkey. Today, the realistic determination of the bank's value is a desired condition for the shareholder, partner, customer, manager etc. who have a relationship with the bank. For this reason, the aim of the study is to create a model by utilizing the indicators related to the value of the bank which can be proven statistically. In the study, panel data analysis method was applied by using the data of 15 banks in BIST between the years of 2009 to 2017. In the analysis of the study, Company Value, Market Value, Economic Value Added, Market Value Added and Profit before Interest, Tax and Amortization criteria were used. In consequence of the models created as a result of the study, the criteria related to the bank values which can also explain the bank values significantly were determined.
Keywords: Bank Value, Market Value, Panel Data Analysis
JEL Code: C23, G20

GİRİŞ

Finansal sistemin merkezinde yer alan bankalar mevduat ve katılım adı altında topladıkları fonları belirli bir kar payı ile kredi olarak tekrar piyasalara sunan şirketlerdir. Türkiye'de reel sektörün etkinliğinin temelini oluşturan bankalar finansal sisteminde yapı taşını oluştururlar.

Bankacılık Türk finansal sisteminin en önemli aktörlerinden biridir. Bankacılık sektörünün istikrarı ekonomi içinde önemlidir. Reel sektör sisteminin sağlıklı çalışabilmesinin de ön koşulu bankacılık sisteminin sürdürülebilir işlevselliğinin devamına bağlıdır. Bankacılık sisteminde oluşabilecek herhangi bir kırılganlık finansal sistemin sıkışmasına neden olabilmektedir.

Finans alanında yıllardan beri süregelen bir araştırma konusu mevcuttur. Araştırmacıların sürekli dikkatini çeken bu araştırma alanı firmanın değerinin tespit edilmesi ve firma değerinin nasıl maksimize edileceği üzerinedir. Finans analistleri, yatırımcılara sahip oldukları hisse senetlerinin



değerini artırmada yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu nedenle analistler için bir firmanın değerinin doğru tespit edilmesi konusu çok önemlidir.

Bankaların değerinin gerçekçi olarak belirlenebilmesi günümüzde bankayla ilişkisi olan hissedar, ortak, müşteri, yönetici vb. kesim tarafından istenilen bir durumdur. Bu nedenle çalışmanın amacı, bankanın değeri ile ilişkili olan ve istatistiki olarak kanıtlanabilen göstergelerden yararlanarak bir model oluşturulmasıdır. Bu nedenle BİST'da yer alan 15 bankanın 2008-2017 yılları arasındaki verilerinden yaralanarak panel veri analizi yöntemi kullanılmıştır.

2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Türk Bankacılık sektörü ile ilgili pek çok çalışmaya literatürde rastlanmaktadır. Bu bölümde Türkiye'de bankacılık yapısı ve panel veri analizi metodu ile yapılan çalışmalar incelenecektir.

Piyu (1992), ticari bankaların ekonomik yapı içerisinde önemine vurgu yaparak bankaların mali durumlarının izlenmesi, mevduat sahipleri, hissedarlar için önemli olduğunu açıklamıştır. Performansın ölçümü için finansal oranların kullanılabileceğini belirtmiştir. Barr vd., (1999), Veri Zarflama modeli kullanarak 1984-1998 yılları arasında ABD'de ticari bankaların etkinliğini incelemişler ve banka verimliliği ile güçlüğü arasında ilişki tespit etmişlerdir. David ve Vlad (2002), Bankacılık sektöründe performans artışı üzerine yapılan çalışmaların genellikle maliyet oranı analizlerinin karşılaştırmalarına dayandığını belirtmişlerdir. Keçek ve Cinser (2008), 2005 yılı ticari bankalar mali tablolarından türetilen oranlar kullanarak çok değişkenli analizlerden kümeleme ve diskriminant analizi kullanılarak bankaların finansal yapıları arasında sınıflama yapmışlardır. Çetin ve Bıtırak (2010), 2005-2007 yıllarını içeren banka finansal tablolarını inceleyerek bankaların finansal performanslarını değerlendirmişlerdir. Ünvan ve Tatlıdil (2011), 2002-2008 yılları arasında bankaların farklı finansal oranlarını kullanarak iflas olasılıklarını belirlemeye çalışmışladır. Diskriminant modelinin banka yapısı ölçümünde etkin olduğunu vurgulamışlardır. Taşkın (2011), 1995-2009 yılları arasında Türkiye'de faaliyet gösteren ticari bankaların, aktif karlılığı, net faiz aralığı ve öz kaynak karlılığı verilerini kullanarak panel veri analizi ile incelemiştir. Ayrıca, banka performanslarının ülke ekonomisine etkisini tartışmıştır. Baykara ve Yayar (2012), 2005-2011 yılları arasında katılım bankalarının etkinlik ve verimliklerini TOPSİS yöntemi belirlemeye çalışmışlardır. Kandemir ve Arıcı (2013), Türkiye'de işlem yapan mevduat bankaları performanslarını özel, kamusal ve yabancı sermayeli olarak sınıflandırarak 2001-2010 tarihlerini arasında CAMELS modeli kullanarak sermaye yeterliliğine ilişkin performanslar, aktif kalitesi performansları, yönetim kalitesi, kazançlar bileşeni ve piyasa riskine duyarlılık bileşenini analiz etmişlerdir. Güler (2015), Türk bankalarını özel ve kamu banka finansal performanslarını Gri İlişkisel Analiz yöntemi kullanarak karşılaştırmıştır. Türk bankalarının 2008 krizinden güçlenerek çıktığı kanısına varmıştır. Şen ve Süer (2016), Türk bankacılık sektörünün mülkiyet yapısı açısından değerlendirmiştir. Türkiye'deki bankaların son yıllarda hızla yabancılaştığına vurgu yapmışlardır. Yetiz (2016), Türkiye'de bankacılık sektörü henüz büyüme evresinde olduğunu ve istikrarlı büyümenin devam edeceğine ayrıca Türkiye'de bankaların aktif karlılığı ve öz kaynak karlılığının oldukça yüksek olduğu vurgu yapmıştır. Günay ve Günay (2019), çalışmalarında ELECTRE ve TOPSİS yöntemleri kullanarak Türkiye'de faaliyet gösteren on beş mevduat bankasının performanslarının değerlendirilmesini yapmışlardır. Çalışmalarında kullandıkları analiz yöntemlerinin performans değerlendirmelerinde benzer sonuçlar verdiğini tespit etmişlerdir.

Türkiye'de Panel Veri Analiz metodu ile bankacılık sektörü üzerinde yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Kaya (2002), panel veri yöntemi ile Türk bankacılık sektörünün karlılığın içsel ve dışsal faktörlerle belirlemeye çalışmıştır. Güngör (2007), 1990–2005 yıllarını içeren çalışmasında Türkiye'de faaliyetlerini sürdüren 29 bankadan alınan veriler ile sektörün kârlılığı etkileyen faktörler panel veri analizi incelemiş ve mikro ve makro faktörlerin kârlılık üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Taşkın (2011), 1995-2009 yılları arasında Türk sermaye piyasasında faaliyet gösteren mevduat bankalarını panel veri analizi kullanarak, performanslarını incelemiştir. Çalışmasında mikro değişkenlerin performansı etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çelik ve Akarım (2012), İMKB'de işlem gören bankaların 1998-2008 dönemini likidite riski yönetimini etkileyen faktörleri panel regresyon analizi kullanarak test etmişlerdir. Çalışmalarında, likit olan riskli varlıklar ve öz sermaye karlılığı faktörü likidite riski ile negatif, dış finansman ve varlık karlılığı değişkenlerinin pozitif etkileşimde olduğu sonucuna varmışlardır.

Demirel vd. (2013), 2002-2012 tarihleri arasında Türkiye'de faaliyet gösteren bankaları aktif karlılığı, net faiz marjı, öz kaynak karlılığı ve diğer faaliyet giderleri açısından panel veri analizi yöntemiyle



değerlendirmişlerdir. Yabancı sermayeli bankaların kârlılık oranlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Saldanlı ve Aydın (2016), mevduat bankalarını 2004-2014 döneminde kârlılığı etkileyen faktörler panel veri modeli ile incelemişler öz sermaye, aktif ve faiz gelirleri - giderleri oranlarının bankaların aktif karlılığı üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

3.TÜRK BANKACILIĞININ YAPISAL DURUMU

Bankacılık Türk finansal sisteminin en önemli aktörlerinden biridir. Bankacılık sektörünün istikrarı ekonomi içinde önemlidir. Reel sektör sisteminin sağlıklı çalışabilmesinin de ön koşulu bankacılık sisteminin sürdürülebilir işlevselliğinin devamına bağlıdır. Bankacılık sisteminde oluşabilecek herhangi bir kırılganlık finansal sistemin sıkışmasına neden olabilmektedir.

2018 Aralık verilerine göre otuz dört mevduat, on üç kalkınma/yatırım ve 5 katılım bankası olmak üzere toplam elli iki banka Türk finansal sisteminde hizmet vermektedir. Ayrıca tüm Türkiye'de; 3.922 si kamuya ait, 3.977'si özel ve yerli sermayeli ve 3.666'sı yabancı sermayeli olmak üzere toplamda 11.565 şube ve bu şubelerde çalışan toplamda 207.716 personelin 66.391'i kamuda, 73.135'i yerli sermayeli özel bankalarda ve 68.190'ı yabancı sermayeli bankalarda görev almışlardır (BDDK, 2018: 3). Türk bankacılık sektörünün yapısal durumunu gösteren çeşitli göstergeler aşağıdaki bölümde grafik ve şekiller ile gösterilmiştir. İlk olarak Türk bankalarının kullandığı türev işlemlerin durumu gösteren grafik aşağıda sunulmuştur.

Grafik 1: Türk Bankalarının Kullandığı Türev İşlemler



Kaynak: (BDDK, 2019: 6).

Grafik 1 incelendiğinde Türk Bankalarının kullandığı Türey işlemlerin büyük çoğunluğunu Swap işlemleri oluştururken, Swap işlemlerin büyük bir kısmının Swap para işlemlerinin aldığı görülmektedir.

Türk bankacılık sektörünün son iki yıla ait dönem karı durumu Grafik 2'de gösterilmiştir.

Grafik 2: Türk Bankacılık Dönem Karları



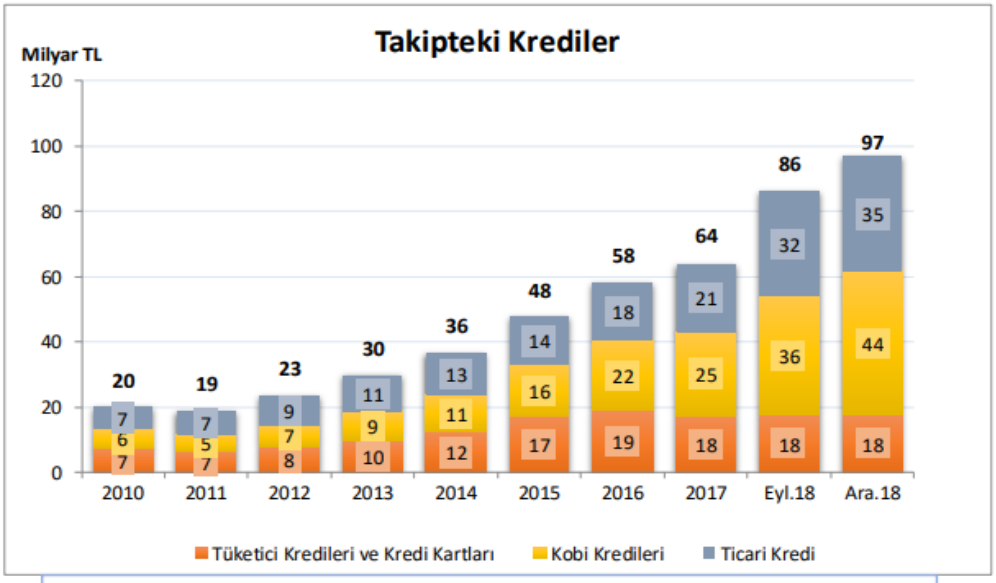
Kaynak: (BDDK, 2019: 8).

Grafik 2 incelendiğinde Türk bankacılık sistemindeki tüm bankaların dönem karlarını bir önceki yıl olan 2017 yılına göre 2018 yılında arttırdığı görülmektedir.



Türk bankalarının yapısal göstergelerinden bir diğeri olan takipteki kredilerin durumu Grafik 3'de gösterilmiştir.

Grafik 3: Türk bankalarının yıllara göre Takipteki Kredilerinin Durumu (2010-2018



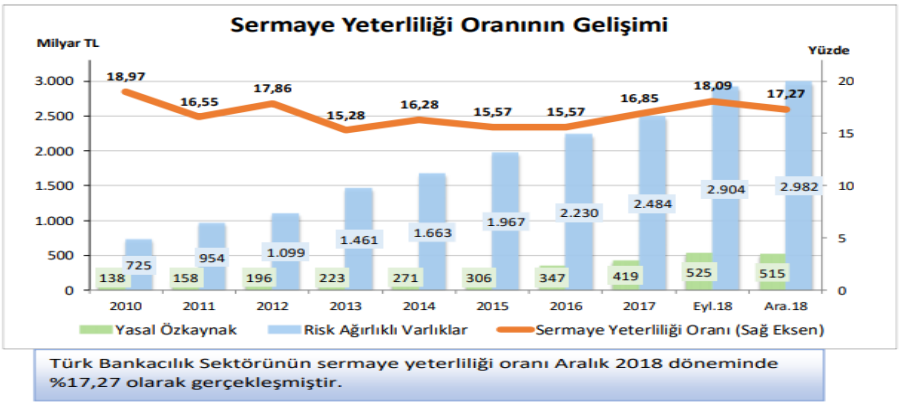
)

Kaynak: (BDDK, 2019: 14).

Grafik 3 incelendiğinde Türk bankalarının yıllara göre takipteki kredi tutarının genel olarak yükseldiği, sadece 2011 yılında bir önceki yıla göre azaldığı görülmektedir. Grafik 3'de 2018 yılındaki takipteki kredilerin tutarı 8 yıl önceki takipteki kredi tutarının yaklaşık 5 katı olduğu görülmektedir.

Bankaların sermaye güçleri ile aldıkları risk arasındaki ilişkiyi kontrol etmek amacıyla geliştirilen ve Basel kriterleri ile önemi artan sermaye yeterlilik oranının Türk bankacılığındaki durumu Grafik 4'de gösterilmiştir.

Grafik 4: Türk Bankacılığındaki Sermaye Yeterlilik Oranının Gelişimi

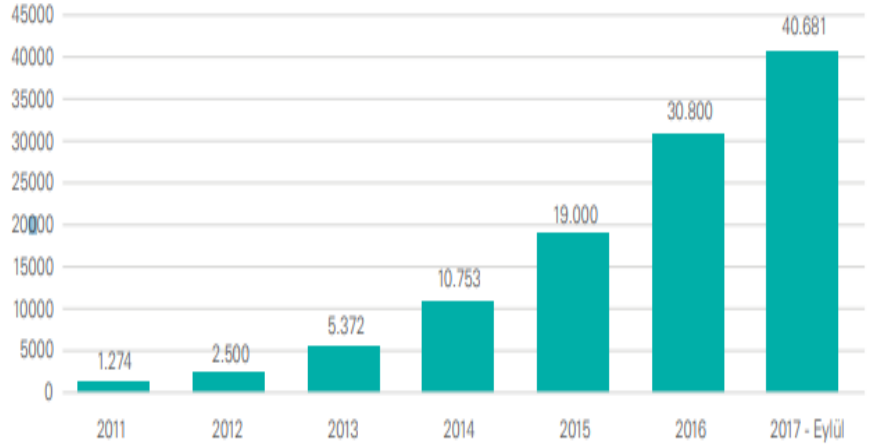


Grafik 4 incelendiğinde bir bankanın sermayesinin yükümlülüklerine olan oranı şeklinde açıklanan sermaye yeterliliği oranı 2010 yılında % 18,9 olarak gerçekleşirken 2011 yılında %16,5'e düştüğü, 2018 yılı Aralık ayında ise % 17,2 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Basel ölçütlerine göre sermaye

yeterlilik oranının en alt düzeyi yaklaşık %8'dir. BDDK'nın belirlediği en düşük düzey olan %12, Basel ölçütlerine göre belirlenen düzeyden (%8) daha yüksektir. Bu durum sektörün sermaye yeterliliğinin güçlü olmasına etki ederek finansal dalgalanmalarda sektöre güç kazandırmaktadır (https://www.tbb.org.tr/Content/Upload/Dokuman/7342/TBB_SYBilgi_Notu_TBB, 2018).

Bankacılık sektörü teknolojik gelişmeleri en yakından takip eden ve kullanan sektörlerin başında gelmektedir. 2010-2018 yılları arasında Türkiye'de internet bankacılığını kullanan banka müşteri sayıları Grafik 5'de verilmiştir.

Grafik 5: Türkiye'de İnternet Bankacılığını Kullanan Banka Müşteri Sayıları (2011-2017)



Kaynak: (KPMG, 2018: 14)

Grafik 5 izlendiğinde internet kullanımındaki artışa paralel olarak Türk Bankacılık sektöründe İnternet bankacılığı kullanımının yıllara göre sürekli artış trendinde olduğu görülmektedir. Grafik 5 incelendiğinde 2011 yılında internet bankacılığı kullanan müşteri sayısı sadece 1.274 iken, 2017 yılının 9 aylık döneminde internet bankacılığı kullanan müşteri sayısının 40.681'e yükseldiği rahatlıkla görülmektedir.

PANEL VERİ ANALİZİ YÖNTEMİ

Çalışmada finansal ve reel sektörün yapı taşını oluşturan bankaların yapısal olarak değerlendirilmesi panel veri analizi kullanarak gerçekleştirilmiştir.

Ekonometrik analizlerde herhangi bir konuda hem zamana göre hem de birimlere göre analiz yapılması gerektiğinde, genellikle bu analizler zamana ve birime göre ayrı ayrı yapılmaktadır. Zaman serileri ve yatay kesit analizinin birleştirilmesini ve uygun modellerin test edilmesini sağlayan yönteme panel veri analizi denilmektedir (Greene, 2003: 612).

Panel veri analizi, zaman boyutu içeren yatay serili verileri kullanarak finansal durumların ve/veya ekonomik bağlantıların tahmin edilmesinde kullanılabilen yöntemdir. Panel veri analizi ile çoklu bağlantısı olan problemlerin çözümünde serbestlik derecesini artırmaktadır. İzlenen verilerin sayısının çok olması parametre tahminlerini güvenli hale getirmektedir. Ayrıca bu analiz ile birlikte dışlanmak durumunda kalan verilerin modele dâhil edilmesi ile kapsamlı modeller oluşabilmektedir.

Hem yatay serili veriler hem de zaman serilerinden yararlanılarak oluşturulan modeller yardımıyla istatistiksel ilişkilerin tahmin edilmesi işlemine "Panel Veri Analizi" denilmektedir. Bu analizde, yatay kesit serileri sayısının kullanılan dönem sayısından fazla olması gerekmektedir.

Panel veri analizlerinde hem zaman serisi hem de yatay kesit serisi verilerinin uyarlanmasındaki farklılıkları tahmin etmede kullanılan iki temel yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler sabit etkiler modeli ve tesadüfi etkiler modeli olarak bilinmektedir. Sabit etkiler modelinde birimler arası farklılığın sabit olduğu ve bunun sabit terimdeki farklılıklarla gideriliceği varsayılmaktadır. Tesadüfi etkiler modeli sabit etkiler modeline alternatif olarak geliştirilmiş bir yöntemdir. Tesadüfi etkiler modelinde

birim ve zaman etkileri tesadüfi değişken olarak modelde hata teriminin bileşeni olarak analize dahil edilmektedirler (Guriş, 2015: 22).

Panel veri analizinde çalışılan panel verilerde tüm zamanlar boyunca kullanılacak her birim varlık gösteriyorsa dengeli panel; bazı birimler bazı zamanlarda yoksa dengesiz panel söz konusu olmaktadır. Yani analiz dönemi boyunca tüm birimlerin verileri süreklilik gösteriyorsa dengeli, süreklilik göstermiyorsa dengesiz panel veri denilmektedir. Çalışmada 2008-2017 yılları arasındaki 10 yıllık süreçte birimleri temsil eden BİST'da işlem gören Bankaların sayısı farklılık gösterdiğinden çalışma dengesiz panel özelliği göstermekte olup analizler bu duruma göre gerçekleştirilmiştir.

BANKA DEĞERLERİ İLE İLİŞKİLİ PERFORMANS ÖLÇÜTLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: BORSA İSTANBUL UYGULAMASI

Çalışmanın analiz aşamasında BİST'de yer alan 15 bankanın 2008-2017 yılları arasındaki verilerinden yararlanarak değişkenler oluşturulup, analiz için uygun formata dönüştürülmüştür. Oluşturulan verilerde hem zaman serileri (T=10 yıl) hem de kesitsel seriler (N=15 banka) olduğu için çalışma verileri panel veri özelliği göstermektedir.

Çalışmada banka değerlerini en iyi açıklayan ölçütlerin hangileri olduğu ekonometrik modeller oluşturarak panel veri analizi yöntemiyle araştırılmıştır. Oluşturulan modelde banka değeri bağımlı değişken, Tablo 1'de yer alan toplam dört ölçüt ise bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Bahsedilen ölçütler ile model oluşturulup, ölçütlerin bağımlı değişken olan banka değerine etkisi değerlendirilmiştir.

Çalışmanın genel hipotezi banka değerini en iyi açıklayan ölçütlerin hangilerinin olduğudur. Çalışma sonucunda yönetici, araştırmacı ve yatırımcı vb. gibi banka değeri ile ilişkili olan ilgililere bir model önerisi sunulmuştur. Bu kapsamda çalışmanın temel hipotezi aşağıdaki gibidir.

H_0: Finansal performans ölçütleri banka değerini anlamlı derecede etkilememektedir.

H_1: Finansal performans ölçütleri banka değerini anlamlı derecede etkilemektedir.

Çalışmanın uygulamasında kullanılan 2008-2017 yılları arasındaki tüm veriler Kamuoyu Aydınlatma Platformu (KAP) ve Finnet Expert veri programındaki bağımsız denetimden geçmiş firmaların yıllık finansal tablolardan oluşturulmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen model ve modeli oluşturan değişkenler belirlenirken literatürden yararlanılmıştır. Çalışmanın analizinde yararlanmak üzere bir bağımlı dört bağımsız değişken oluşturulmuştur. Tablo 1'de çalışmanın analizlerinde kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenler gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışmanın Veri Seti

Bağımlı/Bağımsız Değişkenler	Değişkenin Analizlerdeki Kodu
Banka Değeri (Bağımlı)	BD
Piyasa Değeri	PD
Ekonomik Katma Değer	EVA
Pazar Katma Değeri	MVA
Faiz, Amortisman ve Vergi Öncesi Kar	EBİTTA

Değişkenlerin analiz için uygun formata getirilme ve oluşturulma süreci aşağıda gösterilmiştir.

Banka Değeri= Firma değeri = Piyasa Değeri + Net Borç (Toplam Borç - Toplam Nakit)

Piyasa Değeri= Piyasa değeri, verilerine ulaşılabilen tüm firmalar için yılsonu kapanış fiyatı ile toplam hisse senedi sayısının çarpımı ile elde edilmiştir. Firmaların yılsonu kapanış fiyatları KAP'dan, hisse senedi sayısı ise Finnet Export programından sağlanmıştır.

Pazar Katma Değeri= Firmaların Piyasa Değeri – Özsermayenin Defter Değeri

Faiz, Amortisman ve Vergi Öncesi Kar=Finnet Export programından sağlanmıştır.

Çalışmada panel veri analizinin gerçekleştirilmesi içi öncelikle uygun modelin tespit edilmesi ve analizin bu model üzerinden gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu modeller; birimler ve zaman arasındaki farklılıkların sabit terimdeki farklılıklarla tespit edilebileceğini savunan Sabit Etkiler Modeli ile birimler ve arasındaki farklılıkları modele ilave edilecek hata terimlerinin bir bileşeni olarak gören Tesadüfi Etkiler Modeli'dir Panel veri analizlerinde bahsedilen modellerden hangisi ile analiz



yapılmasının uygun olduğu Hausman (1978) testi ile sınanabilmektedir. Çalışmada oluşturulan model için ilk olarak Hausman testi ile uygun panel veri modeli seçilmiştir. Analiz yapılmadan önce panel veri analizi modellerinin uygulanabilirliği, çoklu regresyon analiz modellerinde olduğu gibi bazı varsayımları önceden sağlanmasına bağlıdır. Bu varsayımlar; kullanılan değişkenlerde *Otokorelasyon*, *Değişen Varyans* ve *Birimler Arası Korelasyon* (yatay kesit bağımlılık) sorunlarının olmamasıdır. Bahsedilen sorunları göz ardı ederek tahminlerde bulunmak standart hataların sapmalı olmasına neden olup, *t* değerlerinin geçerliliğini kaybetmesine neden olacaktır (Tatoğlu,2016, 8). Bu nedenle bu varsayımların önceden test edilmesi gerekmektedir. Çalışmada bu sorunlar yapılan çeşitli testler ile sınanmış olup, bu durum sonuç tablosu olan Tablo 4'de gösterilmiştir.

Varsayımlardan ilki olan birimler arası korelasyon (yatay kesit bağımlılık) testi için çalışmada T'nin küçük ve N'nin büyük olduğu durumlarda birimler arası korelasyonun varlığını test etmek için geliştirilen Pesaran CD (2004) testi kullanılmıştır. Çünkü çalışmanın veri setinin yapısı (T=10, N=15) bu testin uygulanmasını gerektirmektedir. Yapılan testin sonucu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Pesaran CD Test Sonuçları (Yatay Kesit Bağımlılık Testi Sonuçları)

Test İstatistiği	**Test İstatistiği Değerleri**	**Olasılık Değeri (%5)**
Pesaran CD	28.235	0.000

Tablo 2'ye göre %5 anlamlılık düzeyinde birimler arası korelasyonun olmadığı H_0 hipotezi reddedilmiş birimler arası korelasyonun varlığını yani yatay kesit bağımlılığını kabul eden H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuca göre birimler arasında korelasyon mevcut olup, bu durum yatay kesit bağımlılığı varsayımı altında çalışabilen ve daha güçlü sonuçlar veren ikinci kuşak birim kök testleri ile değişkenlerin durağanlığının sınanmasını gerektirmektedir. Serileri durağan hale getirmek için kullanılan test sonucu Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Seri Durağanlık Testi Sonuçları

Değişkenler	**CIPS Test İstatistiği**		**Sonuç**	
	Sabitli	Sabitli Trendli	Sabitli	Sabitli Trendli
PD	-4.25	-4.27	I(0)	I(0)
EVA	-5.82	-5.69	I(0)	I(0)
MVA	-3.32	-3.34	I(0)	I(0)
EBİTTA	-2.85	-2.80	I(0)	I(0)
BD	-3.27	-3.28	I(0)	I(0)
CIPS kritik değerleri %5 anlamlılık düzeyinde sabitli model için -2,40, sabitli ve trendli model için -3,11 olarak belirlenmiştir.				

Not: *Tabloda yer alan CIPS kritik değerleri Pesaran (2006), "A Simple Panel Unit Root Test in the Presence of Cross Section Dependence" çalışmasının ekler bölümünde yer alan Tablo 2b (sabitli model) ve Tablo 2c (sabitli ve trendli model) tablolarındaki %5 anlamlılık düzeyindeki çalışma verilerine uygun olan (N=15, T=10) değerlerden elde edilmiştir.*

Çalışmanın veri setine ve yapısına uygun (T<N ve dengesiz panel) ikinci kuşak birim kök testlerinden Pesaran CADF (2006) testi ile değişkenlerin durağanlığı araştırılmıştır. Değişkenlerin birim kök içerip içermediklerini CIPS test istatistiği ve CIPS kritik değerlerine bakılarak karar verilebilmektedir. Buna göre CIPS test istatistiği CIPS kritik değerinden küçükse H_0 reddedilmekte H_1 kabul edilmekte yani seriler durağandır kararı verilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde çalışmada kullanılan tüm değişkenlerin her iki modelde (sabitli ve sabitli trendli) CIPS test istatistik değerlerinin CIPS kritik değerlerinden düşük olduğu yani tüm değişkenlerin durağan oldukları görülmektedir. Tablo 3'e bakıldığında görülen "I" sembolü bütünleşme merkezini temsil etmekte olup, parantez içerisinde gösterilen rakam değişkenin hangi düzeyde durağan olduğunu göstermektedir. I(0) sembolü değişkenlerin hepsinin durağan olduğunu, değişkenlerin farkının alınmasına gerek olmadığını göstermektedir.



Çalışmanın uygulama aşamasında BİST'de yer alan 15 bankanın 2008-2017 yılları arasındaki verilerinden yararlanarak değişkenler oluşturulup, analiz için uygun formata dönüştürülmüştür. Çalışmada oluşturulan modelin varsayım test sonuçları ve analiz sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Banka Değeri ile Performans Ölçütleri Arasında Kurulan Modelin Sonuçları

Bağımlı Değişken: Banka Değeri
Yöntem: Sabit Etkiler Modeli
Dönem: 2009-2018
Firma Sayısı: 15
Toplam Gözlem Sayısı: 150 — R-squared (R^2): 0.789
Dirençli Tahminci: Driscoll-Kraay — F olasılık: 0.000

Değişkenler	Katsayılar	Drisc/Kraay Standart Hatalar	t-istatistiği	Olasılık (p) değerleri
Constant	-4.52e+08	2.17e+08	-2.08	0.000
PD	**1.050731**	**.3611097**	**2.91**	**0.011***
EVA	-2.388933	3.541306	-0.67	0.511
MVA	**5.311568**	**2.701238**	**1.97**	**0.069*****
EBİTTA	**5.52651**	**1.414434**	**3.91**	**0.002***

Test İstatistiği	Test İstatistiği Değerleri	Olasılık Değeri (%5)
Hausman	12.50	0.014
Değiştirilmiş Wald Testi	2.0364	0.000
Baltagi-Wu	1.9235	
Durbin Watson	1.7506	

* %1, ** %5 ve *** %10 anlam seviyesinde anlamlılığı ifade eder.

Çalışmada ilk olarak Hausman test istatistiği uygulanmış olup, Tablo 4'de görüldüğü %5 anlamlılık seviyesinde rassal etkiler olduğunu kabul eden H_0 hipotezi reddedilmiş ve modelin sabit etkiler modeline göre tahmin edilmesi gerektiğini gösteren H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Modelde değişen varyans sorunu Greene'nin (2000) "Değiştirilmiş Wald Testi" ile sınanmış olup, Tablo 4'e göre %5 anlamlılık seviyesinde değişen varyans olmadığını kabul eden H_0 hipotezi reddedilmiş ve modelin değişen varyans sorununa göre tahmin edilmesi gerektiğini gösteren H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Aynı şekilde oluşturulan modelin ardışık bağımlılık yani otokorelasyon sorunu taşıyıp taşımadığı ise Baltagi-Wu'nun (1999) Yerel En İyi Değişmezlik Testi" ile Bhargava, Franzini ve Narendranathan'ın "Durbin-Watson Testi" sınanmıştır. Bu iki test yorumlanırken genellikle literatürde farklı şekillerde belirlenebilen kritik değerler kullanılmaktadır. Wooldridge (2002)'e göre kritik değer 1.85-2.15 arasında olması gerekirken diğer bazı bilim adamları sadece 2 değerini baz alınması gerektiğini savunmaktadırlar. Genel olarak çıkan test istatistiği sonucu kritik değer olan 2'nin altında ise otokorelasyon sorununun olduğundan bahsedilebilir.

Çalışmada oluşturulan panel modelde değişen varyans, otokorelasyon ve birimler arası korelasyon sorununa rastlanıldığı için sabit etkiler modeli için her biri sorunu düzeltebilen tek test olan Driscoll ve Kraay Tahmin Edicisi ile ilgili sorunların düzeltildiği varsayılmıştır. İlgili dirençli tahminci ile oluşturulan sabit etkiler modeli Tablo 4'de gösterilmiştir.

Oluşturulan modelin olasılık F-olasılık değerinin *0.000* çıkması tahmin edilen modelin % 5 anlamlılık düzeyinde istatistikî açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Sabit etkiler yaklaşımına göre tahmin edilen modelin banka değerindeki değişimleri açıklama gücü yaklaşık R^2 %79 çıkmıştır. Yani modeldeki değişkenler banka değerindeki değişimlerin yaklaşık %79'unu etkilemekte geri kalan %21'lik değişim model dışındaki değişkenler etkilemektedir. Oluşturulan modelde banka değeriyle ilişkili olan ölçütler %1 anlamlılık seviyesinde *PD* ve *EBİTTA*, %10 anlamlılık seviyesinde *MVA* ölçütleridir. Bu modelin oldukça başarılı olduğunu göstermektedir. Tablo 4 incelendiğinde modelde bu ölçütlerin banka değerini arttırıcı etki yaptığı görülmektedir. Bu sonuç özellikle son yıllarda popülaritesi firma değeri kavramının Türk bankaları içinde geçerli olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Son yüzyılda bilgi toplumuna geçişle birlikte hayatın her alanında olduğu gibi ekonomi alanında da önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Özellikle ülkelerin sermaye piyasalarındaki gelişmeler firma yöneticilerinin ve tasarruf sahiplerinin karar verme şekillerini değiştirmektedir. Firma yöneticileri,



yatırımcılar vb, gibi paydaşlar eskiden şirketlerin karlılık yapısına göre verimli ve optimal yatırım kararları vermeye çalışırken, bugünlerde şirketlerin yarattıkları değer üzerine kararlarını şekillendirmeye çalışmaktadırlar. Artık tüm dünyada şirketler değer yaratabildikleri takdirde hissedarlarının servetlerini maksimize edebilir anlayışı kabul görmektedir. Bu noktadan hareketle finansal sistemin temel taşı konumundaki bankaların değerinin belirlenmesi ve banka değeri ile ilişkili, banka değerini açıklayabilen finansal ölçütlerin tespit edilmesi çok elzem bir konu haline dönüşmüştür. Bu çalışmada; BİST'da yer alan 15 bankanın 2008-2017 yılları arasındaki 10 yıllık verilerinden yararlanarak banka değerlerini açıklayabilen finansal ölçütler ekonometrik model oluşturularak araştırılmıştır.

Çalışmada panel veri analizi yöntemiyle oluşturulan modelde banka değeriyle ilişkili olan ölçütler %1 anlamlılık seviyesinde PD ve EBİTTA, %10 anlamlılık seviyesinde MVA ölçütleri çıkmıştır. Bu sonuç özellikle son yıllarda popülaritesi firma değeri kavramının Türk bankaları içinde geçerli olduğunu ve istatistiki olarak kanıtlanabilen modeller oluşturulabileceğini göstermektedir. Sonraki çalışmalarda banka değeriyle ilişkili olabilecek yeni ölçütlerin test edilmesi, kıyaslama yapabilmek amacıyla yabancı ülkelerdeki bankalarında yapılacak analizlere dahil edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

BDDK (2019). **"***Türk Bankacılık Sektörü Temel Göstergeleri, Aralık 2018*" http://www.bddk.org.tr/ContentBddk/dokuman/veri_0014_39.pdf ,Erişim Tarihi:10.03.2019

ÇELİK, S. ve AKARIM, Y., D. (2012). **"**Likidite Riski Yönetimi: Panel Veri Analizi ile İMKB Bankacılık Sektörü Üzerine Ampirik Bir Uygulama", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), ss.1-17.

ÇETİN, A., C. ve BITIRAK, İ., A., (2010). "Banka Karlılık Performansının Analitik Hiyerarşi Süreci ile Değerlendirilmesi: Ticari Bankalar ile Katılım Bankalarında Bir Uygulama", *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, (2), ss.75-92.

DAVİD, G., A. ve VLAD, M. (2002). "Determinants of Commercial Bank Performance in Transition: An Application of Data Envelopment Analysis", *World Bank Policy Research Working Paper*. 2285.

DEMİREL, E., ATAKİŞİ, A., ve ABACIOĞLU, S. (2013). "Bankacılık Faaliyet Oranlarının Panel Veri Analizi: Türkiye'deki Kamu, Özel ve Yabancı Sermayeli Bankaların Durumu", *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (59), ss.101-112.

DOĞAN, M. (2013). "Katılım ve Geleneksel Bankaların Finansal Performanslarının Karşılaştırılması: Türkiye Örneği", *Muhasebe Finansman Dergisi*, ss.175-187.

GREENE, W., H. (1997). "*Econometric Analysis*", 3rd ed., Prentice Hall, New Jersey.

GÜNAY, A. ve GÜNAY, B. (2019). "Türkiye'deki Mevduat Bankalarının Etkinlik Ölçümü ve Performanslarının Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleriyle Değerlendirilmesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), ss.1316-1325.

GÜNEŞ, N. (2015). "Banka Kârlılığının Belirleyicileri: 2002-2012 Dönemi Türk Mevduat Bankaları Üzerine Bir İnceleme", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), ss.21-35

GÜNGÖR, B. (2007). "Türkiye'de Faaliyet Gösteren Yerel Ve Yabancı Bankaların Kârlılık Seviyelerini Etkileyen Faktörler: Panel Veri Analizi," *İktisat İşletme ve Finans*, 22(258), ss.40-63.

GÜRİŞ, S. (ed.) (2015). *"Stata ile Panel Veri Modelleri*", D&R Yayınları, İstanbul.

KANDEMİR, T., ve DEMİREL A., N. (2013). "Mevduat Bankalarında CAMELS Performans Değerleme Modeli Üzerine Karşılaştırmalı (2001-2010)", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), ss.61-87.

KAYA, T., Y. (2002). "Türk Bankacılık Sektöründe Karlılığın Belirleyicileri 1997-2000", *Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu Mali Sektör Politikası Dairesi Çalışma Raporları.*

KÖÇEK, G. ve CİNSER, V. (2008). "Türkiye'de Faaliyette Bulunan Ticaret Bankalarının Performanslarına Göre Sınıflandırılmasında Etkili Olan Değişkenlerin Belirlenmesi ve Bir Uygulama Denemesi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, ss.189-206.

KPMG (2018). **"**Bankacılık Sektörel Bakış". https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/tr/pdf/2018/01/sektorel-bakis-2018-bankacilik.pdf, Erişim Tarihi: 02.02.2019.

PESARAN, H. (2006). "A Simple Panel Unit Root Test in the Presence of Cross Section Dependence" *Journal Applied Econometrics*, 22(2), ss.265-312.

PİYU, Y. (1992). "*Data Envelopment Analysis and Commercial Bank Performance: A Primer With Applications to Missouri Banks*". C2 Institute, University of Texas at Austin.



https://pdfs.semanticscholar.org/3eed/b04a1d7b2f3af3f938878173b3891a6e8d70.pdf, Erişim Tarihi: 01.03.2019.

SALDANLI, A. ve AYDIN, M. (2016). "Bankacılık Sektöründe Karlılığı Etkileyen Faktörlerin Panel Veri Analizi İle İncelenmesi: Türkiye Örneği" *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 24, ss.1-9.

SİPAHİ, B. vd. (2011). "*Firma Değerleme Yaklaşımları*", Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara.

ŞEN, S. ve SÜER, Ö. (2016). "Mülkiyet Yapısı Bağlamında Türk Bankacılık Sektörünün Tarihçesi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (8)17, ss.448-462.

TAŞKIN, D. (2011). "Türkiye'de Ticari Bankaların Performansının Etkileyen Faktörler", Ege Akademik Bakış Dergisi, 11(2), ss. 289-298.

TATOĞLU, Y., F. (2016). "*Panel Veri Ekonometrisi"*, Beta Yayıncılık, İstanbul.

UNVAN, Y., A. ve TATLIDİL, H. (2011). "Türk Bankacılık Sektörünün Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler ile İncelenmesi", *Ege Academic Review,* 11, ss.29-40.

WOOLDRİDGE, J., M. (2002). "*Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data"***,** The MIT Press, Cambridge.

YETİZ, F. (2016). "Bankacılığın Doğuşu ve Türk Bankacılık Sistemi", *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), ss.107-117.



DUYGUSAL EMEK VE ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN OLMAK KAVRAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Sibel GÜVEN
Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
s_guven@comu.edu.tr

Bülent GÜVEN
Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
bulentg@comu.edu.tr

Özet

Bu araştırma duygusal emek ve ortaöğretimde öğretmen olmak kavramlarına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı MEB'e bağlı 4 ortaöğretim okulunda öğrenim gören ve random yolla belirlenen 85 ortaöğretim 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada verilen yapılandırılmş görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel yöntem kullanılarak geliştirilen araştırmada veriler içerik analizi kullanılarak bulgulaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal emeğin öğrenciler tarafından gösterilen çaba, manevi anlamda harcanan emek, mesleğini severek yapma, işini hakkı ile yapmak ve değerlerle sergilenen tutum ve davranış olarak tanımlandığı görülmüştür. Öğretmenlerin en çok duygusal emek harcadığı konular ise ders anlatımı, öğrencilerin sorumluluğunu alma, onların geleceği için uğraşma, sorunları ile uğraşma, ilgilenme, mutlu etme olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin ortaöğretimde öğretmen olmanın zor olduğunu bunun da nedeninin ergen, sorumsuz, ilgisiz öğrenciler ve sınıf yönetimini sağlayamayan öğretmenlerin neden olduğunu belirtmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Duygusal emek, Ortaöğretim, İçerik Analizi, Öğretmen

Abstract

This study aims to reveal the students' views on the concepts of emotional labor and being a teacher in secondary education. The study group consists of 85, 11th grade students studying at 4 secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in 2017-2018 academic year. It was collected with a structured interview form. In the study which was developed by using qualitative method, the data were identified using content analysis. According to the results of the research, the effort of the emotional labor is defined as the effort spent in the spiritual sense, doing the job with love, doing the job with the right and the attitude and behavior exhibited with the values. The subjects that teachers spend most of their emotional labor are lecturing, taking responsibility for the students, struggling for their future, dealing with their problems, dealing with them, making them happy. They stated that it was difficult for students to be teachers in secondary education because of adolescent, irresponsible, irrelevant students and teachers who could not provide classroom management.
Keywords: Emotional Labor, Secondary Education, Content Analysis, Teacher

Giriş

İnsanlarla çalışmak ve onları doğru yönlendirerek örgüt için olumlu bir iklim oluşturmak yöneticilerin, insan ve davranışları hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını; sağlıklı bir organizasyon yapısını, çalışan bireylerin motivasyonu ve iş verimini sağlayabilmeleri adına son derece önemli olarak kabul edilmektedir. Duyguların ortaya çıkarılması ve başkaları tarafından anlaşılabilmesi örgütsel bağlamda yöneticilerin iş görenlerini tanımaları ve anlamaları yolunda önemli bir adımdır. Duyguların birçok anlamda kullanılması farklı kavramlarla ele alınmıştır. Bu kavramların en önemlisi ise şüphesiz duygusal emek kavramı olmuştur. 1983 yılında Arlie Hochschild tarafından kullanılan duygusal emek kavramı, Hochschild'in yeni ufuklar acan *"The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling"* isimli kitabı ile duygusal emek olarak adlandırılan fenomenin fark edilmesini sağlamıştır (Kruml ve Geddes, 2000). Duygusal emek, uygun sergileme davranışıdır (Ashforth ve Humphrey, 1993 , akt, Eroğlu, 2014). Caldağ'a gore (2010) ise duygusal emek, kisiler arası is sureclerinde orgutun arzu ettiği duyguları yansıtmada gerekli olan caba, planlama ve kontrol olarak tanımlanmıştır. Duygusal emek, aynı zamanda, musterilerle yasanan etkilesimde kurum tarafından talep edilen duyguların sergilenmesi olarak tanımlanmaktadır (Gungor, 2009). Tanımlar incelendiğinde duygusal emeğin süreci ifade ettiği, süreç boyunca çalışanların işle ilgili duygularının belirli kurallara göre denetim altına alarak, yöneticilerinin onlardan beklediği başarıya ulaşabilmektir (Oğuz ve Özkul, 2016).



Eğitim sektöründe de duygusal emek kavramı son yıllarda çalışılmaya başlanmış, bu konuya olan ilgi her geçen gün artarak devam etmiştir. Bunun nedeni olarak eğitim sektöründe yönetici ve öğretmenlerin, veli ve öğrencilerle duygusal emek gerektiren yoğun bir etkileşim halinde olduğu söylenebilir (Savaş, 2012). Öğretmenlerin insanlarla devamlı etkileşim içinde olma gereği duygusal emek harcamalarını kaçınılmaz kılmaktadır (Youngmi, 2016).

Duygusal emeğe ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırlamarın daha çok turizm ve otelcilik, sağlık sektörü, havayolu çalışanları ile çağrı merkezi çalışanları üzerinde gerçekleştirildikleri (Kaya ve Özhan, 2012, Man ve Öz, 2009, Oral ve Köse, 2011, Başbuğ ve diğ., 2010), eğitim alanında ise yapılan araştırmaların (Uysal, 2007, Kıral, 2016) az sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, duygusal emek ve ortaöğretimde öğretmen olmak kavramlarına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek olmuştur. araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaöğretim 11. Sınıf öğrencilerinin duygusal emek kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

Ortaöğretim 11. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin duygusal emek harcadıkları konuların ne olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Ortaöğretim 11. Sınıf öğrencilerinin ortaöğretimde öğretmen olmanın zor mu kolay mı olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada araştırmanın amacına uygun olarak nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacının olaylara daha subjektif bakmasını ve esnek olmasını, süreci yeniden şekillendirebilmesine ve verilerin analizini tümevarıma dayalı bir yaklaşımla sunabilmesine olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, Saban ve Ersoy, 2016).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında MEB'na bağlı 4 ortaöğretim kurumuna devam eden 11. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacılar, 12. Sınıf öğrencilerinin sınav stresi taşımaları ve akademik anlamda yoğun olarak çalışmaları, 9 ve 10. Sınıfların ise okul kültürünü yeni tanıyıp yaşadıkları ibi faktörleri öz önüne alarak araştırmanın çalışma grubunu 11. sınıf öğrencilerinin oluşturmasına karar vermişlerdir. Katılımcıların, cinsiyet ve okul türüne ilişkin durumları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve okul türü ne ilişkin durumları

	Cinsiyet	**Okul türü**
Kadın	52	
Erkek	33	
Fen lisesi		25
Meslek lisesi		15
Anadolu İmam Hatip lisesi		12
Anadolu lisesi		33
Toplam	85	85

Tablo 1'de, katılımcıların cinsiyet ve okul türüne ilişkin durumları verilmiştir. Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin 52'si kız, 33'ü erkektir. Yine araştırmaya katılan 91 ortaöğretim 11. Sınıf öğrencisinin 25'i fen lisesine, 15'i meslek lisesine, 12'si imam hatip Anadolu lisesine ve 33'ü ise Anadolu lisesine devam etmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırma kapsamında yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme forumundaki sorular araştırmanın amacını yansıtacak şekilde alanyazına bağlı olarak oluşturulmuştur. Görüşme formunda katılmcı özellikleri olarak öğrencilerin cinsiyetleri ve okulları sorulmuştur. Görüşme formunda toplamda 3 soru yer almıştır. Sorular aşağıda verilmiştir:

Sizce duygusal emek nedir?



Öğretmenlerin duygusal emek harcadığı konular neler olabilir?

Sizce ortaöğretimde olmak zor mudur kolay mıdır? Neden?

Verilerin geçerlilik ve güvenirliği

Araştırmada soruların geçerliliği Lawshe'nin (1975) "içerik geçerliliği oranı" kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada sorular biri Türkçe, 2'si Eğitim Yönetimi ve biri program geliştirme alanında uzman toplam 3 kişiye gösterilmiştir. Böylece içerik geçerliliği oranı +1 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada görüşlerin kodlanması sonucunda ise araştırmanın güvenirliği Miles ve Hubermanın, formülü kuıllanılarak nitel araştırmada uzman olan 3 öğretim üyesi ile birlikte sınanmış ve sonuç % 87 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada göürşme formlarına numaralar verilmiştir. Her bir katılımcının soru ile ilgili yazdıkları görüşler belirli kodlar etrafında frekans dağılımları ile birlikte toplanmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar, ilgili oldukları duygusal emek, duygusal emeğin en çok kullanıldığı alanlar ve ortaöğretimde öğretmen olmak kategorileri altında birleştirilmiştir. Bulgularda elde edilen frekans dağılımları katılımcı sayısı ile farklılık gösterebilmektedir. Bunun nedeni bazı sorulara bir katılımcının birden fazla görüş bildirmesi, bazı sorulara ise hiç görüş bildirmemesidir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma amacına uyun olarak toplanan verilerin analiz sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak sıralanmıştır. Ilk olarak öğrencilerin duygusal emeğin ne olduğuna ilişkin görüşleri frekans dağılımları ile birlikte tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Duygusal emeğin ne olduğuna ilişkin öğrenci görüşleri

	f
verilen değer	3
manevi anlamda harcanan emek	12
fiziksel anlamda harcanan emek	6
derse motive etme	2
çaba	23
maneviyat	6
işini hakkı ile yapma	7
öğrencileri istihdam etme	3
duygularla konuşmak	5
değerlerle sergilenen tutum ve davranış	2
duygusal olma	2
vicdan	1
yapılanın yanlış olduğunu söyleme	1
kalbiyle çalışmak	3
hoşgörülü davranma	2
mesleğini severek yapma	11
özveri	1
öğrenciye verilen katkı	1
karşındakine ve yapabileceklerine inanma	1
Toplam	92

Tablo 2'de duygusal emeğin ne olduğuna ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir. Tablo 2'ye göre öğrenciler duygusal emek kavramı için verilen değer (3),manevi anlamda harcanan emek (12), fiziksel anlamda harcanan emek (6), derse motive etme (2), çaba (23), maneviyat (3), işini hakkı ile yapma (7), öğrencileri istihdam etme (3), duygularla konuşmak (5), değerlerle sergilenen tutum ve davranış (2), duygusal olma (2), vicdan (1), yapılanın yanlış olduğunu söyleme (1), kalbiyle çalışmak (3), hoşgörülü

davranma (2), mesleğini severek yapma (11), özveri (1), öğrenciye verilen katkı (1) ve karşındakine ve yapabileceklerine inanma (1) ifadelerini kullanmışlardır.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin en çok duygusal emek harcadığı konulara ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmek istenmiş, frekans dağılımları tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin en çok duygusal emek harcadığı konulara ilişkin öğrenci görüşleri

	f
ders anlatma	16
derse motive etme	5
öğrencilerin geleceği için uğraşma	7
öğrencilerin sorunları ile ilgilenme	14
ayrım yaomadan öğrencileri sevme	2
öğrenciler ile mutlu olmak	3
fedakarlık yapmaları	3
mesleğini sevme	2
ek ders açmak	1
sınıf yönetimi	13
teneffüste bile öğrencileri ile ilgilenme	2
konuyu uzun uzun anlatma	8
sınavlardan alınan düşük notları düzeltmek	2
dersi eğlenceli hale getirme	4
kendi ailesi ile ilgili sorunlar	1
öğrencilerin gönül işleri	1
not verme	1
öğrencilerin derdini dinleme	1
harcamıyorlar	6
toplam	82

Tablo 3'de öğretmenlerin en çok duygusal emek harcadığı konulara ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir. tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin en çok duygusal emek harcanan konular olarak ders anlatma (16) , öğrencilerin sorunları ile ilgilenme (14), sınıf yönetimi (13), konuyu uzun uzun anlatma (8) öğrencilerin geleceği için uğraşma (7) gibi konuları sıraladıkları görülmüştür. 6 öğrenci öğretmenlerin duygusal emek harcamadıklarını belirtmiştir.

Son olarak araştırma kapsamında öğrencilerin ortaöğretimde öğretmen olmanın zor mu kolay mı olduğuna ilişkin görüşleri alınmış, zorsa neden kolaysa neden olduğu ayrı ayrı ele alınarak frekens dağılımları ile birlikte tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretimde öğretmen olmanın zor ya da kolay olması ve nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri

zordur		**kolaydır**	
	f		**f**
öğrenci davranışları	1	öğrencilerin yaşı küçük	9
farklı öğrenciler ile uğraşmak	18	belli bir yaşa ulaşmış öğrenciler	2
sınava öğrenci hazırlamak	2	akıllı tahta	3
ders öncesi hazırlık yapmak	3	çok materyal	5
ergenlerle uğraşmak	24	sorumluluğunu bilen öğrenciler	11
öğrencilerin saygısız olması	6	işini severse kolaydır	1
öğrencilere laf anlatmak zor	4	öğrencsilerin anlama kabiliyeti	2
öğrenciler çok sinirli	1	ders anlatmıyor ki zor olsun	3
öğrenciler ile başa çıkmak	4		
eğitim sistemi kötü	3		
sınıfı yönetmek	6		
zaman	2		
toplam	73	**toplam**	36



Öğrencilerin ortaöğretimde öğretmen olmanın zor mu kolay mı olduğuna ilişkin görüşleri alınmış, zorsa neden kolaysa neden olduğu ayrı ayrı ele alınarak frekens dağılımları ile birlikte tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4'e göre, öğrencilerin 73'ü ortaöğretimde öğretmen olmanın zor olduğunu, 36'sı ise kolay olduğunu ifade etmiştir. Ortaöğretimde öğretmen olmanın zor olduğunu söyleyen öğrenci görüşleri incelendiğinde bunu öğrenci davranışları (1), farklı öğrenciler ile uğraşmak (18), sınava öğrenci hazırlamak (2), ders öncesi hazırlık yapmak (3), ergenlerle uğraşmak (24), öğrencilerin saygısız olması (6), öğrencilere laf anlatmak zor (4), eğitim sistemi kötü (3), öğrenciler çok sinirli (1), öğrenciler ile başa çıkmak (4), sınıfı yönetmek (6) ve zaman (2) gibi nedenlere dayandırdıkları görülmüştür. Ortaöğretimde öğretmen olmanın kolay olduğunu söyleyen öğrenci görüşleri incelendiğinde ise bunu öğrencilerin, belli bir yaşa ulaşmış öğrenciler (2), öğrencilerin yaşı küçük (9),akıllı tahta (3), çok materyal (5), sorumluluğunu bilen öğrenciler (11), işini severse kolaydır (1), öğrencilerin anlama kabiliyeti (2), ders anlatmıyor ki zor olsun (3) gibi nedenlere dayandırdıkları görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencileri ile olan etkileşimleri onların öğrencilere karşı gösterdikleri iletişim, empati ve duygusal emek özelliklerine bağlıdır.Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, duygusal emeği gösterilen çaba, manevi anlamda harcanan emek, mesleğini severek yapma, işini hakkı ile yapmak ve değerlerle sergilenen tutum ve davranış olarak tanımlanmıştır. Alan yazında duygusal emek, acıkca gozlemlenebilen yuz ifadeleri ve bedensel gosterimleri yaratmak amacıyla duyguların yonetilmesidir olarak tanımlanmaktadır (Hochschildi,1983, akt Hsieh, 2009). Duyguların yönetilebilmesi üstün bir çaba gerektirir. Bu nedenle duygusal emeğin çaba ile doğru orantılı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yine Chu ve Murrmann (2006) duygusal emeği, "herkes tarafından gözlenebilen mimiksel ve bedensel gösterimlerde bulunmak için duyguların yönetilmesi; ücretle satılan, bu nedenle de değiştirilebilen bir değer olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, gerçek duygularından farklı olarak, kendilerinden beklenen duyguları sergileyebilen kişilerdir. Bu özellik duygusal emek kavramının en belirgin özelliğidir. Ayrıca, öğretmenlerin bulundukları ortama, sınıf yapısına ve öğrenci özelliklerine göre farklı duygular içinde olabilecekleri ve bunun içinde farklı duygusal emek özellikleri gösterebileceği söylenebilir. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı olarak bireyi ve işini daha fazla sevmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bu sonucun alanyazın ile parallelik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak ulaşılan sonuç, öğretmenlerin en çok duygusal emek harcadığı konuların ders anlatımı, öğrencilerin sorumluluğunu alma, onların geleceği için uğraşma, sorunları ile uğraşma, ilgilenme ve onları mutluluğu için uğraşma olduğu yönündedir. Uysal'ın (2007) öğretmenlerin en belirgin duygusal emek davranışının kendi duygularını değil de onlardan beklenilen duyguları yansıtmak olduğunu ifade etmiştir. Polatkan (2016)'da benzer bir şekilde görüşlerini ifade etmiştir. Araştırmada son olarak, öğrencilerin ortaöğretimde öğretmen olmanın zor olduğunu bunun da nedeninin ergen, sorumsuz, ilgisiz öğrenciler ve sınıf yönetimini sağlayamayan öğretmenlerin neden olduğunu belirten sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında bundan sonra yapılacak araştırmalar için, duygusal emek kavramının diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de daha fazla çalışılabileceği, yapılan çalışmaların ilköğretim odaklı olarak arttırılabileceği düşünülmektedir. İlköğretim yılları, çocukların duygularının ve değerlerinin oluştuğu ve temellerinin atıldığı en önemli yıllardır. Şüphesiz ki öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar, yeterlilikleri, duygularını yönetebilme davranışları son derece önemlidir. Diğer bir öneri olarak da yapılacak olan araştırmalar insanların duygularını ifade edebilecekleri konuyu ayrıntılar ile birlikte derinlemesine anlatabilecekleri nitel yöntem ile yapılması yönündedir.

Kaynakça

Başbuğ, G. (2010). Duygusal emeğin iş memnuniyetine etkisi: Çağrı merkezi çalışanlarına yönelik bir çalışma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (58), 253-274

Caldağ, M. A. (2010). *Duygusal emek davranıslarının sağlık calısanlarında iş sonuclarına etkisi.*Yayınlanmamıs Yuksek Lisans Tezi. Konya: Selcuk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu

Hsieh, C. W. (2009). *Emotional labor in public service roles: a model of dramaturgical and dispositional approaches*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Florida State University.

Gungor, M. (2009). Duygusal emek kavramı: sureci ve sonucları. *Kamu-is*, 11(1):167-184.



Karakaş, A. ve diğerleri (2014). Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının iş doyumlarına etkisi**,** *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi***,** Cilt:15 Sayı:56 (177-188)

Kaya, U., ve Özhan, Ç. K. (2012). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: turist rehberleri üzerine bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, c.3, s.2, ss.109-130.

Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators"", *Eurasian Journal of Educational Research*, s.63, ss.71-88, http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.5

Kruml, S. M., Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: the heart of hochschild's work, *Management Communication Quarterly,* 14/8, 8 49.

Man, F., Öz, C. S. (2009). Göründüğü gibi olamamak ya da olduğu gibi görünememek: çağrı merkezlerinde duygusal emek. *Çalışma ve Toplum*, *20*(1),75-94.

Oğuz, H. ve Özkul, M. (2016). Duygusal emek sürecine yön veren sosyolojik faktörler üzerine bģr araştırma: batı akdeniz uygulaması, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, Yıl: 2016, Cilt: 7, Sayı: 16, ss.130-154

Oral, L., Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *16*(2).

Polatkan, N.N. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. *Yükseklisans Tezi*, Aydın.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, Anı yayıncılık; Ankara.

Savaş, A. C. (2012) *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi.* Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep

Uysal, A. A. (2007) *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin iş doyumu ve tükenmişlik üzerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, M. (2014) *Ortaokul öğretmenlerinin güdülenme ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki,* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı EYTEPE: Aydın.

Youngmi, K. (2016) *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in south korea.* Master Thesis in Education. University of Jyvaskyla. Department of Education



TRABZON'DA YAŞAYAN AHİLİK KÜLTÜRÜ VE EĞİTİM HAYATINA YANSIMALARI

Çağla Karaahmet Üçüncü
Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi karaahmetcagla@gmail.com

Ali Yakıcı
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi yakiciali@gmail.com

Özet

Ahilik, 13. yüzyılda ortaya çıkıp geleneksel anlamda etkisini 19. yüzyıl sonuna kadar devam ettiren, Türk toplumunun sosyoekonomik yaşantısını düzenleyip eğitimini destekleyen esnaf-sanatkâr yapılanmasıdır. Uyguladığı sistemli eğitimlerle mesleki olgunlaşmayı ve dini- ahlaki yönlerden gelişmeyi sağlayan Ahiliğin kurduğu kültürel yapı Anadolu esnafının temel prensipleri haline gelmiştir. Bu prensipler esnaflar arasında hala yaşamaktadır. Anadolu'nun birçok kentinde köylere kadar yayılan bir teşkilatlanma sağlayan Ahiliğin izlerine Trabzon'da da rastlanmaktadır. Trabzon'daki Ahi Evran Türbesi günümüzde Trabzon halkı tarafından kutsal kabul edilip ziyaret edilmektedir. Ahilik mesleklerine yönelik sokak ve cadde adlandırmaları, menkıbelerde ve diğer anlatılarda Ahilik konusunun işlenmesi Trabzon'da Ahiliğin ve Ahi Evran'ın izlerini belirginleştirmekte ve güçlendirmektedir. Bu çalışmada Trabzon'da mesleki eğitim gören lise öğrencilerinin Ahiliğe bakışına yer vermek, bu kültürün halkın içinde yaşayıp yaşamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada lise öğrencileri üzerinde anket formu uygulanmıştır.

Araştırma verileri analiz edildiğinde Ahiliğin Trabzon'da bir teşkilat olarak değil kültürel ve mesleki bir değerler sistemi olarak daha çok tanındığı ve farkında olunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahilik, Ahi Evran Dede, Eğitim, Esnaf, Trabzon.

GİRİŞ

Kültürel ögeler kuşaktan kuşağa aktarılarak toplumsal hayatı düzenleyen son derece önemli unsurlardır. Türk toplumunun geçmişinde toplumsal hayatına etki edip düzenleyen ve yansımaları bugün devam eden çeşitli kültürel ögeler mevcuttur. Bunlardan biri Fütüvvet anlayışı ile kaynaşarak gelişen Ahilik'tir.

"Ahilik, 13. yüzyılın ilk yarısından 19. yüzyılın ikinci yarısına dek Anadolu'da, Balkanlar'da ve Kırım'da yaşamış olan Türk halkının sanat ve meslek alanında yetişmelerini, ahlakî yönden gelişmelerini sağlayan bir kuruluşun, örgütün adıdır" (Çağatay, 1990:1).

Anadolu'nun birçok bölgesine yayılmış olan Ahi birliklerinin izlerinin rastlandığı şehirlerden biri de Trabzon'dur. Bugün Trabzon'un Boztepe semtinde Ahi Evran Dede'ye ait bir türbe mevcuttur. Türbe, Ahi Evran Camii adındaki camiye bitişiktir. Bugün bir kurum olarak izlerine rastlamak mümkün olmasa da Ahilik kültürünün Trabzon esnafının tavır, davranış ve yaşayışını etkilemiş olduğu bir gerçektir (Çelik, 1999:86-87).

"Ahi birliklerinin dört temel fonksiyonu vardır. Bu fonksiyonlar; ahlaki fonksiyonlar, dinî fonksiyonlar, siyasî fonksiyonlar ve sosyoekonomik fonksiyonlardır" (Güllülü, 1977:92). Bu fonksiyonların yerine getirilmesinde sağlam bir teşkilatlanmaya ihtiyaç duyulmuştur. Fakat özellikle ahlaki, dini ve sosyal fonksiyonlarının yerine getirilmesi için teşkilatın içinde eğitim anlayışının da geliştirilmesi gerekmiştir.

Bugün Ahi birliklerinin görevleri belli ölçülerde çeşitli kurumlar arasında paylaştırılmış görünmektedir. Ahiliğin tüm fonksiyonları tam olarak yerine getirilemese de eğitim görevini üzerine alan kurumların başında Milli Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olan ortaöğretim kurumları, diğer adıyla liseler, gelmektedir. Mesleki eğitim veren liseler öğrencileri okulda kültürel ve bilimsel anlamda desteklerken diğer yandan onlara iş başında eğitim vermekte ve böylece öğrencilerin mesleki bakımdan donanımlı yetişmesini sağlamaktadır.

Meslek etiğinin oluşturulmasında, yaygınlaştırılıp düzene sokulmasında Ahilik önemli bir role sahiptir. Ahilik teşkilatının çeşitli görevlerini bünyesinde toplayan meslek liselerinde Ahilik kültürünün ne kadar tanındığı ve farkında olunduğu bilinmemektedir. Öğrencilerin Ahilik bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve Ahilik kültürüne bakışı ile ilgili görüşlerinin alınması Ahiliğin bugünü ve geleceği açısından önem taşımaktadır.



AHİLİK

Ahilik Nedir?

Ahi kelimesinin anlamı ve kökeni ile ilgili iki farklı görüş mevcuttur. Bunlardan ilkine göre Ahi kelimesi, Arapça kardeş anlamına gelen "ah" kelimesine mütekellim "ya"sı eklenerek "Âhî" şeklinde telaffuz edilmekte ve "kardeşim" anlamına gelmektedir (Anadol, 1991:59).

İkinci görüşe göre ise Ahi kelimesi, eski ve orta Türkçede karşımıza çıkan ve "eli açık, cömert" anlamlarına gelen "akı" kelimesinden gelmektedir (Kaşgarlı Mahmud, 2005:146).

Görüldüğü üzere Ahi kelimesinin kökeni hakkında bir görüş birliğine varılamamıştır. Fakat kökeni ne olursa olsun Ahiliğin Türk milletine özgü bir kurum olduğunu söylemek mümkündür.

"Ahilik binlerce yıldan beri süregelen Eski Türk Kültür ve Medeniyetinin, Anadolu'nun fethiyle yakın temasa geçtiği İslam Kültürü ile bir uyum içerisinde kaynaşmasından doğan yeni bir kültür kuruluşudur"(Demir, 1999:7).

Ahilik ile ilgili yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak denilebilir ki: Anadolu Türklerinin sosyal ve kültürel hayatının şekillenmesinde önemli bir payı olan Ahilik, Türklerin anayurtlarından getirdiği değerlerle fütüvvet anlayışının kaynaşmasıyla ortaya çıkmış; siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel ve dini yönleri bulunan Türk esnaf ve sanatkâr yapılanmasıdır.

Ahiliğin Ortaya Çıkış Nedenleri ve Anadolu'daki Tarihi Seyri

"Anadolu'da Ahilik, tarihî olayların geliştirdiği zorunluluklar sonucu ortaya çıkmış ve bu bölgede sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel dengenin sağlanması amacı ile gelişip örgütlenmiştir" (Çağatay, 1990:27). Anadolu'da Ahiliğin ortaya çıkıp gelişmesi birden çok sebebe bağlıdır.

Ahiliğin ortaya çıkışındaki sebeplerden biri fütüvvet anlayışıdır. Arap toplumunda iyi huylu, cömertlik, iffet gibi güzel huyları temsil eden münferit bir kişiliği temsil eden feta/fütüvvet başta bir topluluğu yansıtmamaktadır (Ocak, 1996:261). Fetalar Halife Nasır döneminde teşkilatlandırılmış ve bu teşkilatın Anadolu ile bağlantısı I.Gıyaseddin Keyhüsrev döneminde kurulmuştur (Kazıcı, 1988:540). Ahiliğin manevi yönünün oluşumunda fütüvvet anlayışının getirdiği ideal insan olma çabasının etkili olduğu söylenebilir.

Ahiliğin ortaya çıkışında Türklerin İslamiyet'ten önceki sosyal yaşantısında da var olan çeşitli sosyal kurumların ve erdem olarak kabul ettiği özelliklerin etkisi olduğu söylenebilir. Ahi birlikleri, Türklerde İslam öncesinde mevcut olan Alplık, Ata-babalık, Ak-sakallık gibi birtakım sosyal müesseselerin İslamlaşıp Fütüvvet teşkilatı ile harmanlanmasıyla meydana gelmiştir. İslamiyet öncesinde Türklerde erdem olarak kabul edilen cömertlik, dürüstlük, yiğitlik, toplum için kendini feda etme gibi vasıflar Ahi tipinde hayat bulduktan sonra Türk'ün teşkilatçılık vasfıyla birleşerek asırlarca sürecek bir hayat nizamı şekline dönüşmüştür (Torun, 1998:59).

Ahiliğin Anadolu'da doğmasının sebeplerinden bir diğeri Türklerin 1071 Malazgirt zaferi ile dalgalar halinde Anadolu'ya girmelerinin getirdiği sonuçlardır. Göçlerle Anadolu'ya gelen esnafların tutunabilmeleri için burada hammaddeye ve pazara ihtiyacı olmuştur. Anadolu'da ise ticarî faaliyetler Bizans'ın kontrolü altındadır. Türk esnaf ve sanatkârlar Bizans'ın bu ticarî hâkimiyeti ile mücadele edebilmesi için bir birlik kurma ihtiyacı duymuştur. (Anadol, 1991:48).

Ahiliği ortaya çıkaran diğer bir neden, Anadolu'ya gelen Türk aşiretlerinin eğitim ve yerleşim meselesidir. Sosyal, kültürel ve ekonomik hayatlarında önemli değişiklikler olan Türk aşiretleri ve topluluklarının arasındaki çatışmayı engellemek için aralarında bir bağ kurmak ihtiyacının hissedilmesi de Ahilik anlayışının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Ahi birlikleri "köklü kültür değişmelerinin olduğu bir dönemde, birbirlerine karşı çatışmacı tavır alan grupları uzlaştırmak, parçalanan aşiret bağlarının yerine yerleşik hayat tarzına uygun koruyucu değerler meydana getirmek, Bizanslılara karşı Müslüman-Türk menfaatlerini korumak ve toplum huzurunun sağlanmasına yardımcı olmak amacıyla kurulmuştur" (Ekinci, 1989:21).

Moğol istilaları da Ahiliği ortaya çıkaran nedenlerden biri olarak görülebilir. Moğollardan kaçıp Anadolu'ya gelen Türkler içinde Yesevi babaları da vardır. Maverâünnehir'den, Harezm'den, Horasan ve Azerbaycan'dan gelen bu dervişler kendileriyle birlikte Ahmet Yesevi ile alakalı bütün sözlü ve yazılı geleneklerini Orta Asya'dan Anadolu'ya taşımışlardır.(Çelik, 2017:779).



Sözü edilen sebeplerin ortaya çıkardığı bir kurum olan Ahiliğin izlerine ilk olarak 13. yüzyılda rastlanılmaktadır. Ahi Evran ve şeyhi Evhadüddîn-i Kirmani'nin başlangıçta Kayseri, Konya ve Kırşehir'de kurmuş olduğu Ahi teşkilatı zamanla Sivas, Niğde, Aksaray, Manisa, Bolu, Erzincan, Bursa, Kastamonu, Sinop ve Erzurum gibi şehirlerde de kurulmaya başlanmıştır. Anadolu Selçuklu Devleti'nin zayıflayıp yıkılması üzerine Ahiler, otorite boşluğunu doldurarak şehir ve kasabalardaki faaliyetleri düzenlemişlerdir (Ekinci, 1991:53). Bu durum, 13. yüzyılda Ahilerin siyasi roller üstlendiğini göstermektedir

Ahi birlikleri, 18. yüzyıldan sonra çözülmüş ve gedikler haline dönüşmüştür. Tekel veya imtiyaz anlamına gelen gedik, devlet eliyle verilen sanat ve ticaretle uğraşabilme yetkisidir (Çağatay, 1990:37).Gedik şeklindeki esnaf ve sanatkârlığın 1727- 1860 yılları arasında sürdüğü görülmektedir (Anadol, 1991:105).

Ahi Evran

Tam adı "Şeyh Nasîrüddîn Ebu'l-Hakâyık Mahmud b.Ahmed el-Hoyî" olan Ahi Evran, Anadolu'da Ahiliğin kurucusu olarak bilinir (Bayram, 1978: 662). Ahi Evran, Ahiliğin felsefesini yapıp uygulama yollarını göstermiştir (Anadol, 1991:51). Yaşadığı dönemde debbağlıkla ve kısmen ticaretle uğraşan Ahi Evran'ın önce debbağ sanatının pîri, zamanla Türk- Müslüman toplumunda bütün esnafın ortak önderi kabul edildiği bilinmektedir (Soykut, 1971:48).

Ahi Evran'ın 13. yüzyıl ortalarında yaşamış olduğu düşünülmektedir (Cahen, 1996:594). Doksan üç yıl yaşadığı rivayet edilen Ahi Evran'ın Alaeddin Keykubat döneminde yaşadığı tahmin edilmektedir (Anadol, 1991:50).

Ahi Evran'ın doğum tarihi kesinlik kazanmamış olsa bile 1171 veya 1175 tarihlerinde doğmuş olabileceği ve Azerbaycan'ın Hoy şehrinde doğduğu araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir. Ahi Evran konusunda birçok araştırma yapmış olan Mikail Bayram, çalışmasında Ahi Evran'ın 1175'te doğduğunu ve Gülşehri'nin "Menakıb-i Ahi Evran" adlı eseri ve şerece-nâmelerde kayıtlı olduğu üzere 93 yıl yaşayıp 1262'de vefat ettiğini belirtmiştir (Bayram,1978:664).

1205 yılında Anadolu'ya gelen Ahi Evran'ın 1206 yılında Kayseri'ye yerleşerek burada bir deri atölyesi kurup debbağlık yaptığı bilinmektedir (Bayram, 1978:664). Burada devletin desteği ile debbağları ve diğer sanatkârları içine alan büyük bir sanayi sitesinin kurulmasına öncü olmuştur (Demir, 1999:12-13). Bundan sonra Anadolu'da birçok şehir ve kasabada Ahilik teşkilatının kurulmasını sağlayan Ahi Evran'ın son olarak Kırşehir'e yerleştiği ve burada vefat ettiği bilinmektedir (Erken, 1998; Kazıcı, 1988).

"Anadolu Ahi Teşkilatının kurucusu olarak bilinen Ahi Evran Şeyh Nasıreddin'in Kırşehir'de kendi adı ile anılan mahalledeki Ahi Evran Camii'ne bitişik olan türbesinde medfun olduğu bilinmektedir"(Bayram, 1982:624).

Ahi Evran'ın eserleri şunlardır: Metâliu'l-İman, Menâhic-i Seyfî, Tabsiratü'l-Mübtedi ve Tezkiretü'l-Müntehi, Yezdân-Şinaht, Murşidu'l-Kifaye, Ağaz u Encam, Medh-i fakr u Zemm-i Dünya, Risale-i Arş, Mukâtebat Beyne Sadruddin Konevî, Cihat-name (Erken, 1998:38).

Ahiliğin Amaç ve Görevleri

Ahiliğin en temel amacı iyi ve doğru insan yetiştirmektir. Bunun yanında esnaflar arasında birliği sağlamak, kaliteyi kontrol altında tutmak, üretici ve tüketicilerin haklarını gözetmek, belli zamanlarda bölgenin yönetimini ele almak ve Anadolu'da Türkleşmeyi sağlamış olmak en temel amaçları olarak karşımıza çıkar.

Ahilik esas itibariyle esnaflar arasında benimsenip yaygınlaşan bir teşkilat olduğu için amaçlarının en başında ekonomik kalkınma gelmektedir. Bizans loncaları karşısında tutunmak zorunda kalan Türk esnafı Ahilik sisteminin getirileriyle ayakta kalmayı başarabilmiştir.

Ahilik teşkilatı Anadolu'da göçebe hayattan yerleşik hayata geçen esnaf ve sanatkârların işsiz kalmalarını önlemiş, gençlere sahip çıkarak onların başıboşluktan kurtulup bir meslek sahibi olmalarını sağlamıştır (Ceylan, 2008:28).

Ahi teşkilatı mal, emek ve sermaye piyasasının işleyişini düzenlemiştir. Esnafların kullanacağı hammaddenin kalitesi, işleniş yöntemi ve satış fiyatı kanunnameler, tüzükler, narh ayarlamaları ile standart olarak Ahi teşkilatı tarafından belirlemiş ve kontrol edilmiştir (Duran,1996; Çağatay, 1990).



Ahilikte kalite denetimi hem üreticinin hem de tüketicinin haklarının korunmasını sağlamıştır. Ahilikte beli bir standardın altında mal satılması veya taklit ürünün piyasaya sürülmesi hoş karşılanmamıştır. Müşteriyi aldatmak, malı överek yalan söylemek, hileli ölçüp tartmak, işini savsaklamak, hileli yollarla diğer esnafı saf dışı bırakmaya çalışmak gibi davranışlar teşkilat içinde yasaklanmıştır (Kuzgun, 1988:12).

Ahiliğin başlangıçta siyasi görevleri de bulunmaktadır. Moğol istilasından sonra Anadolu'da merkezi otoritenin etkisini kaybetmesi üzerine Ahiler şehirlerdeki yerel otorite birimleri olarak ortaya çıkmışlardır (Ekinci, 1991:53). Osmanlı'nın merkezi yönetimi Fatih Sultan Mehmet döneminde iyice güçlendikten sonra Ahi birliklerinin siyasi rollerine ihtiyaç kalmamış ve bu teşkilat siyasi fonksiyonunu kendiliğinden bırakmıştır (Ekinci, 1991:55).

Düşman saldırılarına hazırlıklı olmak gerekliliği Ahilerin askeri bakımdan da teşkilatlanmalarını sağlamıştır. Ahi birlikleri gerektiğinde fetihlere katılıp Anadolu'nun İslamlaşmasında etkin bir rol oynamış, gerektiğinde de içeride huzur ve güveni sağlamışlardır (Anadol, 1991:85).

Ahilerin Osmanlı ordusunda da önemli görevler üstlendiği söylenebilir. Devlet tarafından ihtiyaç görüldüğü takdirde Ahiler yeterli sayıda üyesini ordunun ihtiyacı olan mal ve hizmetleri üretmek üzere orduya göndermişlerdir. İlk kez 1. Kosova Savaşı'nda görev aldığı belirtilen bu birliklere Orducu Takımı adı verilmiştir. Bunun yanında güçlü bir iletişim ağı kuran Ahiler, Osmanlı ordusunun sefere giderken geçeceği şehir ve kasabalarda ikmal malzemelerini yeterince ve zamanında hazırlayarak orduya destek olmuştur (Ekinci, 1991:55-56).

Ahilikte kadının da önemli bir yeri vardır. Bunu Evhadüddîn-i Kirmanî'nin kızı ve Ahi Evran'ın eşi Fatma Bacı tarafından kurulan Bacıyan-ı Rum teşkilatı bize göstermektedir. Anadolu Bacıları zamanında köy, şehir ve kasabalarda önemli hizmetlerde bulunarak Anadolu kadınını eğitmişlerdir. Bu kadınlar iyi bir anne, eş veya kardeş olmanın yanında askeri faaliyetlerde de bulunmuşlardır. 12. yüzyılda Orta Asya'dan Anadolu'ya gelen Türklere ev sahipliği yapmış, Anadolu kadınına ok atmayı, ata binmeyi, ava çıkmayı hatta ellerine kılıç alarak gaza etmeyi öğretmişlerdir. Anadolu kadınları gerçekleştirdiği faaliyetlerle Anadolu'nun yeni bir medeniyete beşiklik etmesine imkân sağlamışlardır (Duran, 2004: 88).

Ahilik diğer görevlerinin yanında toplum içinde birçok sosyal görevi de üstlenmiş görünmektedir. Ahilerin çeşitli vakıflar kurup, imaret, hamam, hastaneler yaptırma yoluyla sosyal hayatta yardımlaşmak için önemli bir görev üstlendikleri bilinmektedir (Çalışkan& İkiz,1993).

Ahiliğin esnaflar arasında dayanışmasının en güçlü kanıtı orta sandıklarıdır. Teşkilat içerisindeki esnafların ürün satışından sağlanan gelirin belirli bir yüzdesi, terfi harçları, teşkilata ait mülklerin kiraları ve çeşitli bağışlar sandığın gelirlerini oluşturmuştur. Orta sandığından elde edilen gelirlerden teşkilat için gerekli olan harcamalar yapıldıktan sonra artanlarla ya esnafa kredi verilmiş ya da hammadde temininde kullanılmıştır (Erarı, 1999:121). Ahilik bu düzenlemesiyle günümüz sosyal güvenlik kurumları gibi işlev görmüş, üyelerinin hastalık, sakatlık, yaşlılık, ölüm gibi risklere karşı belirli bir gelir güvencesi sağlamayı amaçlamıştır (Mahiroğulları, 2008:147).

Ahilerin şehirlerden köylere, ülkenin en ücra köşelerine, dağ başlarına kadar yayılan zaviye, yani toplantı ve konak evleri kurarak, konaklama yerlerinin az bulunduğu bir dönemde çok büyük bir sosyal hizmeti yerine getirdiği bilinmektedir (Anadol, 1991:77).

Üyelerine okuma yazma öğretmek, hatta birçoklarını eser verecek seviyeye yükseltmek, Ahiliğin sosyal hizmetleri arasındadır. Ahilik teşkilatı tezgâh başında ve atölyelerde üyelerine sanat öğretirken, zaviyelerde de diğer eğitimlerini vererek onların toplum içerisinde kabul edilebilir davranışlara sahip itibarlı bireyler olmalarını sağlamışlardır (Erken, 1998:52).

Ahilerin fetihten sonra Türkleşmeyi ve İslamlaşmayı sağlamış olmaları kültürel görevlerinden biri olarak görülebilir. Aynı zamanda bu teşkilat Anadolu'nun hemen köşesinde imar faaliyetlerinde de bulunmuştur (Anadol, 1991:91).

Ahiliğin en önemli kültürel hizmeti hem gençlik hem de yetişkin eğitimidir. Bu sebeple Ahiliğin kültürel fonksiyonu ancak eğitim konusunda yerine getirdiği faaliyetlerin incelenmesiyle belirginleştirilebilir.

Ahilik teşkilatının eğitim ile ilgili amaç ve görevleri mesleki eğitim ve dini-ahlaki eğitim olmak üzere iki türlüdür. Ahi zaviyelerinde ve işbaşında verilen bu eğitimlerin ideal insan oluşturmayı amaçlayıp bir bütün oluşturdukları bilinen bir gerçektir.

Ahi birliklerinin eğitim sisteminin genel karakteristik özellikleri içinde; insanı bir bütün olarak ele alıp ona yetkili kişilerce mesleki, dini, ahlaki ve toplumsal bilgiler vermek, iş başındaki eğitimle iş dışında yapılan eğitimlerin bütünleşmesini sağlamak, köylere kadar yayılan geniş bir eğitim teşkilatı kurmak, eğitimi ömür boyu süren bir faaliyet olarak görmek, herkese açık ve ücretsiz olmak sayılabilir (Ekinci, 1989:36-37).

Trabzon'da Ahilik ve Ahi Evran

Trabzon geçmişten günümüze Ahilik kültürünün korunup yaşatıldığı, önemli ticaret yolları üzerine kurulu bir şehirdir. Trabzon'da Ahilik teşkilatının varlığına dair kanıtlar arasında Ahi Evran Dede Türbesi, şeriye sicilleri, halk anlatıları ile çeşitli cadde ve sokak isimleri sayılabilir.

Kırşehir'deki Ahi Evran ile kardeş veya amcaoğlu olduğu iddia edilen Trabzon'daki Ahi Evran Dede'nin Trabzon'a geldiği ve şehrin dışındaki Boztepe'de bir zaviye kurarak insanları irşad etmeye başladığı ve onları Ahilik prensiplerine göre örgütlediği tahmin edilmektedir (Çelik, 1999:82).

Trabzon'daki Ahi Evren Dede Türbesi, Ortahisar İlçesi, Boztepe Mahallesi, Erenler Sokak'tadır. Boztepe'de aynı adla anılan camiin kuzeydoğu cephesine bitişiktir. Kare bir plan üzerine tek kubbe ile örtülü olan türbenin giriş kapısı kuzey cephesindedir. Türbedeki dört mezarın batı bölümündeki büyük sandukalı mezarın Ahi Evran'a ait olduğu rivayet edilmektedir. Diğer mezarları ortasındakinin 1883'te vefat eden Hacı Hakkı Baba'ya ait olduğu yazılıdır. Türbenin bahçe kapısında 1308/1890 tarihi vardır (Yüksel, 2000:153).

Ali Çelik çalışmasında türbede camlı bir muhafaza içinde saklanan ve Ahi sancağı olduğu zannedilen eski bir sancaktan söz etmektedir (Çelik, 1999:85). Bugün bu sancağın yerinde bir kopyası bulunmaktadır. Sancağın kopyasının Trabzon Esnaf ve Sanatkârlar Odaları Birliği tarafından yaptırıldığı, aslının ise Ahi Evran Dede Camii'nde muhafaza altına alındığı söylenmektedir (Bıyıklı ve Turan, 2007:21).

Günümüzde Ahi Evran Dede Türbesi manevi tatmin, şifa dileği, adakta bulunma gibi sebeplerle ziyaret edilmektedir. Halk arasında Trabzon'un Ruslar tarafından işgal edilme döneminde, Rus topçusunun denizden açtığı ateşten Trabzon'u Ahi Evren Dede'nin koruduğuna inanılır. (Kalafat, 1998:632). Trabzon'un Şalpazarı ilçesinden derlenen Ermiş Baba menkıbesinde ve diğer rivayetlerde adı geçen şahsın Ahi Evran olduğu araştırmacılarca düşünülmektedir (Çelik, 1999: 82-83). Ahi Evran Dede'nin vefatından sonra mezarının zamanla kaybolduğu ancak Hacı Hakkı Baba tarafından manevi olarak tespit edilip alınarak adına yaptırılan türbeye nakledildiği söylenmektedir (Baş, 2012:444). Bunlar Trabzon'da Ahi Evran Dede'nin ulu bir pir, yüce bir şahsiyet olarak tanındığını göstermektedir.

Osmanlı taşrasının önemli şehirlerinden biri olan Trabzon'da Ahi teşkilatının varlığını gösteren önemli deliller arasında şeriye sicilleri de sayılabilir. Bu sicillerde Ahi Baba ve Ahi Çelebi gibi unvanlara rastlanılmaktadır. Kenan İnan araştırmalarında 1648- 1671 yılları arasında Trabzon sicillerinde Ahilerle ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak 28 kayda rastlamış olduğunu belirtmektedir (İnan, 2013:86).

Şeriye sicillerinden yola çıkılarak Trabzon Ahilerinin ve Ahi Babalarının gerek kendi meslek gruplarını gerekse toplumu ilgilendiren konularda sözlerine itibar edilen kişiler olduklarını, bilirkişi ve şahit gibi görevleri üstlenerek toplum içerisinde önemli bir denge unsuru olduklarını söylemek mümkündür (İnan, 2013:96).

17. yüzyılın ikinci yarısında Trabzon şehrindeki ekonomik faaliyetler incelendiğinde Aşağı Hisar bölgesinde Suk-ı Sultani isminde büyük bir çarşı bölgesi bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bölgede hanlar, değişik meslek grupların isimlerini verdikleri çarşılar ve önemli bir ticaret merkezi olan bedesten bulunmaktaydı (İnan, 2013:66).

Bu bölgede bulunan önemli çarşılar arasında, Paşmakçılar çarşısı, Kuyumcular çarşısı ve Debbağîn çarşısı, Mutaflar çarşısı (kıl dokunan veya satılan çarşı), Kasım Beşe çarşısı, Yüncüler çarşısı, Abacılar çarşısı, Kazancılar çarşısı, Saraç çarşısı, Bakırcılar çarşısı, Attar çarşısı, Balıkçılar çarşısı, Gazazlar çarşısı, Haffaflar çarşısı sayılabilir (Türkmenoğlu, 2016:182).



Trabzon'da Osmanlılar tarafından inşa edilmiş en eski ticari yapı olan, Çarşı Mahallesi'nde bulunan ve bugün hala ayakta olan Bedesten yapısının Trabzon'un esnaf ve sanatkârlarını barındırması ve ticaret merkezi olması bakımlarından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir(İnan, 1996:128).

Ahilik mesleklerine yönelik sokak ve cadde adlandırmaları ile semt isimleri geçmişte Trabzon'da hangi meslek teşkilatlarının olduğunu gösterir niteliktedir. Bu isimler arasında; Bakırcılar Çarşısı, Balıkhane, Çömlekçiler, Tabakhane köprüsü, Tabakhane deresi (Debbağhane), Kabak Meydanı, Kazancılar, Kuyumcular çarşısı, Kunduracılar Çarşısı, Mumhane, Pazarkapı, Sandıkçılar, Semerciler Yokuşu, Sipahiler sayılabilir (Çelik, 1999:86-87). Bugün de bu mevki adları devam etmekte esnaflar kısmen de olsa buralarda mesleklerini icra etmeye devam etmektedirler.

Bugün artık bir teşkilat olarak Ahilikten söz etmek mümkün olmasa da onun ciddiyet, doğruluk, sözde durma, yardımlaşma ve dayanışma gibi temel prensiplerinin Trabzon esnafı tarafından bugün de yaşatılan değerler olduğunu söylemek mümkündür (Çelik, 1999:86-87).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Araştırmanın Amacı

Ahiliğin bir mesleki eğitim sistemi ve Trabzon'da bir teşkilat olarak geçmişte varlığını sürdürdüğü bilinmektedir.

Bu çalışmada Trabzon'da mesleki eğitim gören lise öğrencilerinin Ahiliğe bakışına yer vermek, bu kültürün halkın içinde yaşayıp yaşamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Trabzon ili merkez ilçesinde (Ortahisar) meslek lisesine devam eden öğrencilerin Ahilik bilgileri ile Ahilikle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmanın amaçları doğrultusunda bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline örnektir. Korelasyonel olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Bu çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinin merkez ilçesi olan Ortahisar'da meslek lisesine devam eden toplam 5385 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öncelikle evreni temsil eden örneklem büyüklüğü hesaplanmış ve Büyüköztürk ve diğerleri (2016) tarafından önerilen eşitlik kullanılmıştır.

Evreni temsil eden örneklem büyüklüğünün 359 olduğu belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü hesaplandıktan sonra örneklemin evreni niteliksel olarak temsil edebilmesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örnekleme yöntemine dayalı olarak seçim yapılmıştır. Farklı programlara devam eden, farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırma kapsamında meslek lisesine devam eden öğrencilerin Ahiliğe yönelik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla 20 maddeden oluşan "Ahilikle İlgili Bilgi Testi" geliştirilmiştir. Ahiliğe yönelik tutumlarının tespit edilmesi amacıyla da "Ahilik-Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği", "Ahilik Tanıtım ve Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği", "Meslek Lisesi ve Ahiliğe Yönelik Tutum Ölçeği", Ahiliğe Genel Bakışa Yönelik Tutum Ölçeği", "Ahiliğin Etkilerine Yönelik Tutum Ölçeği" isimlerinde ve toplam 35 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir.

Çalışmada 360 öğrenciye ulaşılmış, verilerin analizinde SPSS 23.0 programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ahilikle İlgili Bilgi Düzeyleri

Araştırma kapsamında görüşleri alınan meslek lisesi öğrencilerinin Ahiliğe yönelik bilgi düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla öğrencilerin test maddelerine vermiş oldukları cevaplara yönelik betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ahilikle İlgili Bilgi Düzeylerine Yönelik Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Test	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S_x
Ahilik Bilgi Testi	360	4,00	20,00	16,07	2,94



Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden testten en düşük alan öğrencinin testteki 4 maddeyi doğru cevaplandırdığı belirlenmiştir. En yüksek alan öğrencinin testteki tüm maddeleri doğru cevaplandırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin testten almış oldukları puanların ortalaması 16,07 (±2,94) olarak hesaplanmıştır.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ahiliğe Yönelik Tutum Düzeyleri

Araştırmaya katılan meslek lisesi öğrencilerinin Ahiliğe yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla öğrencilerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ahiliğe Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S_x
Ahilik-Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	360	7,00	35,00	26,23	4,65
Ahilik Tanıtım ve Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği	360	7,00	35,00	25,64	4,72
Meslek Lisesi ve Ahiliğe Yönelik Tutum Ölçeği	360	10,00	35,00	24,73	5,19
Ahiliğe Genel Bakışa Yönelik Tutum Ölçeği	360	7,00	35,00	25,54	4,83
Ahiliğin Etkilerine Yönelik Tutum Ölçeği	360	7,00	35,00	26,37	5,03

Tablo 2'deki bilgiler incelendiğinde meslek lisesindeki öğrencilerin Ahilik-eğitime yönelik tutum puanlarının 7,00 ile 35,00 arasında değişiklik gösterdiği, ölçekten alınan puanların ortalamasının 26,23 (±4,65) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Hesaplanan değerler, öğrencilerin Ahilik-eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Ahilik tanıtım ve araştırmaya yönelik tutum puanlarının 7,00 ile 35,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 25,64 (±4,72) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Hesaplanan değerler, meslek lisesi öğrencilerinin Ahilik tanıtım ve araştırmayasına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Meslek lisesi öğrencilerinin meslek lisesi ve Ahiliğe yönelik tutum puanlarının 10,00 ile 35,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 24,73 (±5,19) olarak hesaplandığı saptanmıştır. Hesaplanan değerler, öğrencilerin meslek lisesi ve Ahiliğe yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Ahiliğe genel bakışa yönelik tutum puanlarının 7,00 ile 35,00 arasında değişiklik gösterdiği, tutum puanlarının ortalamasının 25,54 (±4,83) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Hesaplanan değerler, öğrencilerin Ahiliğe genel olarak tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Ahiliğin etkilerine yönelik tutum puanlarının 7,00 ile 35,00 arasında değiştiği, ortalamasının 26,37 (±5,03) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Hesaplanan değerler, meslek lisesindeki öğrencilerin Ahiliğin etkilerine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ahilikle İlgili Bilgileri İle Ahiliğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Ahilikle ilgili bilgileri ile Ahiliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ahilikle İlgili Bilgileri İle Ahiliğe Yönelik Tutumlarına Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Ölçek/Test	**Değerler**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**
1. Ahilikle İlgili Bilgi Testi	r	1	,192**	,166**	,109*	,184**	,166**
	p		,000	,002	,038	,000	,002
	N	360	360	360	360	360	360
2. Ahilik-Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	r	,192**	1	,619**	,591**	,447**	,536**
	p	,000		,000	,000	,000	,000
	N	360	360	360	360	360	360



3. Ahilik Tanıtım ve Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği	r	,166**	,619**	1	,527**	,485**	,556**
	p	,002	,000		,000	,000	,000
	N	360	360	360	360	360	360
4. Meslek Lisesi ve Ahiliğe Yönelik Tutum Ölçeği	r	,109*	,591**	,527**	1	,495**	,440**
	p	,038	,000	,000		,000	,000
	N	360	360	360	360	360	360
5. Ahiliğe Genel Bakışa Yönelik Tutum Ölçeği	r	,184**	,447**	,485**	,495**	1	,515**
	p	,000	,000	,000	,000		,000
	N	360	360	360	360	360	360
6. Ahiliğin Etkilerine Yönelik Tutum Ölçeği	r	,166**	,536**	,556**	,440**	,515**	1
	p	,002	,000	,000	,000	,000	
	N	360	360	360	360	360	360

*p<0,05**p<0,01

Tablo incelendiğinde meslek lisesindeki öğrencilerin Ahilikle ilgili bilgileri ile Ahilik-eğitime yönelik tutumları (r=0,192; p<0,01), Ahilik tanıtım ve araştırmaya yönelik tutumları (r=0,166; p<0,01), meslek lisesi ve Ahiliğe yönelik tutumları (r=0,109; p<0,05), Ahiliğe genel bakışa yönelik tutumları (r=0,184; p<0,01), Ahiliğin etkilerine yönelik tutumları (r=0,166; p<0,01) arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Ahilik-eğitime yönelik tutumları ile Ahilik tanıtım ve araştırmaya yönelik tutumları (r=0,619; p<0,01), meslek lisesi ve Ahiliğe yönelik tutumları (r=0,591; p<0,01), Ahiliğe genel bakışa yönelik tutumları (r=0,447; p<0,01), Ahiliğin etkilerine yönelik tutumları (r=0,536; p<0,01) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Meslek lisesi öğrencilerinin Ahilik tanıtım ve araştırmaya yönelik tutumları ile meslek lisesi ve Ahiliğe yönelik tutumları (r=0,527; p<0,01), Ahiliğe genel bakışa yönelik tutumları (r=0,485; p<0,01), Ahiliğin etkilerine yönelik tutumları (r=0,556; p<0,01) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin meslek lisesi ve Ahiliğe yönelik tutumları ile Ahiliğe genel bakışa yönelik tutumları (r=0,495; p<0,01), Ahiliğin etkilerine yönelik tutumları (r=0,440; p<0,01) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Ahiliğe genel bakışa yönelik tutumları ile Ahiliğin etkilerine yönelik tutumları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,515; p<0,01).

SONUÇ

Trabzon'da yer alan Ahi Evran Dede Türbesi'yle bu türbe etrafında var olan inanışlar, cadde ve sokak adlandırmaları, halk içinde yaşayan anlatılarda Ahi Evran'a rastlanılması, Trabzon esnafı tarafından yaşatılan yardımlaşma, dayanışma, doğruluk gibi değerler Ahilik kültürünün halk içinde yaşatıldığını göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre Trabzon'da mesleki eğitim gören lise öğrencilerinin Ahilik bilgi düzeyi yüksektir. Araştırma sonuçları Trabzon'daki öğrencilerin Ahiliği kültürel ve mesleki bir değerler sistemi olarak tanıdığını göstermektedir. Hesaplanan ortalama değer, öğrencilerin testte yer alan soruların %80'ini doğru cevaplandırdıklarını ortaya koymuştur. Başka bir anlatımla meslek lisesindeki öğrencilerin Ahiliğe yönelik bilgilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin Ahilik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçeklerin tamamında orta düzeyde tutum gösterdikleri belirlenmiştir.

Ahiliğe yönelik tutumları ölçülen öğrenciler Ahiliğin eğitimde yer alması, okullarda Ahilik bilgisinin verilmesi, tanıtılıp araştırılması, derslerde Ahilik konusunun işlenmesi, meslek liselerinde Ahilik konusuna daha fazla yer verilmesi, günümüzde ve gelecekte Ahiliğin önemli bir yerinin olduğu gibi konularda orta düzeyde tutum göstermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak mesleki eğitim gören öğrencilerin genel olarak çeşitli kaynaklar yoluyla Ahilik bilgisine ulaşmak istediği, gelecekte bu bilgileri mesleki ve sosyal hayatlarında kullanabileceği düşüncesine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Trabzon'daki meslek lisesi öğrencilerinin genel olarak Trabzon'da yer alan Ahilik kültürünü ve bu kültürün bugüne yansımalarını önemsediği görülmektedir.



Ahilik bilgisi yüksek olan öğrencilerin Ahilik tutumlarının orta düzeyde kalması öğrencilerin Ahilik konusunu bildiğini fakat bu konuda yüksek derecede tutum göstermediğini ortaya koymaktadır. Bunu bilişsel öğrenmeye önem verildiği kadar öğrenmenin duyuşsal boyutuna önem verilmemesi ile açıklamak mümkündür. Özetle öğrenciler Ahiliği bilse bile bu konuyu bildiği derecede önemsememektedir.

Çalışmamızın sonucunda Ahiliğin bir değerler bütünü olarak halk arasında tanındığı ve bilindiği, mesleki eğitim gören öğrencilerin de aynı bilgi ve tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

KAYNAKLAR

Anadol, C. (1991). *Türk-İslam Medeniyetinde Ahilik Kültürü ve Fütüvvetnameler.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Baş, M. (2012). Anadolunun Türkleşmesinde Ahiler ve Trabzon'da Bir Ahi Ahi Evren Ebu'l-Hasan El-Hakayık. *Türk Dünyası Mühendislik, Mimarlık ve Şehircilik Kurultayı Bildiriler Kitabı*, 441-446.

Bayram, M. (1978). Ahi Evren Kimdir? Gerçek Şahsiyeti ve Eserleri. *Türk Kültürü Dergisi*, (16), 658-668.

Bayram, M. (1982). Ahi Evren'in Öldürülmesi ve Ölüm Tarihinin Tesbiti. *İÜTF Tarih Enstitüsü Dergisi*, (12), 625-641.

Bıyıklı, Y. & Turan, A. (2007). *Ahilik Teşkilatı ve Trabzon'daki İzleri.* Trabzon: Trabzon Esnaf Sanatkârlar Odaları Birliği.

Cahen, C. (1986). İlk Ahiler Hakkında (M. Öztürk, Çev.). *Belleten. Ankara, L/1977*, 560-591.

Ceylan, H. (2008). *Ahîlerin Türkiye Selçukluları ve Beylikler Dönemi Türk Devlet ve Toplum Hayatında Oynadıkları Roller.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çağatay, N. (1990). *Ahilik Nedir?.* Ankara: Türkiye Esnaf ve Sanatkârları Konfederasyonu.

Çalışkan, Y. & İkiz, M. L. (1993). *Kültür, San'at ve ve Medeniyetimizde Ahilik.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Çelik, A. (1999). Trabzon'da Ahilik ve Ahi Evran Dede. *II. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildirileri*, 81-87.

Çelik, R. İ. (2017). Anadolu'da Ahiliğin Doğuşunda Rol Oynayan Siyasî Etkenler. *III. Uluslararası Ahilik Sempozyumu Bildirileri (II. cilt),* 771-780.

Demir, G. (1999). *Türk Kültürü Ahilik.* İstanbul: Ahilik Araştırma ve Kültür Vakfı.

Duran, B. (1996). Weberyen Yaklaşımla Ahilik Kurumunun Değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildirileri*, 49-61.

Duran, H. (2004). Burla Hatun'dan Terken Hatun'a. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (32), 79-89.

Ekinci, Y. (1989). *Ahîlik ve Meslek Eğitimi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Ekinci, Y. (1991). *Ahilik.* Ankara: Dizgi Baskı.

Erarı, F. (1999). Ahilik ve Ahilik Kültürünün İktisadi Hayatımızdaki Anlamı ve Önemi. *II. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildirileri*, 117-124.

Erken, V. (1998). *Bir Sivil Örgütlenme Modeli Ahîlik.* Ankara: Seba.

Güllülü, S. (1977). *Sosyoloji Açısından Ahi Birlikleri.* İstanbul: Ötüken.

İnan, K. (1996). Bedestenlerin Türk Ticari Mimarisindeki Yeri ve Trabzon Bedesteni. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM, 7*(07), 119-133.

İnan, K. (2013). *Mahmiye-i Trabzon Mahallâtından On Yedinci Yüzyıl Ortalarında Trabzon'da Sosyal ve İktisadi Hayat.* Trabzon:Trabzon Belediyesi Kültür Yayınları.

Kalafat, Y. (1998). Trabzon Yöresi Ulucanları. *Trabzon Tarihi Sempozyumu Bildirileri,* 631-639.

Kaşgarlı Mahmud (2005) *Divanü Lügati't-Türk* (S. Erdi- S.T. Yurtsever, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yay.

Kazıcı, Z. (1988). Ahilik. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (C.1, ss.540-542). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kuzgun, Ş. (1988). Ahilikte Kalite Kontrolü ve Tüketicinin Korunması. *Standard Dergisi, 321*, 10-11.

Mahiroğulları, A. (2008). Selçuklu/Osmanlı Döneminde Kurumsal Bir Yapı: Ahilik/Gedik Teşkilatı ve Sosyo-Ekonomik İşlevleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 54*, 139-154.

Ocak, A.Y. (1996). Fütüvvet-Tarih. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (C.13, ss.261-263). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Soykut, R. H. (1971). *Orta Yol Ahilik.* Ankara: Türkiye Esnaf ve Sanatkârları Konfederasyonu.

Torun, A. (1998). *Türk Edebiyatında Türkçe Fütüvvet-nâmeler.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Türkmenoğlu, M. A. (2016). *XII. Yüzyılın İkinci Yarısında Trabzon (Şer'iye Sicillerine Göre).* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



Yüksel, M. (2000). *Trabzon'da Türk- İslam Eserleri ve Kitabeler* (Cilt 1), Trabzon, Trabzon Belediyesi Kültür Yayınları.



ÇALGI EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERDE PSİKOLOJİK PERFORMANS STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Özge KAYA
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi
ozgeky14@gmail.com

Emin Erdem KAYA
Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. berdemky@gmail.com

Özet

Bilindiği üzere çalgı eğitimi müzik eğitimi sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Bu süreçte çalgı ile ilgili gerekli tüm bilgi, beceri ve davranışlar çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenciye kazandırılmaya çalışılır. En iyi ve doğru performansı sergileyebilmek için uzun ve disiplinli bir çalışma sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bazen ne kadar çalışılırsa çalışılsın çeşitli stres ve kaygı gibi psikolojik faktörler performansı olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda bireylerin stres ve kaygıyla baş etme yöntemleri önemlidir. Performans başarısını arttırmak için her müzisyen gevşeme, duygusal boyutta kontrol, olumlu telkinler gibi farklı stratejileri kullanır. Bu araştırmada da çalgı eğitimi alan öğrencilerin psikolojik performans stratejilerinin prova ve konser süreçlerinde nasıl olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma, izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından betimsel bir çalışmadır. Araştırma verilerinin elde edilmesi için durum saptamaya yönelik sabit format anket görüşmesi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan, öğrencilerin prova ve konserler esnasında çeşitli stres ve kaygıya bağlı olumsuzluklar yaşadığı ancak kendilerine göre geliştirdikleri yöntem ve teknikler ile bunları önemli ölçüde aşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Çalgı Eğitimi, Psikoloji, Performans

INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL PERFORMANCE STRATEGIES IN STUDENTS WHO TAKE INSTRUMENT TRAINING

Abstract

As it is known, instrument education is one of the most important elements of the music education process. In this process, all the necessary knowledge, skills and behaviors related to the instrument are tried to be gained by the students with various teaching methods and techniques. A long and disciplined working process is needed to achieve the best and correct performance. However, sometimes psychological factors such as stress and anxiety may affect performance negatively. In this context, methods of coping with stress and anxiety are important. Every musician uses different strategies such as relaxation, emotional control, positive suggestions to increase performance success. In this study, it is tried to examine how the psychological performance strategies of the students receiving instrument training during rehearsal and concert processes. The research is a descriptive study in terms of the method followed and the quality of the data collected. In order to obtain research data, a fixed format questionnaire interview was used. From the findings, it was concluded that the students experienced some stress and anxiety-related problems during rehearsals and concerts but they could overcome them significantly with the methods and techniques they developed.
Keywords: Instrument Training, Psychology, Performance

Giriş

Müzik eğitimi içerisinde çalgı eğitimi, müziksel işitme yazma eğitimi, koro eğitimi vb. yer almaktadır. Çalgı öğretimi ise çalgı çalmayı öğrenmenin gerçekleşmesi ve çalgıyı seslendirmek için bireyin davranışlarında teknik ve estetik nitelikli yeni davranışlar geliştirmek amacıyla uygulanan süreçlerin tümüdür. Bu bir iletişim sürecidir. Çalgı öğretim sürecinde bilgi, beceri kazanılır ve davranış geliştirilir, estetik anlayış edinilir ve kişilik oluşumu sağlanır (Akkuş, 1996,s.164).

"Çalgı eğitimi yoluyla öğrenci yeteneğini geliştirecek, müzikle ilgili becerilerini zenginleştirecek, müzik beğenisini yüksek bir düzeye çıkarmaya çalışacaktır. Ayrıca çalgı eğitimi yoluyla öğrenciler müziksel işitmelerini, birlikte müzik yapma yeteneklerini geliştirecekler, düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları edineceklerdir. Ulusal ve evrensel müzik sanatını çalgı eğitimi yoluyla tanıma fırsatı bulacaklar, izledikleri konserler ile eleştirme gücü kazanacaklardır."(Tebliğler Dergisi Sayı: 2455,s.282) Ancak çalgı eğitiminde bireyler aşılması güç olan bir engel ile karşılaşır ki bu da kaygıdır. Herkesin

yaşaması muhtemel olan kaygı, izleyiciler önünde performans sergilemek durumunda olan müzisyenlerce daha sık yaşanan bir sorundur. Bu durum için performans kaygısı, bir başka deyişle müzik performansçılarının stres sendromu gibi ifadeler kullanılmaktadır.

Çalgı eğitimi alan bireylerde performans sergiledikleri esnada oluşan kaygı, bireylerin sahip oldukları kapasiteyi ortaya koymalarına engel olmaktadır. Tüm çalgı icracıları, çalgıdaki beceri, yeterlik ve hâkimiyetlerini arttırmak için uzun çalışma saatler harcamaktadırlar. Ancak bu gayretler, çalgı icracısını, dinleyiciler önünde performans sergilerken kaygının sebep olduğu bilişsel ve devinişsel hatalar ile fizyolojik sorunlarla yüz yüze gelmekten kurtaramamaktadır. Bu durumda, bireysel kişisel anlamda çeşitli çözüm yolları aramakta ve kaygı ile baş etme stratejileri geliştirmektedirler.

Fehm ve Schmidt, (2006), Kenny, (2006), Nesmith, (2000); Powell, (2004) gibi araştırmacıların yaptığı performans kaygısı ile ilgili araştırmalar, profesyonel müzisyenlerde, müzik öğrencilerinde ve hatta yetişkinler kadar olmasa da çocuk ve ergen gruplarında bu kaygının yaygın olduğunu, bazı müzisyenlerde mesleğini, performansını olumsuz yönde etkileyecek düzeyde yaşandığını yansıtmaktadır (akt. Yöndem, 2012). Ayrıca Miller, (2006), Kenny,(2006); Le Blanch, Jin, Obert ve Siivola, (1997), Osborne ve Franklin, (2006), Rae ve McCambridge, (2004) tarafından yapılan çeşitli araştırmalar, kadınların erkeklere oranla bu kaygıyı daha fazla yaşadıklarını göstermektedir (akt. Yöndem,2012).

Literatürde kaygının ve performans kaygısının fizyolojik, davranışsal ve bilişsel özellikleri (Clark, 2001; Miller, 2006) üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Bazı araştırmacılar, temelde otonom sinir siteminin tepkisi şeklinde fizyolojik bir süreç olarak değerlendirmekte ve kalp ritminde artış, terleme, titreme gibi fizyolojik belirtiler (Zinn,2000, akt.Kenny, 2006) sıralamaktadır. Yine performans sergilemekten kaçınma, teknik hata yapmaktan kaçınırken yorum gücünü, müzikal ifadeleri ekleyememe, konsantrasyon güçlükleri, parmaklarını kontrol etmede güçlükler gibi davranışsal etkilerinden söz edilmektedir (Fehm ve Schmidt, 2006; Kenny, 2006). Ayrıca, müziğin belirli bir zaman ve tempoda süreklilik arz etmesi, hatayı düzeltme imkânı vermediği için, performans sergileyen bireyin kaygı düzeyi de paralel olarak artmaktadır.

Çalgı performansı fiziksel olduğu kadar zihinsel bir eylemdir. Bu sebeple performans başarısının en önemli şartlarından biri de öğrencinin çalgı çalmaya yönelik özgüveni ve inancıdır. Bu özgüvene sahip olmayan çalgı icracıları, izleyici karşısında çalgı performansı sergilerken huzursuzluk, gerginlik ve sıkıntı yaşamaktadırlar. Fakat performans düzeylerini sahip olduğundan daha yeterli gören ve gösterebilen bireyler daha başarılı olmaktadır. Yani çalgı performansı bireyin kendine olan güveni yüksekse daha üst düzeydeyken, özgüvenin düşük olması durumunda hali hazırda bulunan kapasitenin de altına düşebilmektedir. Bu anlamda bireylerin kaygıyla baş etme yöntemleri önemlidir. Performans başarısını arttırmak için her müzisyen de farklı stratejiler uygular. Gevşeme, duygusal boyutta kontrol, olumlu telkinler bunlardan bazılarıdır.

1.1. Problem ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problem cümlesi "çalgı eğitimi alan öğrencilerin psikolojik performans stratejileri nasıldır?" olarak belirlenmiş olup bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır?

a- Çalgı eğitimi alan öğrencilerin *provalardaki* psikolojik performans stratejileri nasıldır?

b- Çalgı eğitimi alan öğrencilerin *konserlerdeki* psikolojik performans stratejileri nasıldır?

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı çalgı eğitimi alan öğrencilerin prova ve konserler esnasında psikolojik performans stratejilerinin araştırılmasıdır. Bu bağlamda bu araştırma, çalgı eğitimi alan öğrencilerin bu süreci daha verimli, daha sağlıklı ve daha bilinçli geçirmelerini sağlamalarına yol gösterici olabileceği düşüncesiyle önem arz etmektedir.

2.YÖNTEM

Bu araştırma, izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından betimsel bir çalışmadır. Bu doğrultuda 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde farklı sınıflarda öğrenim gören ve çalgı eğitimi alan öğrencilerin prova ve konser esnasındaki psikolojik performans stratejilerinin saptanması amacına göre durum saptamaya yönelik "Yapılandırılmış Görüşme Modeli" çerçevesinde veri toplama aracı olarak "Sabit Format Anket Görüşmesi" kullanılmıştır.



2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin farklı sınıflarında çalgı eğitimi alan 116 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek,2006,s.107).

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde müzik eğitimi alan 116 öğrenciden toplanan sabit format görüşme formlarından (Rubin,1983) elde edilmiştir.

Görüşme formunda bulunan 30 görüşü öğrencilerin her zaman, sıklıkla, bazen ve hiç seçenekleri ile cevaplamaları istenmiştir. Görüşme formunda yer alan maddelerden elde edilen verilere ilişkin bulgular SPSS paket programı yardımıyla işlenmiş, elde edilen verilerin analizi "frekans" (f) , "yüzde" (%), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin çalgı eğitimlerindeki psikolojik performanslarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla kullanılan form 4'lü Likert tipi bir dereceleme ölçek olup tamlık düzeyi 1.00 ile 4.00 arasında değişmektedir. Derecelerde yer alan aralıkların sınırı şu şekilde belirlenmiştir:

a= En yüksek puan – en düşük puan / grup sayısı

Bu çalışma için aralık katsayısı a = 0,75 olarak bulunmuştur.

	Seçenek	**Sınırı**
Hiç	1,00	1,75
Bazen	1,76	2,50
Sıklıkla	2,51	3,25
Her Zaman	3,26	4,00

Bu formdaki maddeler Thomas, Murphy ve Hardy tarafından 1999 yılında sporcular üzerinde yapılan Test Of Performance Strategies isimli çalışmadaki bazı maddelerin müzisyenlere uyarlanması ile elde edilmiş olup testin tamamının uyarlanma çalışmaları devam etmektedir.

3.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen verilere yer verilmiştir. Bu bölümde duruma göre en yüksek yüzdelik değere ve ilgili aritmetik ortalamaya sahip görüş öne çıkarılarak tablo yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Dağılımı

SINIF	***f***	**%**
1	35	30,2
2	32	27,6
3	27	23,3
4	22	18,9
TOPLAM	**116**	**100**

Tablo 1. de araştırmaya katılan öğrencilerin %30,2'sinin 1. Sınıf, %27,6'sının 2. Sınıf, %23,3'ünün 3. Sınıf ve %18,9'unun 4. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre araştırmaya en fazla sayıda katılan öğrencinin1, en az sayıda katılan öğrencinin 4. Sınıf öğrencisi olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

SINIF	***f***	**%**
Kız	64	55,2
Erkek	52	44,8
TOPLAM	**116**	**100**

Tablo 2. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %55,2 kız öğrenci iken %44,8'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Buna göre kız öğrencilerin araştırmaya daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.



Tablo 3. Öğrencilerin Provalardaki Psikolojik Performansları İle İlgili Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Hiç		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Ss	X̄	N
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%			
Prova yaparken dikkatim dağılır	**20**	17,2	**81**	69,8	**13**	11,2	**2**	1,8	,59	**1,92**	116
Provalarda psikolojik olarak gevşemek için bir yol bulurum	**15**	12,9	**41**	35,4	**38**	32,8	**22**	18,9	,91	**2,41**	116
Prova esnasında performansım hakkında çok düşünmem sadece hareketi gerçekleştiririm	**12**	10,3	**42**	36,3	**40**	34,5	**22**	18,9	,92	**2,42**	116
Prova öncesinde kendi yapacaklarımı beynimde hayal ederim	**6**	5,2	**16**	13,8	**35**	30,2	**59**	50,8	,84	**3,26**	116
Prova zamanımın içinde gevşeme teknikleri üzerine çalışma yaparım	**20**	17,2	**45**	38,8	**32**	27,6	**19**	16,4	,90	**2,43**	116
Provalarda etkili ve olumlu bir şekilde kendimle konuşabilirim	**6**	5,2	**42**	36,3	**37**	31,8	**31**	26,7	,84	**2,40**	116
Prova esnasında dikkatimi dağıtan düşünceleri kontrol edebilirim	**3**	2,6	**30**	25,9	**47**	40,6	**30**	25,9	,91	**2,84**	116
Provalarda hazır olmak için kendimi gevşetebilirim	**7**	6,1	**31**	26,7	**44**	37,9	**34**	29,3	,89	**2,90**	116
Provalarımı verimli geçirmeme yardımcı olacak hedefler belirlerim	**5**	4,3	**22**	18,9	**56**	48,3	**33**	28,5	,80	**3,00**	116
Provalarda bazı şeyler istemediğim gibi gidince duygusal boyutta kontrolümü sağlayabilirim	**4**	3,4	**35**	30,2	**49**	42,3	**28**	24,1	,81	**2,87**	116
Provada performansımı görsellerken nasıl bir duyguya sahip olacağımı hayal ediyorum	**6**	5,2	**29**	25,0	**45**	38,8	**36**	31,0	,87	**2,95**	116
Provalarda dikkatimi etkili bir şekilde toplayabiliyorum	**4**	3,4	**28**	24,1	**50**	43,2	**34**	29,3	,82	**2,98**	116
Yaptığım egzersizlerden yeterli verimi alabilmek için kendimle olumlu konuşurum	**1**	0,8	**20**	17,2	**49**	42,3	**46**	39,7	,75	**3,20**	116
Provalar için bireysel hedeflerim vardır	**3**	2,6	**23**	19,8	**48**	41,3	**42**	36,3	,81	**3,11**	116

Tablo 3. incelendiğinde elde edilen bulgulardan çıkan yüzdelik oran ve aritmetik ortalama değerlerine göre, araştırmaya katılan öğrencilerin;

81 kişi ile %69,8'in (**X̄**=1,92) prova yaparken *bazen* dikkatinin dağıldığı,

41 kişi ile %35,4'ünün (**X̄**=2,41) provalarda *bazen* psikolojik olarak gevşemek için bir yol bulduğu,

42 kişi ile %36,3'ünün (**X̄**=2,42) prova esnasında *bazen* performansı hakkında çok düşünmeyip sadece hareketi gerçekleştirdiği,

59 kişi ile %50,8'inin (**X̄**=3,26) *her zaman* prova öncesinde kendi yapacaklarını beyninde hayal ettiği,

45 kişi ile %38,8'inin (**X̄**=2,43) *bazen* prova zamanının içinde gevşeme teknikleri üzerine çalışma yaptığı,

42 kişi ile %36,3'ünün (**X̄**=2,40) *bazen* provalarda etkili ve olumlu bir şekilde kendisiyle konuşabildiği,

47 kişi ile %40,6'sının (**X̄**=2,84) *sıklıkla* prova esnasında dikkatini dağıtan düşünceleri kontrol edebildiği,

44 kişi ile %37,9'unu (**X̄**=2,90) *sıklıkla* provalarda hazır olmak için kendini gevşetebildiği,



56 kişi ile %48,3'ünün (**X̄**=3,00) *sıklıkla* provalarını verimli geçirmelerine yardımcı olacak hedefler belirlediği,

49 kişi ile %42,3'ünün (**X̄**=2,87) *sıklıkla* provalarda bazı şeyler istemediği gibi gidince duygusal boyutta kontrolünü sağlayabildiği,

45 kişi ile %38,8'inin (**X̄**=2,95) *sıklıkla* provada performansını görsellerken nasıl bir duyguya sahip olacağını hayal ettiği,

50 kişi ile %43,2'sinin (**X̄**=2,98) *sıklıkla* provalarda dikkatini etkili bir şekilde toplayabildiği,

49 kişi ile %42,3'ünün (**X̄**=3,20) *sıklıkla* yaptığı egzersizlerden yeterli verimi alabilmek için kendisiyle olumlu konuştuğu,

48 kişi ile %41,3'ünün (**X̄**=3,11) *sıklıkla* provalar için bireysel hedefler koyduğu verilerine ulaşılmıştır.

Elde edilen bu verilere göre öğrencilerin önemli bir bölümünün provalar esnasında, farklı sıklıklarda da olsa çeşitli psikolojik performans stratejilerini kendilerinde uygulayabildiklerini söyleyebiliriz.

Tablo 4. Öğrencilerin Konserlerdeki Psikolojik Performansları İle İlgili Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Hiç		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Ss	X̄	N
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%			
Konserde baskı hissettiğim anda nasıl gevşeyeceğimi bilirim	**13**	11,2	**32**	27,6	**42**	36,3	**29**	25,0	,95	**2,75**	116
Konserde yaptıklarımı bilinçli bir şekilde ama düşünmeden yaparım	**34**	29,3	**44**	37,9	**22**	18,9	**16**	13,8	1,00	**2,17**	116
Konserde başarısızlık düşüncem vardır	**39**	33,6	**60**	51,7	**10**	8,6	**7**	6,1	,80	**1,87**	116
Konseri kendi istediğim şekilde hayal edebilirim	**9**	7,8	**28**	24,1	**42**	36,3	**37**	31,8	,93	**2,92**	116
Konser içinde performansımı arttıracak bana özel sözcüklerim ve cümlelerim vardır	**23**	19,8	**37**	31,8	**30**	25,9	**26**	22,4	1,05	**2,45**	116
Konserde hata yapınca konsantrasyonumu toparlamada sorun yaşıyorum	**33**	28,5	**65**	56,1	**10**	8,6	**8**	6,8	,80	**1,93**	116
Konser için bireysel hedefler belirlerim	**6**	5,2	**26**	22,4	**50**	43,2	**34**	29,3	,85	**2,96**	116
Konserde beni üzen bir şey olunca performansım kötü etkilenir	**21**	18,1	**55**	47,5	**20**	17,2	**20**	17,2	,96	**2,33**	116
Konser esnasında pozitif düşüncelerimi muhafaza edebilirim	**4**	3,4	**22**	18,9	**52**	44,8	**38**	32,8	,80	**3,06**	116
Konser esnasında kendimle etkili bir şekilde konuşabilirim	**6**	5,2	**33**	28,5	**42**	36,3	**35**	30,2	,89	**2,91**	116
Konsere motive olmak ile ilgili yapılması gerekenleri yaparım	**4**	3,4	**26**	22,4	**43**	37,1	**43**	37,1	,85	**3,07**	116
Konserde çok gergin olduğumda tekrar gevşeme konusunda zorluk yaşıyorum	**24**	20,7	**59**	50,9	**20**	17,2	**13**	17,2	,89	**2,18**	116
Konser için kişisel performans hedeflerimi belirlerim	**2**	1,8	**22**	18,9	**49**	42,3	**43**	37,1	,78	**3,14**	116
Konserler için gereken ideal enerji seviyesine kendim ulaşabilirim	**2**	1,8	**26**	22,4	**48**	41,3	**40**	34,5	,79	**3,08**	116
Konser esnasında kötü performansımı hayal ederim	**36**	31,0	**41**	35,3	**25**	21,5	**14**	1,2	,99	**2,14**	116
Konserlerde en iyi verimi alabilmek için kendimle olumlu konuşurum	**3**	2,5	**16**	13,7	**46**	39,6	**51**	43,9	,78	**3,28**	116

Tablo 4. incelendiğinde elde edilen bulgulardan çıkan yüzdelik oran ve aritmetik ortalama değerlerine göre, araştırmaya katılan öğrencilerin;

42 kişi ile %36,3'ünün (**X̄**=2,75) *sıklıkla* konserde baskı hissettiği anda nasıl gevşeyeceğini bildiği,

44 kişi ile %37,9'unun (**X̄**=2,17) *bazen* konserde yaptıklarını bilinçli bir şekilde ama düşünmeden yaptığı,

60 kişi ile %51,7'sinin (**X̄**=1,87) *bazen* konserde başarısızlık düşüncesine kapıldığı,

42 kişi ile %36,3'ünün (**X̄**=2,92) *sıklıkla* konseri kendi istediği şekilde hayal edebildiği,

37 kişi ile %31,8'inin (**X̄**=2,45) *bazen* konser içinde performansını arttıracak kendisine özel sözcükleri ve cümlelerini kullandığı,

65 kişi ile %56,1'inin (**X̄**=1,93) *bazen* konserde hata yapınca konsantrasyonunu toparlamada sorun yaşadığı,

50 kişi ile %43,2'sinin (**X̄**=2,96) *sıklıkla* konser için bireysel hedefler belirlediği,

55 kişi ile %47,5'inin (**X̄**=2,33) *bazen* konserde kendisini üzen bir şey olunca performansının kötü etkilendiği,

52 kişi ile %44,8'inin (**X̄**=3,06) *sıklıkla* konser esnasında pozitif düşüncelerini muhafaza edebildiği,

42 kişi ile %36,3'ünün (**X̄**=2,91) *sıklıkla* konser esnasında kendisiyle etkili bir şekilde konuşabildiği,

43 kişi ile %37,1'inin (**X̄**=3,07) *sıklıkla* konsere motive olmak ile ilgili yapılması gerekenleri yaptığı,

59 kişi ile %50,9'unu (**X̄**=2,18) *bazen* konserde çok gergin olduğunda tekrar gevşeme konusunda zorluk yaşadığı,

49 kişi ile %42,3'ünün (**X̄**=3,14) *sıklıkla* konser için kişisel performans hedeflerini belirlediği,

48 kişi ile %41,3'ünün (**X̄**=3,08) *sıklıkla* konserler için gereken ideal enerji seviyesine kendinin ulaşabildiği,

41 kişi ile %35,3'ünün (**X̄**=2,14) *bazen* konser esnasında kötü performansını hayal ettiği,

51 kişi ile %43,9'unun (**X̄**=3,28) *her zaman* konserlerde en iyi verimi alabilmek için kendisiyle olumlu konuştuğu yönünde verilere ulaşılmıştır.

Elde edilen bu verilere göre öğrencilerin önemli bir bölümünün konser esnasında, farklı sıklıklarda da olsa çeşitli psikolojik performans stratejilerini kendilerinde uygulayabildiklerini söyleyebiliriz.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda çalgı eğitimi alan öğrencilerin önemli bir bölümü *bazen* prova yaparken dikkatinin dağıldığı, provalarda psikolojik olarak gevşemek için bir yol bulduğu, prova esnasında performansı hakkında çok düşünmeyip sadece hareketi gerçekleştirdiği, prova zamanının içinde gevşeme teknikleri üzerine çalışma yaptığı ve provalarda etkili ve olumlu bir şekilde kendisiyle konuşabildiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bununla beraber öğrencilerin yine önemli bir bölümünün *sıklıkla* prova esnasında dikkatini dağıtan düşünceleri kontrol edebildiği, provalarda hazır olmak için kendini gevşetebildiği, provalarını verimli geçirmelerine yardımcı olacak hedefler belirlediği, provalarda bazı şeyler istemediği gibi gidince duygusal boyutta kontrolünü sağlayabildiği, provada performansını görsellerken nasıl bir duyguya sahip olacağını hayal ettiği, provalarda dikkatini etkili bir şekilde toplayabildiği, yaptığı egzersizlerden yeterli verimi alabilmek için kendisiyle olumlu yönde konuştuğu, provalar için bireysel hedefler koyduğu ve *her zaman* prova öncesinde kendi yapacaklarını beyinlerinde hayal ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarına ek olarak öğrencilerin önemli bir bölümü *bazen* konserde yaptıklarını bilinçli bir şekilde ama düşünmeden yaptığı, konserde başarısızlık düşüncesine kapıldığı, konser içinde performansını arttıracak kendisine özel sözcükleri ve cümlelerini kullandığı, konserde hata yapınca konsantrasyonunu toparlamada sorun yaşadığı, konserde kendisini üzen bir şey olunca performansının kötü etkilendiği, konserde çok gergin olduğunda tekrar gevşeme konusunda zorluk yaşadığı ve konser esnasında kötü performansını hayal ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu sonuçlarla beraber öğrencilerin yine önemli bir bölümünün *sıklıkla* konserde baskı hissettiği anda nasıl gevşeyeceğini bildiği, konseri kendi istediği şekilde hayal edebildiği, konser için bireysel hedefler belirlediği, konser esnasında pozitif düşüncelerini muhafaza edebildiği, konser esnasında kendisiyle etkili bir şekilde konuşabildiği, konsere motive olmak ile ilgili yapılması gerekenleri yaptığı, konser için kişisel performans hedeflerini belirlediği, konserler için gereken ideal enerji seviyesine kendinin ulaşabildiği ve *her zaman* konserlerde en iyi verimi alabilmek için öğrencilerin kendileriyle olumlu yönde konuştuğu sonuçlarına ulaşılmıştır.



Elde edilen bu sonuçlar ışığında öğrencilerin prova ve konserlerde maksimum performansı elde edebilmeleri için en uygun psikolojik ortamın sağlanmasının önemi vurgulanarak öğrencilerin çalgı eğitimi hocaları tarafından her bir öğrenci için ayrı ayrı psikolojik performans stratejileri oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Akkuş, Ramazan, 1996, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden Mezun Olan Öğrencilerin Öğrenci Giriş Davranışlarının Çalgı Eğitimi Bakımından Değerlendirilmesi, 1. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu, Bursa

Clark, D. M. (2001). A cognitive model of social phobia (Social phobia: diagnosis, assesment, and treatment, Ed. Heimberg, R.G., Liebowitz, M.R., Hope, D.A. & Schneir, F.R.). NY: The Guilford Press.

Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. Journal of Anxiety Disorders, 20(1): 98-109.

Kenny, D. T., Davis, P. & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. Journal of Anxiety Disorders, 18: 757-777

LeBlanc, A., Jin Y. C., Obert, M. & Siivola C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. Journal of Research in Music Education, 45(3): 480-496.

MEB Tebliğler Dergisi (1996), Cilt:59 Sayı: 2455

Miller, C. B. (2006). A discussion on performance anxiety, www.mostlywind.co.uk.

Nesmith, D. (2000). Ease performance anxiety naturally. Journal of the International Horn Society, 31 (1): 79-80.

Osborne, M. S. & Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. Australian Journal of Psychology, 54(2): 86-93.

Patrıck R. Thomas , Shane M. Murphy & Lew Hardy (1999), Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills, Journal of Sports Sciences, Volume 17, Issue 9

Powell, D. H. (2004). Treating individuals with debilitating performance anxiety: an introduction. Journal of Clinical Psychology, 60 (8): 801-808.

Rae G. & McCambridge K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exam. Music and Psychology Research, 32(4): 432-439

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara

Yöndem, Zeynep Deniz (2012), Müzik Öğrencilerinde Algılanan Performans Kaygısının Fiziksel, Davranışsal ve Bilişsel Özellikleri: Nitel Bir Çalışma, Eğitim ve Bilim, Cilt 37, Sayı 166



MATEMATİK DERSİNDE EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) KULLANIMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KESİRLER ÜNİTESİ BAŞARISINA ETKİSİ

Mustafa ÇELEBİ
Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, mcelebi@erciyes.edu.tr

Kemal AYYILDIZ
Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni, kemal.ayyildiz@hotmail.com

Özet

Ülkemiz dünyadaki değişen gelişmelerden etkilenerek okullarda teknoloji yoluyla öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerine yer verilen projeleri uygulamaya başlamış ve bu projelerden biri olan Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelindeki tüm öğretmen ve öğrencilerin ücretsiz bir şekilde üye olup kullanabileceği Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamasını hayata geçirmiştir. Bu uygulamanın derslerde kullanımının öğrencilerin ders başarılarına olan etkisini incelemek amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilerek, ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin matematik dersi Kesirler Ünitesi'nin öğrenimi açısından kontrol gruplu ön-test/son-test modeline uygun deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 5. sınıfa devam eden 50 (deney grubu:25; kontrol grubu:25) öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra, deneysel uygulama öncesinde gruplara kesirler ünitesi başarı testi ön-test, sonrasında ise son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin SPSS 25.0 paket programı ile analizi yapılarak, EBA uygulaması kullanılarak öğretim alan öğrenci grubu ile 2018 matematik dersi öğretim programına uygun ders alan öğrenci grubunun kesirler ünitesi başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre EBA uygulaması kullanılarak öğretim alan öğrenci grubu ile 2018 matematik dersi öğretim programına uygun öğretim alan öğrenci grubunun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmamasına rağmen, derslerde EBA uygulamasının kullanımının öğrencilerin başarılarında olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim bilişim ağı, fatih projesi, kesirler ünitesi, matematik dersi

Giriş

Küçük bir köy halini alan dünyamızda teknolojinin hızla ilerlemesi sürecinde eğitim yapılarının da bu hıza uyum sağlaması için ülkelerin küresel düşünme ama yerel çözümler üretmesi önemli olmaktadır (Gelen, 2017). Eğitimde kalitenin yükselebilmesi için okullar arasındaki başarı düzeyi farklılıkların azaltılması gerekmekte, bu ise öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine ve müfredatların bilgi teknolojileri ile uyumu ihtiyacının sağlanmasına bağlıdır (Akça, Şahan, ve Tural, 2017). Ülkemizde de müfredat güncellemeleri şeffaflık, bilimsellik ve katılımcılık ilkelerinin gereği olarak öğretim programlarına yansıtılmış, güncelleme çalışmaları tamamlanarak, uygulanmaya başlamıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018). Yapılan güncelleme çalışmaları neticesinde geleneksel eğitim anlayışı terk edilerek yerini yapılandırmacı eğitim anlayışına bırakmaya başlamıştır (Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018). Yapılandırmacı eğitim anlayışında eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için ve 21 yy. becerilerine göre oluşturulan eğitim sistemlerinde değişimlere ihtiyaç duyulmuş, bu ihtiyaçları gidermek içinde artık teknoloji önemli bir yer edinmeye başlamıştır (Uluyol ve Eryılmaz, 2015). Yapılandırmacı anlayışa göre teknoloji yoluyla öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinde çocuklar kendi bilişsel yapılarını özümlemeli ve zihinlerine yerleştirmelidir (Karağaçlı ve Mahiroğlu, 2005).

Ülkemizde dünyadaki gelişmelerden etkilenmiş ve okullarda teknoloji yoluyla öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerine yer verilen projeler üretmeye başlanmış, Milli Eğitim Bakanlığınca Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile de eğitimde teknoloji kullanımı artırmak, öğrencilerde fırsat eşitliğini sağlamak ve teknolojik olarak okulların zenginleşmesi ile öğrencilerin öğrenme süreçlerinde teknolojiyi etkin ve verimli kullanmaları hedeflenmektedir (FATİH, 2018). Milli Eğitim Bakanlığınca sınavlara olan ihtiyacın azaltılması ve öğrencilerin öğrenme amaçlı ihtiyaç duyduklarında destek hizmetlerine erişimini kolaylaştırması için çalışmalar yapılması orta vadedeki temel amaçlar olarak belirlenmiştir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018). FATİH projesi kapsamında

okullara akıllı tahtalar kurulmuş, ayrıca her sınıfın internetle buluşması, e-içeriklerin oluşturulması, öğretmenlerin teknolojiye uyumu ve içerik geliştirilmesi için web siteleri kurulması için gerekli faaliyetleri FATİH projesi ile finanse etmek amaçlanmıştır (FATİH, 2018).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu, FATİH projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığınca hayata geçirilmiştir. EBA tüm öğrenci ve öğretmenlere ücretsiz olarak üye olabildikleri çevrim içi sosyal eğitim uygulamasıdır (EBA, 2018). EBA ile ilgili yatırımlar ve EBA'ya verilen önem her geçen gün artmakta, özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimi ile ilgili haberleri, bakanlık düzeyindeki gelişmeler yine bu platformda yer almakta, etkili ders materyallerinin teknolojiye uyumu sağlanmakta, her sınıf düzeyine uygun içerikler oluşturulmakta, e-içeriklerin uzmanlar tarafından önceden kontrolü sağlanmakta, değişen müfredat ve gelişmelere EBA'da yer verilerek bu platformu takip edenlere avantaj sağlamaktadır (EBA, 2018). EBA'da yer alan içeriklerin sayısı gün geçtikçe artmakta, yenilenen müfredatlara uyumlu hale getirilmeye çalışılmakta, öğretmen ve öğrencilerin EBA'yı kullanmaları için bazı illerde il milli eğitim müdürlüklerince yarışmalar düzenlenmekte ve EBA kullanım oranını artırmak hedeflenmektedir (Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2018). EBA'daki içerikler incelendiğinde farklı tür öğrenme becerilerine sahip öğrencilere de hitap edecek şekilde analitik düşünen, üretebilen, problem çözme becerilerine sahip öğrencilerin yetişmesine yardım etmesi beklendiği gibi öğretmen merkezli öğrenmeden, öğrenci merkezli öğrenmeye geçişi kolaylaştırması hedeflenmektedir (EBA, 2018).

MEB tarafından dijital içerikler ile ilgili hedefler Milli Eğitim Bakanı tarafından 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde açıklanmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde (2018) "Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm" konu başlığı altındaki açıklamalarda aşağıda sıralanan hedefler oluşturulmuştur:

İçerik normları ve kalite standartları tüm olası kullanım senaryolarını destekleyecek şekilde Ulusal Dijital İçerik Arşivi oluşturulacaktır.

İçerik çeşitliliğini desteklemek için ülke çapında içerik geliştirme ekosistemi oluşturulacaktır.

Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirilerek bu kültürün okullarda yaygınlaşması sağlanacaktır.

Dijital içerikler kullanılarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlanacaktır.

Öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda arzu edilen sonuçları alabilmeleri için üst bilişsel becerileri destekleyen yeni nesil dijital ölçme materyalleri geliştirilecektir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018).

Milli Eğitimin 2023 hedefleri incelendiğinde dijital içerikler ile ilgili önemin artacağı, bu amaçla çocuğun merkezde olduğu ev, okul, dijital ve sosyal medya gibi çocuğun bulunduğu ortamlarda çeşitlendirildiği ve birbiriyle ilişkili ve sunum biçimi farklı, bütünleşik bir öğrenme destek ekosistemi oluşturulması hedeflenmektedir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde en önemli kaynaklardan biri ise EBA olarak bilinmektedir. EBA'nın öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerinden ölçme değerlendirme süreçlerine kadar tüm derslerde öğrencilere ve öğretmenlere yardımcı olması, tüm dünyaya e-içerik ihraç etmede ise önemli bir kaynak olması beklenmektedir (EBA, 2018). Bu araştırmadan elde edilecek bulguların matematik öğretim, yöntem ve teknikleri ile ilgili yapılması gereken değişikliklere, EBA'da oluşturulacak e-içeriklerin kazanımlara ulaşma derecesini artırmasına ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde belirtilen hedeflere ülkemizin ulaşmasına yardımcı olacağı düşüncesiyle bu araştırma planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, matematik dersinde eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımının ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin kesirler ünitesi başarısına etkisi incelemektir. Bu ana probleme uygun olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

2018 matematik öğretim programına uygun ders işlenen kontrol grubu ile matematik dersinde EBA uygulamasının kullanıldığı deney grubunun kesirler ünitesi başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?



Matematik dersinin öğrenilmesinde, 2018 matematik öğretim programına uygun ders işlenen kontrol grubunun kesirler ünitesi başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Matematik dersinde EBA uygulamasının kullanıldığı deney grubunun kesirler ünitesi başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2018 matematik öğretim programına uygun ders işlenen kontrol grubu ile matematik dersinde EBA uygulamasının kullanıldığı deney grubunun kesirler ünitesi başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, "Kontrol gruplu ön-test / son-test modeli" ne uygun deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmalarda hedef belirlenen değişkenler için neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmaktır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018). Araştırma için belirlenen deney ve kontrol gruplarına deneysel çalışma öncesinde ön-test ve sonrasında son-test uygulanmıştır. Araştırmada, EBA platformunu kullanılarak öğretim alan öğrenci grubu ile 2018 matematik öğretim programına göre ders işlenen öğrenci grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bir devlet okulunda 5.sınıfta öğrenim gören 5/F ve 5/G sınıflarında öğrenim gören 54 öğrenci oluşturması planlanmıştır. Bu 54 öğrencinin 27 tanesi 5/F sınıfında olmakla beraber iki öğrencinin kaynaştırma öğrencisi olması ve ders saatlerinde destek eğitimi alması nedeniyle çalışma gurubundan çıkarılmış son durumda kalan 25 öğrenci (12 kız, 13 erkek) ile deney grubu oluşturulmuş, 5/G sınıfında öğrenim gören 27 öğrencinin bir tanesinin kaynaştırma öğrencisi olması, bir tanesinin ise ön-test ve son-test uygulamalarında devamsızlık yapması sonucu son durumda kalan 25 öğrenci (13 kız, 12 erkek) ile kontrol grubu oluşturulmuştur. Son durumda kalan 50 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin gruplara dağılımı öğrenciler okula kaydolurken, okul idaresinde belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının 4.sınıf ortalamaları birbirine çok yakın olduğu ($\bar{x}_{5/F} = 81{,}071$ ve $\bar{x}_{5/G} = 81{,}329$), sınıf mevcudunun, cinsiyet dağılımının (5/F sınıfı 12 kız, 13 erkek ve 5/G sınıfı 13 kız, 12 erkek) ve öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin de yakın olduğu için gruplar aynen korunmuştur. Kura sonucuna göre 5/F sınıfının EBA uygulaması kullanılarak ders işlenecek deney grubu, 5/G sınıfının ise 2018 matematik dersi öğretim programına göre ders işlenecek kontrol grubu olmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına uygulanmak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Kesirler Ünitesi' konulu başarı testi uygulanmıştır. Sekiz kazanımı bulunan kesirler ünitesi konusundan, 56 maddelik çoktan seçmeli test soruları MEB kazanım testlerine, daha önceki MEB tarafından hazırlanan sınavlara benzer olacak şekilde hazırlanarak, uzman görüşleri sonucu soru havuzundan pilot uygulama için 32 soru araştırmacılar tarafından seçilmiştir. Kapsam ve görünüş geçerliliği uygunluğu açısından alanda çalışmaları bulunan bir akademisyen ve beş öğretmenin hazırlanan sorular ile ilgili görüşlerine başvurularak kesirler ünitesi başarı testi 24 soruya indirilmiştir. Bu soru havuzundaki sorular geçerlik açısından alan uzmanları tarafından değerlendirilerek kesirler ünitesi için belirlenen kazanımların ölçülmesi için uygun görülmüştür. Testin kapsam geçerliliği belirlemek için 2018 matematik öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak hazırlanan belirtke tablosu ile kapsam geçerliliği her kazanım için eşit sayıda soru olacak şekilde hazırlanmıştır. Yapı geçerliliği açısından uygunluğunu öğrenmek için, 30 öğrenciye araştırmanın asıl uygulama öncesinde kesirler ünitesi başarı testi uygulanarak, pilot uygulaması yapılmıştır. Kesirler ünitesi başarı testinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için uygulanan pilot çalışmada elde edilen verilere göre güvenirliliği düşüren sorular çıkarılmıştır. Sekiz test maddesinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayısı negatif ya da 0.20'nin altında olduğu için bu maddeler uzman görüşleri dikkate alınarak kesirler ünitesi başarı testinden çıkarılmıştır. Öğrencilerin 5.sınıfta olması, başarı testinin de bir ders saatinde uygulanacak olması da düşünülerek kalan 24 maddelik başarı testi ile ayırt ediciliği yüksek bir test hazırlanması amaçlanmıştır. Son durumunda 24 sorudan oluşan 'Kesirler Ünitesi Başarı Testi (KÜBT)' ön-test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.



Ön-test sonuçlardan elde edilen verilere göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiş ve uygulama süreci araştırmacılar tarafından başlatılmıştır.

Uygulama Süreci

2018-2019 eğitim-öğretim yılında yedi haftalık süre içinde 2018 matematik dersi yıllık ders planındaki süre dikkate alınarak araştırmanın deneysel uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna hedeflenen kazanımları gerçekleştirmek için etkileşimli tahta kullanılarak EBA platformunda yer alan Kesirler konusu, üç boyutlu görseller, flash animasyonlar ve EBA'da yer alan testler, alıştırmalar çözülerek ders işlenmiştir. Kontrol grubuna ise yürürlükteki 2018 matematik dersi öğretim programına uygun olarak MEB tarafından ücretsiz olarak dağıtılan ders kitabı kullanılarak eğitim verilmiştir. KÜBT'nin son-test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanması ile çalışma sona erdirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda ön-test ve son-test elde edilen verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma problemlerini test etmek için araştırmada hipotez testlerinin anlamlılık düzeyi, geleneksel anlamlılık düzeyi olan .05 dikkate alınmıştır. Ön-test ve son-test sonuçlarından elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde Kesirler Ünitesinin EBA ile işlenmesinin öğrencilerin KÜBT sonuçlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada "2018 matematik öğretim programına uygun ders işlenen kontrol grubu ile matematik dersinde EBA uygulamasının kullanıldığı deney grubunun kesirler ünitesi başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? "alt problemini incelemek için KÜBT ön-test puanı için deney ve kontrol grupları yapılan normal dağılım testlerine göre normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem t-testi ile deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasındaki fark incelenmiştir.

Tablo 1. Grupların KÜBT Ön Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	25	38,30	14,28	48	-0,017	0,98
Kontrol	25	38,36	10,46			

Tablo 1'de görüldüğü üzere EBA ile ders alan öğrencilerden oluşan deney gurubu ile 2018 matematik öğretim programına uygun öğrenme yöntemi ile ders alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test aritmetik ortalamaları kontrol grubu $\bar{X}$ = 38,36 iken, deney grubu $\bar{X}$ = 38,30 bulunmuştur. Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür [$t_{(48)}$ = -0,017 p = 0.98]. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön-test sonuçlarına göre başarı düzeyi, kontrol grubunun ön-test sonuçlarına göre başarı düzeyinden anlamlı derecede daha farklı değildir. Bir başka ifadeyle, deney grubu ön test ortalamaları ($\bar{X}$ = 38,30) ile kontrol grubu ön test ortalamaları ($\bar{X}$ = 38,36) arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmada "matematik dersinin öğrenilmesinde, 2018 matematik öğretim programına uygun ders işlenen kontrol grubunun kesirler ünitesi başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" alt problemi incelemek için KÜBT ön test ve son test puanları kontrol grubunda yapılan normal dağılım testlerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır.



Tablo 2. Kontrol Grubunun KÜBT Ön Test ve Son Test Puanları İçin İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	25	38,36	10,46	24	-9,01	0,00
Kontrol	25	63,32	20,11			

Tablo 2'de görüldüğü gibi kontrol grubunun KÜBT ön-test ortalaması $\bar{X}$= 38,36 iken, son test ortalaması $\bar{X}$= 63,32' dir. Deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol grubunun KÜBT sonuçlarına göre başarı düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(24)}$ = -9,01 , p<0,05].

Araştırmanın "Matematik dersinde EBA uygulamasının kullanıldığı deney grubunun kesirler ünitesi başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" alt problemi incelemek için KÜBT ön test ve son test puanları deney grubunda yapılan normal dağılım testlerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır.

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	25	38,30	14,28	24	-11,09	0,00
Kontrol	25	66,72	21,34			

Tablo 3'de görüldüğü gibi deney grubunun ön test ortalaması $\bar{X}$= 38,30 iken, son test ortalaması $\bar{X}$= 66,72 'dir. Deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında deney grubunun KÜBT son-test başarı düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir [t(24) = -11,09, p <0.05].

Araştırmanın "2018 matematik öğretim programına uygun ders işlenen kontrol grubu ile matematik dersinde EBA uygulamasının kullanıldığı deney grubunun kesirler ünitesi başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" alt problemi incelemek için KÜBT son test puanları deney ve kontrol gruplarına uygulanan normal dağılım testlerinde normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 4.Deney ve Kontrol Gruplarının KÜBT Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	25	66,72	21,34	48	0,58	0,56
Kontrol	25	63,32	20,11			

Tablo 4'de görüldüğü gibi KÜBT son test puanı için kontrol ve deney gruplarının ortalamalarına ilişkin farklılıkların karşılaştırılmasında, bağımsız örneklem t-testi ile iki ayrı grubun ortalamaları incelenmiş, kontrol grubunun ortalaması $\bar{X}$ = 63.32 iken, deney grubunun ortalaması $\bar{X}$ = 66.72'dir [$t_{(48)}$ = 0,58, p = 0.565]. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre derslerinde EBA kullanılan öğrencilerden oluşan deney gurubu ile 2018 matematik dersi öğretim programına göre ders alan kontrol grubu öğrencilerinin KÜBT son-test başarı düzeyi arasında anlamlı derecede farklı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının KÜBT son-test puanları açısından deney grubunun, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde olmasa dahi, daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, EBA platformu ile eğitimin öğrenciler üzerinde KÜBT son-test puanları açısından olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Matematik dersinde eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımının ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin kesirler ünitesi başarısına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada; öğrenci başarı düzeyi il geneline göre orta düzeyde olan okullardan biri tercih edilerek, başarı düzeyi ülke ortalamasına yakın bir öğrenci grubu ile çalışma yapılması hedeflenmiştir. Hedefimiz doğrultusunda öğrencilere Kesirler Ünitesini işlemeye başlamadan önce başarı testi uygulanmıştır. Gruplar arasında yapılan ön test t-testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum grupların başarı düzeyleri arasında farkın olmadığını göstermektedir. Yedi haftalık EBA içerikli ders planı sonucunda yapılan son test puanlarında deney ve kontrol grubunda öğrencilerin bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre başarı puanlarında anlamlı derecede bir farklılık olmamasına rağmen, deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları, kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum EBA içeriklerinin öğrencilerin başarılarını artırdığını, konunun ders kitabına bağlı kalmadan da anlaşılabildiğini, EBA içerikleri kullanılarak ders işlenen grubun, 2018 matematik öğretim programı kullanılarak ders işlenen gruptan



daha başarılı olduğunu ama bu etkinin anlamlı derecede bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Anlamlı farklılığın çıkmamasında EBA içeriklerindeki alıştırmaların derste kısa sürede bitmesi, her öğrenciye yetecek kadar alıştırma ve sorunun EBA'da bulunmaması, öğretmen ve öğrencilerin dikkat ve motivasyon düzeyleri, 5.sınıf öğrencilerin bilgisayarlı etkinliklere hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması gibi etkenler gösterilebilir.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmamızın bulgularıyla benzerlik ve farklılık gösteren çalışmalara ulaşılmaktadır. Ballıel Ünal ve Hastürk (2018) tarafından yapılan bir araştırmada Fen Bilimleri dersinde EBA kullanımının öğrencilerin ders başarılarına olumlu etki yaptığını, öğrencilerin ders başarılarını anlamlı derecede artırdığını belirtmişlerdir. Aydınözü, Sözcü, ve Akbaş (2016) coğrafya dersinde EBA içeriklerinin kullanılmasının öğrencilerin başarısının artırdığını ama bu artışın anlamlı derecede olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

EBA içeriklerinin incelendiği çalışmalarda ise Durmuşçelebi ve Temircan (2017) EBA'daki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ile ilgili araştırmasında öğrencilerin bir kısmı EBA'yı faydalı bulurken bir kısmı yetersiz olarak gördüklerini, yine öğrencilerin bir kısmının EBA'daki matematik ders içeriğini kullanmakta zorlandıklarını, söz konusu içeriklerde kullanılan e-doküman, e-kitap, görsel vb kaynakların matematik dersi için kullanışlı olmadığını, ders içeriğinde bulunan örneklerin az olduğunu, dokümanların yararlı olmadığını belirtmişlerdir. Saklan ve Ünal (2018) tarafından yapılan araştırmada ise EBA sosyal eğitim platformu diğer dijital materyallere bakarak daha az kullanıldığı ve içerik yeterliliğinin kısıtlı olduğu öğretmenlerce dile getirilerek, içerik sınıflama ve düzenleme konusunda EBA'nın istenen düzeyde olmadığını, EBA'nın rekabet gücünün artırılarak kullanılabilir olması için mutlaka güncel ve yeterli içeriğe sahip olması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Ateş, Çerçi ve Derman (2015) EBA'da yer alan Türkçe dersi videoları üzerine yaptıkları çalışmada ise videoların etkin materyal olma özelliği taşımadığı, videolardaki ders anlatımlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığını ve sürelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Tüysüz ve Çümen (2016) 'nin EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan çalışmasında ise öğrenciler EBA ders web sitesinin yararlarını; konuları pekiştirme, sınavlara hazırlık ve ders tekrarı yapma olarak belirtmiş ve öğrencilerin çoğu EBA ders web sitesinin ders ve sınavlar için yararlı olduğunu düşündüklerini belirten sonuçlara ulaşmıştır.

Sonuç olarak, EBA uygulamasının 5.sınıf matematik dersi "Kesirler Ünitesi" konusunda 2018 matematik dersi öğretim programında belirtilen ilgili kazanımları gerçekleştirmesi açısından öğrencilerin başarılarına olumlu bir etki oluşturduğu, yapılan alanyazın çalışması ile birlikte sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde okullarda EBA kullanımının artırılmasının öğrencilerin akademik yönden başarılarında olumlu bir etki oluşturacağı sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizleri ve yorumlanması sonucunda ise şu önerilere yer verilmiştir:

EBA içeriklerindeki etkinlikler ve alıştırmalar zenginleştirilebilir.

Hazırbulunuşlukları farklı olan öğrencilerin de dikkatini çekecek şekilde kolay-orta-zor şeklinde alıştırmalara yer verilebilir.

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğretim programına EBA sitesinin etkili ve verimli kullanılması ile ilgili özellikle etkileşimli alıştırmaların uygulamasına yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluklarını artıracak çalışmalar eklenebilir.

Öğretmenlere EBA'nın etkili ve verimli kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.

EBA'da yer alan bütün içerikler araştırmamızda olduğu gibi öğrencilerin ders başarısına etkisi incelenerek ilgililere yol gösterecek çalışmaların sayısı artırılabilir ve içerikler sahip olması gereken niteliklere uygun olarak hazırlanabilir.

Ders kitapları ile EBA içerikleri bütünleştirilerek, EBA'nın yardımcı bir materyal olarak kullanımı artırılarak öğrencilerin başarısı daha üst düzeye çıkartılması sağlanabilir.



Kaynakça

2023 Eğitim Vizyonu. (2018, 10 23). 11 29, 2018 tarihinde 2023vizyonu.meb.gov.tr/: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden alındı

Akça, Y., Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 394-403.

ATEŞ, M., ÇERÇİ, A., & DERMAN, S. (2015). Eğitim Bilişim Ağında Yer Alan Türkçe Dersi Videoları Üzerine Bir İnceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 105-117.

Aydınözü, D., Sözcü, U., & Akbaş, V. (2016). Coğrafya Öğretiminde EBA içeriklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 339-357.

Ballıel Ünal, B., & Hastürk, H. G. (2018). Fen Bilimleri Dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Dolaşım Sistemi Başarı Testi Sonuçlarına Etkisi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 327-342.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Durmuşçelebi, M., & Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme ve Sergileme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 330-348. doi:10.26466/opus.356879

Durmuşçelebi, M., & Temircan, S. (2017). Eğitim Bilişim Ağın'daki Eğitim Materyallerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 632-652.

EBA. (2018). 11 28, 2018 tarihinde www.eba.gov.tr: http://www.eba.gov.tr/hakkimizda adresinden alındı

FATİH. (2018). 11 28, 2018 tarihinde fatihprojesi.meb.gov.tr: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/ adresinden alındı

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15-29.

Karağaçlı, M., & Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı Öğretim Açısından Öğretim Teknolojileri Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47-63.

Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2018, 02 15). 11 28, 2018 tarihinde kayseri.meb.gov.tr: https://kayseri.meb.gov.tr/www/quoteba-ile-ogretiyorumquot-yarismasi/icerik/1366 adresinden alındı

Saklayan, H., & Ünal, C. (2018). Teknoloji Dostu Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Hakkındaki Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 493-526.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, 10 23). www.meb.gov.tr: http://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr adresinden alındı

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018, 12 03). ttkb.meb.gov.tr: https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarinda-yapilan-guncellemeler-yayinlandi/icerik/308 adresinden alındı

Tüysüz, C., & Çümen, V. (2016). Eba Ders Web Sitesine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 278-296.

Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 209-229.



TÜRK OYUN YAZARLIĞININ İLK TÜRK OYUN ÖNSÖZLERİNE YANSIYAN SIKINTILARI

Çiğdem KILIÇ
Doç. Dr., İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü. cigdemkilic77@gmail.com

Özet

Bu makale ile Türk Oyun yazarlarının, oyun yazma serüveninin başlangıç noktası kabul edilen 1859 yılından, Cumhuriyet dönemine kadar yaşadıkları "yazın" alanına dair sorunlar oyun önsözleri üzerinden araştırılarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Özellikle 1859-1923 yılları arasında oyunlar yazmış olan yazarlarımız, bu yeni sanatı, hem okuyucuya tanıtmak hem de bu konudaki kişisel görüşlerini açıklamak için önsözlere başvurmuşlardır. İlk Türk oyun önsözleri, oyun konusunda yaşanan sıkıntıların, sancıların bugüne ulaşan serüveninde başlangıç noktaları olarak yazarların ilk düşüncelerinin, kaygılarının dile getirildiği yazılardır. Aynı zamanda, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e yaşanan sancılı süreçte, oyun yazarlarının, kahraman yaratma, inandırıcı olma, sanatsal yaratıcılık, dil, biçem kaygısı, oyun konusu seçimi vb. birçok sorunu, bu önsözlerde tartıştıklarını, değerlendirdiklerini görüyoruz. Tüm bu bilgiler ışığında, bu gün Türk tiyatrosu alanında yaşanılan ve tartışılan birçok sorunun ilk dile getirildiği noktalar olarak bu önsözler gelinen yerin, geçen zamanın ne kazandırıp ne kaybettirdiğini de gösterir niteliktedir. Özellikle Tanzimat ile başlayan Batılılaşma sürecinin, Türk tiyatrosuna etkisini, bu dönem önsözlerinde yoğun olarak görülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Oyun yazarı, Türk tiyatrosu, önsöz.

Abstract

In this article, the problems of the Turkish playwrights, which were accepted as the starting point of the play writing adventure, from the year 1859 until the Republican period, were tried to be explored through the play preface. Our writers, who wrote plays between 1859 and 1923, applied to the preface to introduce this new art to the reader as well as to explain their personal views on this subject. The first Turkish play preambles are the writings of the writers' first thoughts and concerns, which are the starting points of the problems of play and the starting points of the pains. At the same time, from the Tanzimat to the Republic during the painful process, playwrights, heroic creation, convincing, artistic creativity, language, style of anxiety, play topic selection, etc. we see many problems, they discuss in this preface. In the light of all these information, these prefaces, as the first points of many problems discussed and discussed in the field of Turkish theater today, indicate the place where the time comes and what is lost. The impact of the Westernization process, which started with Tanzimat, on Turkish theater is seen intensely in the foreword of this period.
Keywords: Play writer, Turkish theatre, preface.

GİRİŞ

Önsöz kavramı, dünya edebiyatında Cervantes'in **Don Quijöte** (1604) romanıyla ile ilk kez ortaya çıkmıştır. Yüzyıllardan beri birçok yazarın yapıtlarının tanıtımı için başvurdukları bir anlatım olarak varlığını sürdürmüş ancak gelenek olarak hep gözardı edilmiştir. Yazarların okuyucuyu hazırlamak için başvurduğu bu yol, günümüzde kitapla ilgili kısa bir tanıtım ve duyguların, düşüncelerin ifadesi şekline dönüşmüştür.

Tiyatro tarihimiz, Batılı anlamda, sahnesi olan, yazılı bir metnin canlandırıldığı tiyatro anlayışına birçok zorlukla geçebilmiştir. Zaman içinde halkı eğitmenin olmazsa olmaz araçlarından biri olarak görülen tiyatro, dönem içindeki yazarların, gerek gazetelerde gerek dergilerde, oyunlarının önsözlerinde bu yeni türü tanıtmayı amaçlayan yazılarının büyük katkılarıyla hak ettiği yere ulaşmıştır.

Bu sancılı süreçlerde oyun yazarlarının kahraman yaratma, inandırıcılık (özellikle tarihi oyunlarda görmekteyiz)- yaratıcılık, dil, biçem, oyun konusu seçimlerinde yaşayan sıkıntılar gibi birçok sorunu bu önsözlerde tartışmış ve ortaya koymuşlardır. Tiyatro ve oyun yazarlığımıza ait bu ilk bilgilerin ortaya konması bugün yaşananları ve gelinen noktayı ortaya koymak ve eleştirmek adına önemli kaynak niteliği taşımaktadırlar.



1. Oyun Konuları Üzerine Yaşanan Sıkıntılar

Türk tiyatrosunda, oyun yazarlığının 1960'larda kimlik arayışına başladığını söyleyen Ayşegül Yüksel, bu yıllardan sonra daha büyük değişimlere girildiğini belirtirken, aslında bir gerçeği de ortaya koymaktadır.[1] Oyun yazarlığımızda kimlik arayışları uzun yıllar almış, oyun yazarlarının kendilerini, Batı'dan aldıkları bu türü, bu türün dilini, yöntemini, tekniğini anlamaları ciddi bir sürecin bu arayışlarla geçtiğini bizlere göstermiştir. Niyazi Akı, geçen yüzyılın tiyatro anlayışını, faydacı, fert ve toplum terbiyesini isteyen, hem romantik hem de santimantalist ve tümü ile düzeltici ve idealist olarak belirlerken, Türk tiyatrosunun temellerini oluşturan bu süreçte yer alan oyunların konularının da neler olduğunu göstermektedir.[2]

Tanzimat ve Meşrutiyet Döneminde yazılan oyunların konuları önsözlerde de tartışılmış, farklı görüş açılarına sahip yazarlarca komedi ve dram türünde oyunlar yazmalarının yarattığı etkiler okuyucuyu hem oyunun türü, konusu üzerine bilgilendirmek hem de yazarlar arasında görüş farklılıkları ortaya koymaları adına bugün bizim için dikkat çeken noktalardan biri olmuştur. Özellikle R. M. Ekrem'in komedi yazmanın çok zor olduğunu belirterek, dram türünde oyun yazmayanların pek dikkate alınmadığını söylediği **Çok Bilen Çok Yanılır** önsözündeki şu sözler bu noktadaki tartışmalara ışık tutmaktadır: *"Asr-ı mesud-ı cenab-i padişahinin matla-i zuhur ve şuhût olduğu measir-i terakkiyat-ı medeniye cümlesinden olarak burada dahi bir Osmanlı tiyatrosunun hudusundan beri erbab-i kalemin himmetleriyle gerek Türkçe telif ve gerek tercüme olarak yazılan tiyatrolar ekseriyet ve nefaset itibariyle hemen dram yani facia nev'indendir. Bunun sebebi ise -zann-i âcizaneme göre- erbab-i kalemin mudhiketperdazlığa ehemmiyet vermemeleri veya, bunu mugayir-i mekânet bir küçüklük addiyle şanlarına yakıştıramamalarıdır. Hattâ matbu komedyalar içinde en güzeli olan ve sahibinin kuvve-i kalemiyesine delâlet eden birkaçının isimsiz olarak neşrolunmuş olması dahi bu zannı teyit eder."*[3]

Komedi türünde oyun yazmanın çok daha zor olduğunu belirten R. M. Ekrem, dram türünde oyun yazmanın yazarları daha ağırbaşlı gösterdiği anlayışını da eleştirmektedir. Çünkü yazarlarda genel olarak oluşan bu kanı, daha ciddi oyunlar yazmanın, fâcialar yazmanın kişiyi daha üstün kılacağı, yazarın daha çok dikkate alınacağı görüşünü güçlendirmektedir. Yeni gelişmeye başlayan bir türde dikkat çekmek için fâcia türü konulara yönelmeleri yazarların diğer yazarlarca kabuledilebilirliğini artıracak, yazarları özgüven anlamında derinden etkileyecektir.

Oyun konuları ve tiyatro ile ilgili bir düşünce de, yazılan oyunların ahlâki sorunları, toplumsal sorunları, kendi değer yargılarını yansıtan oyunlar olması gerektiğine dair duydukları inançtır. Şinasi'nin, Namık Kemal'in, Ahmet Mithat'ın, Şemsettin Sami'nin yapıtlarına bakacak olursak, hem roman hem tiyatro hem de şiir türlerinde, uygarlaşmamız için gerekli görülen bir takım anlayışların, düşüncelerin, Batı'dan alınarak toplumumuza adapte edilmeye çalışıldığını görürüz. Bu nedenle de evlenme, gelenekler, cariyelik kurumu vb. gibi konuların hem romanımızda hem de oyunlarımız da konularında en çok işlenen konulardır.[4]

İncelediğimiz önsözlerde, tıpkı milli tiyatro yazmaları gerektiğine duydukları inanç gibi yazarların, bu noktalarda da kendilerini bir zorunluluk içinde hissettiklerini görüyoruz. Bu hem o dönemlerde tiyatronun fayda amacı taşıması düşüncesinin bir getirisi hem de bu türlerde oyun yazılmazsa halkın beğenmeyeceği düşüncesinin getirisi olarak çıkıyor karşımıza. M. Rıfat'ın, *"tiyatronun, hikayelerin en faydalısı olduğunu, büyüklerinden işiterek söz ustalarının yazdıklarını, söylediklerini okuyup dinleyerek"*[5] öğrendiğini belirtmesi ve oyunun adını **Görenek** olarak koyması bu iki bakış açısını da ortaya koyan güzel bir örnektir. Bununla birlikte zoraki evlilikler gibi, büyük aşklar gibi konuların ele alınması da aslında toplum yaşantısının bir yansımasıdır. Sanatın toplumu yansıtan yönü özellikle Tanzimat döneminde en ilgi çekici en yoğun sürecini yaşamıştır diyebiliriz. Meşrutiyet döneminde ise özellikle **Jön Türkler**'de Ruhsân Nevvare ve Tahsin Nahid'in tiyatronun fayda amaçlı olduğunu belirterek, oyun konularını ve anlatımlarını bu düşünce çerçevesinde seçerek yazmaları geçen sürede tiyatronun içi boş bir eğlenceden çok fayda amaçlı bir tür olarak algılanmaya başladığını göstermektedir.

[1] Yüksel, A. (1999). "Cumhuriyet Dönemi Türk Oyun Yazarlığı, Türk Tiyatrosu'nun Kurumsal Gelişimi", Cumhuriyetin 75. Yılında Türk Tiyatrosu kitabı içinde (s. 52-53.). İstanbul: MitosBOYUT Yayınları.
[2] Akı, N. (1974). XIX. Yüzyıl Tiyatrosunda Devrin Hayat ve İnsanı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 1-6 s.
[3] Recâizâde Mahmut Ekrem. (1916). Çok Bilen Çok Yanılır.
[4] Moran, B. (1983). Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış. İstanbul: İletişim Yayınları, 17-18 s.
[5] Mehmed Rıfat. (1873). Görenek.



Bu noktada belirtmemiz gereken bir şey vardır ki, o da bu dönem yazarlarının yönetimi eleştiren oyunlara girmemesidir. Bu durumun oluşmasında ise, özellikle idarenin uyguladığı tedbirler ve sansürdür. Bu kısıtlamalar, ister istemez yazarların devletle ilgili konulardan, yönetimin eleştirisinin yer alacağı oyunlardan uzak durmasına sebep olmuştur. Ahmet Mithat Efendi'nin, **Çerkes Özdenleri** adlı oyununda, Çerkeslerin bağımsızlığı ile ilgili propaganda yapılıyor diye saraya bildirilmesi sonucunda oyunun yasak edilip Ahmet Mithat'ın saraya alınması ve Gedikpaşa Tiyatrosu'nun bir gecede yıkılması devrin idaresinin nasıl bir etki yaptığına önemli bir örnektir.[6]

2. "Milli Tiyatro" Üzerine

Yine oyun yazarlarımızın oyunlarının başına "milli" oyun tanımlamalarını koymaları, bu konular dahilinde oyun konuları yazmaları gerekiyormuş gibi bir zorunluluk yaşadıklarını hissettirmeleri, yazarlarımızın karşılaştıkları bir diğer sıkıntıdır.

Özellikle 2. Meşrutiyet döneminde yoğun olarak görülen ulusçuluk ideolojisiyle, ilgili olsun olmasın, çoğu piyese milli sıfatı yakıştırıldığı görülmektedir.[7] Bu süreçte "milli" konularda yapıt verme düşüncesi, bir zorunluluk ama moda olan bir zorunluluk halinde yayılmıştır. Nerdeyse her yazarın ortak düşüncesi olan bu konu, olmazsa olmazlar arasındadır diyebiliriz. Elbette bu durumda sosyal ve siyasal yaşamdaki değişiklikler önemli rol oynamaktadır. Toplumun yansıması olan tiyatro anlayışı, bu değişime ve beraberinde yükselen milli duygulara yabancı kalmamıştır. Milli duyguları yükseltmek, vatanseverliği yüceltmek anlayışı tüm yazarların arasında dönemden döneme aktarılan imparatorluğun millet ideolojileriyle bütünleşen kutsal bir değere dönüşmüştür. Tiyatronun toplumsal yarar sağlama amacını milletlerin gelenekleriyle, görenekleriyle öne çıkartılıp milli olmalarını sağlamaya çalışmak ancak Osmanlı Devleti'nin millet yapısıyla değerlendirilebilecek bir gerçektir.

Milli tiyatro anlayışı konusunda ayrıca söylememiz gereken bir nokta daha var ki, o da bu düşüncenin kimi yazarlarda Osmanlı kimliğiyle bütünleşmesi olurken, vatan duygusunu yüceltmek olarak karşımıza çıkıp kimi yazarlarımızda da gelenek, görenek, adetler üzerine yoğunlaşan bir anlayışa dönüşmesidir.

Bu düşüncenin içinde başka bir görüş daha karşımıza çıkıyor, o da, milli tiyatro oyunları yazarken, çeviri yapıtların halk tarafından beğenilmeyeceği düşüncesi. Çünkü yazarlar, halkın bu yapıtları benimsemeyeceğini, bu yapıtların halka uzak kalacağını önsözlerinde ve diğer yazılarında anlatmaya başlıyorlar. Kendilerinden olmayan gelenek ve göreneklere pek sıcak bakmayacaklarını, itibar etmeyeceklerini söylüyorlar. Abdülhak Hâmid'in ve R. Nevvâre ve T. Nahid'in önsözlerinde özellikle belirttikleri gibi, Avrupa sahnelerinde oynanan kimi felsefi oyunların o dönemde halka ne katacağı, bunun anlaşılmayacağı için, halkın beğenmeyeceği, belki de daha ileri bir noktada halkın bundan soğuyacağı düşüncesi var. Ş. Sami önsözlerinde milli ahlâkımız üzerine yazılmış yapıtların azlığından şikayet ederken milli ahlâkımıza uymayan zararlı çevirilerle yetinilmesini doğru bulmadığını söyleyerek yaratılan kahramanların yazarın vicdanından doğduklarını, fakat seyirci önünde yargılandıklarını belirtmesi çeviri yapıtlara ve milli konuları işleyen oyunlara bakış açısının en belirgin örneğidir. Yine A. H. Tarhan'ın, **Duhter-i Hindû**'nun sonsözünde, halkın milli tiyatrolara karşı duyduğu ilgiden uzun uzun bahsetmesi, bununla birlikte milli adıyla yazılmış her oyunun diğer yapıtlardan üstün olup olmadığını tartışması; "*Şimdi halkımızın rağbeti milli tiyatrolara münhasır gibidir. Tercüme olunan ve mündericâtı ahlâk-ı milliyemize tevâfuk etmeyen oyunlara nazar-ı iltifat ile bakılmıyor.*"[8] R. M. Ekrem'in "milli tiyatro", "milli oyun" yazma isteği, Aka Gündüz'ün **Muhterem Katil** adlı oyununu "millî ve ihtilalî eser" diye tanımlayarak, yapıtının milli duyguları coşturan bir yapısının olduğundan övgüyle bahsetmesi, özellikle bu dönemler içinden çıkıp günümüze kadar adları gelmiş olan yazarların milli tiyatroya olan bakış açılarını ve doğal olarak bu anlayışın bulundukları dönemi ve daha sonraki dönemlerdeki yazarların oyunlarını da etkileyeceği gerçeğine götürüyor bizi. Bu gerçekte, yıllarca süren oyun yazarlık serüvenindeki arayışların ilk izlerinin temelinde yatan olguların dönemin güçlü kişiliklerinin etki gücüne ve önsözlerde sık sık gördüğümüz bu konunun önemine götürüyor bizi.

Yalnız burada açıklamamız gereken bir nokta var ki o da, önsözlerde karşımız çıkan "milli tiyatro" anlayışının, bugün kullanılan anlamdan farklı olmasıdır. Önsözlerde ve dönem içinde farklı yazılı kaynaklarda karşılaştığımız bu tanımlama, Osmanlı toplumu içindeki, her bir milleti karşılayan,

[6] Fuat, M. (1984). Tiyatro Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınları, 273 s.
[7] Sevinçli, E. (1987). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Sinemadan Tiyatroya Muhsin Ertuğrul. İstanbul: Broy Yayınları, s.11-12
[8] Abdülhak Hâmid Tarhan (1876). Duhter-i Hindû. İstanbul: Tasvir-i Efkâr Matbaası.

ulusal bir çerçevenin dışında bir anlayıştır. Tam olarak imparatorluğu ya da bugünkü anlamıyla tek bir ulusu değil, imparatorluk içinde çeşitli milletleri anlatmaktadır. Zaman zaman karşımıza çıkan oyunlar ve oyun konuları da bu anlayışa örnek gösterilebilir. (Ahmed Mithad Efendi'nin **Çerkez Özdenleri** oyunu gibi.)

3. Eleştirilme Korkusunun Etkileri

Tüm öznel yargıların dışında, kişiye yönelik olmayan bir değerlendirme olan, herhangi bir alandaki yapıtın daha iyiye doğru gitmesinde önemli bir rol oynayan eleştiri, Tanzimat dönemi ile birlikte Türk edebiyatında tanımlanmış, işlevi ve eleştirmenin özellikleri belirlenmiştir. Tanzimat döneminde, edebiyattaki önemi anlaşılmaya başlayan eleştirinin, genel olarak, insanların yanılgılarının ortaya çıkarıldığı, ortaya atılan düşüncenin doğruluğunun tartışılarak, doğrunun yanlıştan ayrıldığı, bu yönü ile de eleştirinin kişinin üzerinde daha yapıcı, daha olumlu özelliği olduğu ortaya konuyor. Fakat bu tanımlarla, görüşlerle yola çıkılan eleştiri anlayışında özellikle Batı edebiyatında yapılan eleştirilerle karşılaştırıldığında birçok eksikliğin olduğu ortaya çıkıyor.[9]

Tanzimat döneminde, sayıca az olan oyun eleştirisinin yanında daha çok tiyatronun genel sorunlarını içeren, seyirci, oyuncu, sahne vb. gibi sorunları ele alan makaleler yayınlanmıştır. Meşrutiyet döneminde ise, teknik anlamda tiyatro bilgisi daha çok gelişmiş, bu gelişim de tiyatro eleştirilerine yansımıştır. Tiyatroya yönelik yazıların artışıyla birlikte kendisini "tiyatro münekkidi" diye nitelendiren yazarların hemen hepsinin edebiyatçı olduğu ve çoğunun da uyarlama yaparak tiyatro dünyasına doğrudan katkıda bulunduğu görülür. Aynı zamanda bu dönemde yer alan eleştiri yazılarının sadece okuyucuya, seyirciye oyunu tanıtmak kaygısıyla uzun uzun oyunun anlatılması ve özetinin verilmesi şeklinde olduğu da dikkat çeken bir diğer noktadır. Bu eleştiri anlayışının, daha doğrusu biçeminin Cumhuriyet döneminde de devam ettiğini, eleştiri yazılarının bu çerçevede şekillendiğini görüyoruz.[10] Bununla birlikte Cumhuriyet döneminde de eleştirinin özellikle estetik ölçütlere dayanan, metin incelemelerine dayanan bir yönünün olmaması da dikkat çekicidir.[11]

Bu süreçte yazılan önsözlerinde dikkatimizi çeken bir başka nokta da yazarların yapıtlara yönelik eleştirilere karşı duydukları endişelerdir. Daha önce önsözleri yorumlarken de değindiğimiz gibi, hemen her alanda eleştirileceklerini düşünen yazarlar, oyun türleri ile doğal olarak oyunların içeriklikleri hakkında eleştirileceklerinden duydukları tedirginlikle yukarıda değindiğimiz konuların dışına çıkıp yapıtlarında yeni konuları işleyememektedirler. Aynı zamanda yazarlarımızın bildikleri konuları işleyip bir anlamda popüler anlayışı kabul ederek beğenilme olasılıklarını arttırmaya çalıştıklarını da görüyoruz. Yazarlarımızın yapıtlarını oluştururken özelikle halk tarafından daha fazla ilgi gören oyun içeriklerine yönelmeleri, özünde beğenilme arzusunu öne çıkartsa da içerik açısından tekrar nitelikli oyunları da beraberinde getirmektedir. Özgünlük ile tekrar arasında gidip gelinen bu nokta yıllar içinde de değişmeden aynı gel-giti yazarlarımıza taşımıştır. Yalnız Recaizade Mahmut Ekrem'i bu noktada ayırmak gerekiyor. O önsözlerinde oyunların hep aynı türlerde yazılmasını eleştirmiş özellikle, **Çok Bilen Çok Yanılır** oyunun önsözünde bu düşüncesini alaycı bir biçemle ortaya koymuştur: "*Zahirde birkaç nev' tiyatro okudum amma hakikatte bir yahut iki nev' neşir okudum. Çünkü bunların da zâhirde hepsi başka amma hakikatte hepsi bir ya iki nev'e çıkıyor. İşte öyle olacak, hepsi de tiyatro değil mi ya.*"[12] Aynı zamanda, edebiyatta nesnel bir eleştirinin nasıl yapılacağını ilk olarak açıklayan bir isim olarak R. Mahmut Ekrem'in bu yönüyle de önemli bir isim olduğu gerçeği, tiyatro türünde de eleştirilerin kendisinden geldiğini de göstermektedir bize.

R. M. Ekrem'in önsözlerinde dikkatimizi çeken nokta yazılan oyunları eleştirme, oyun konularının tekrarının yarattığı sıkıntıların ortaya konuşması ve eleştirilmesi gibi görüşler, diğer bazı yazarlarımızın da önsözlerinde görülmektedir. Bu yolla yazarlar dönem içinde çok katı olan bazı konuları, özellikle gelenek, görenek, milli duygularla oyun yazma, özellikle dram türünde oyun verme vb. gibi, aşarak, oyunlara farklı bakış açısı getirmeye çalışmışlardır. Kimi yazarlarımızda bu alaycı bir biçemle yapılırken, kimi yazarlarımızda da daha sert bir biçemle anlatılmıştır. Elbette daha sonra gelişen tiyatro çizgisine baktığımızda bu eleştiri yöntem ya da biçemlerinin çok zayıf kaldığını görebilmekteyiz. Fakat bir yandan idarenin yoğun baskısı bir yandan sansürün yaratıcılığı engelleyen yapısı içinde dahi bu eleştirileri yapabilmek, gelişim adına, önemli bir noktadır.

[9] Önertoy, O. (1980). Edebiyatımızda Eleştiri. Ankara: D.T.C.F. Yayınları, 179-185 s.
[10] Sevinçli, E. (1994). Türk Tiyatrosu'nda Oyun Eleştirisinin Tarihi Üstüne Notlar. Eleştirmen Gözüyle. Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu Eleştiri Seçkisi 1923-1960 kitabı içinde (s. 23-27.) Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
[11] Kaplan, M. (1987). Edebiyat Üzerine Araştırmalar II. İstanbul: Dergâh Yayınları, 312 s.
[12] Recâizâde Mahmut Ekrem (Tarihsiz), Çok Bilen Çok Yanılır.



Yazarların bir çoğu eleştirilmekten çekinse de, bu dönemde yazarların birbirlerini eleştirerek geliştirdiğini, A. H. Tarhan'ın oyun önsözlerinde, oyunları için yapılan eleştirileri yazması dolayısıyla çok açık bir şekilde görüyoruz. Yine R. M. Ekrem'in önsözlerindeki alaycı eleştirel tavır, eleştiri kuramları açısından ayrıca ilgilenecek yazılardır. Aynı zamanda eleştiri anlayışına başka bir noktadan daha bakmamız gerekiyor ki o da yazarların seyircilerin her söylediği sözü ciddiye almak istememeleri, her alkışın ya da yerginin doğru olmayacağı düşüncesidir. Özellikle R. M. Ekrem'de dikkat çeken bu konu, seyircilerin de abartılı övgülerinin ve oyunu anlamadan yaptıkları olumsuz eleştirilerin yazarlar tarafından çok da dikkate alınmadığı gerçeğidir. Daha yeni olan bir tür hakkında ve seyirlik oyun anlayışından sonra Batılı anlamda bir oyun seyreden seyircinin verdiği tepkinin ne kadar sorgulanması ve önemsenmesi gerektiği yazarlar tarafından da tartışılmıştır.

4. Oyun Dili Üzerine

Edebiyatın bir parçası olarak görülen tiyatro anlayışı, ister istemez oyun yazma tekniğini de etkilemiştir. Önlerinde bu alanda yapıtlar ve üstâtlar bulunmadığı için Avrupa sanatını örnek alarak yapıtlar oluşturduklarını söyleyen yazarların, bu tekniklerden çok edebiyatın devir içindeki uzun ve ağır dilini, biçemini kullandığını görüyoruz. Diyalog anlayışının çoğu yerde monologa yaklaştığı ve sayfalarca sürdüğü bu oyunlarda, halkın konuşulan dili anlaması ise oldukça güç bir hal almıştır. Yıllarca devam eden bu görüş, kendinden sonra gelen her yazara ister istemez etki etmiş, edebiyatla birleşen, daha doğrusu roman tadında kimi oyunlar ortaya çıkmıştır. Burada şu noktayı da belirtmemiz gerekir ki, Servet-i Fünun[13] dönemiyle birlikte dili zenginleştirmek için yapılan çalışmalar sonunda Arapça ve Farsça'dan sözcükler ve tamlamaların alınması, bunların daha çok kullanılmaya başlaması, aydın kesime seslenildiği düşüncesi ile sade ve basit kabul edilen halk dilinin kullanılmayışı[14], bu döneme ait tiyatro oyunlarına da etki etmiş, Şinasi ile başlayan sade dil kullanımı giderek yerini anlaşılması zor, oldukça ağır, ağdalı bir dil anlayışına bırakmıştır. Roman anlayışındaki uzun betimlemeler, şiirlerde kullanılan süslü tamlamalar önsözlerde de kendini gösterir. Örneğin, Moralızâde Vassâf Kadri'nin **Yıldız Fâciaları** oyununda yazdığı önsözde yaptığı uzun betimlemeler, bir tiyatro metnine girişten çok, bir romanın başlangıcını bizlere göstermektedir. Okuyucusuna hayal kurdurmak isteyen yazar, bu betimlemeleri sahnenin betimlemesinden çok, okuyucuyu bu duyguya sokmak amaçlı yapmaktadır. Çünkü hâlâ akıllarda, edebiyat anlayışının, romanın etkisi vardır. Yine **İzzet Melih**'in Şükrü Ganem'den çevirdiği **Antere** oyununun önsözü bu dil ve biçem özelliklerine örnek olarak verilebilir. Bu konuya eklememiz gereken bir nokta daha var ki o da şiir diliyle oyun yazmaya çalışan yazarlarımızın çektiği sıkıntılardır. Önlerinde duran Batılı kaynakların bu yönde kullandığı şiirsel dilden etkilenerek oyun yazan, hece ya da aruz veznini kullanarak yeni bir oyun dili yaratmaya çalışan yazarlarımız oldukça zorlanmışlardır. Hatta çoğu zaman bu şekilde bizde oyun yazılamayacağı noktasında birleşmişlerdir.

Yine burada da A. H. Tarhan'ı anmadan geçmek istemiyoruz. Özellikle tiyatro dili ilgili bir çok oyununda bu dilin farklı bir biçemi olduğundan bahsetmesi, o dönemler için tiyatronun nasıl algılandığını ve nasıl algılanması gerektiğini anlatan ilk bilgiler olması bakımından önemlidir. Örneğin **Mâcerâ-ı Aşk** oyununun önsözünde A. H. Tarhan diyaloglarının doğal olmamsından bahsetmesi, bunun tiyatronun yapısına uygun olmadığını söylemesi, **Sabr u Sebat** oyununun tiyatro diline daha uygun olduğunu belirtmesi, tiyatronun söz sanatlarından ayrı olması gerektiğini savunması tiyatro türünün süreç içinde daha fazla anlaşılmaya başladığını göstermekte ise de uygulama konusunda yine de çok fazla yol alınmadığını söylemeden geçemeyiz.

Bunlarla birlikte Şinasi'nin **Şair Evlenmesi**'nde kullandığı halk dilinin yalınlığı, ilk örnek oyun olarak ele alınması açısından oldukça önemlidir. İlk oyunda yalın bir dil olması daha sonra ise bu dilin özellikle Abdülhak Hâmid'in oyunları gibi birçok oyun yazarınca anlaşılmaz derecede ağırlaştırılarak kullanılması dikkat çekicidir.

Mehmet Rauf'un, **Cidâl** adlı oyununun önsözünde, tiyatro yaşamımız olmaması sonucunda bir gösteri dilimizin, biçememizin olmadığını belirten görüşlerinin bu konuya getirilecek en büyük açıklık olduğunu düşünüyoruz. Sonuçta bir dilin doğması, yaşamın akıcılığına bağlıdır. Yaşamın içinde tüm varlığıyla kendini göstermeyen bir türün kendi dilini bulması, anlam kazanması, bir ivmeyle hareket etmesi de o derede zor olacaktır. Henüz sahnelerde bile tam olarak yer alamayan bu yeni tür, kendini ifade ederken de çoğu zaman dönemin edebiyatçılarının anlayışına bırakmıştır kendisini. Böylece de

[13] Sevinçli, E. (1990). Hüseyin Rahmi Gürpınar. İstanbul: Arba Yayınları, 48-49 s.
[14] Tuncer, H. (1992). Servet-i Fünun Edebiyatı, İzmir: Akademi Kitabevi, 8-9 s; Mengi, M. (1994). Eski Türk Edebiyatı Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları, 240-243 s.



ortaya süslü, doğallıktan, özellikle günlük konuşma dilinden uzak, tamlamaların bolca yer aldığı romanla tiyatro arasında gidip gelen bir dil yaratmıştır. Önsözlerde bu konuya değinilmesini de yazarların dahi bu durumdan ne kadar rahatsız olduğuna bağlıyoruz. Dil ile ilgili arayışlar önsözlerde tartışılmaya başlamış, özellikle adından bugün bile bahsetmeden geçilemeyen yazarların bu konuya değinmeleriyle daha çok boyut kazanmıştır.

5. Oyun Yazarlarının, Tarihi Oyunlar Yazma ve Kahraman Yaratma Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Tanzimat'tan sonraki Türk edebiyatçıları da Batılı yazarlar gibi gerçek yaşamı anlatan yapıtlar vermeye başlamışlardır. Fakat toplumun beklentisi doğrultusunda daha çok özlenen kişilikleri ortaya koyan, karakterin etrafında dönen olayları anlatan yapıtlar oluşmaya başlamıştır. Bu karakterler de tarihten kişilikler olsalar bile toplumun inançlarını benimseyen, olumlu ve olumsuz özellikleri keskin çizgilerle ayrılmış karakterler olarak ortaya çıkmışlardır. Özellikle bu dönemde Ahmet Mithat Efendi'nin **Felâtun Bey ile Rakım Efendi**'nin romanında zıt karakterleri çok net görebilmekteyiz.[15] Bu dönem romanlarında, kişiler çoğu kez tek boyutludur. İyiler her yönüyle iyi, kötüler her yönüyle kötüdürler. Olayların sonunda da iyiler ödüllendirilir, kötüler cezalandırılır.[16]

Tarihsel oyunlar yazmaya çalışan oyun yazarlarının da yaratıcılık ile tarihsel gerçekleri olduğu gibi aktarmak arasında kaldıklarını da önsözlerden anlıyoruz. A. H. Tarhan'ın, Ş. Semsettin Sami'nin oyun önsözlerinde bir çok defa bu konuya değinmeleri bu kaygıların en büyük göstergesidir. Bir yazar olarak yaratıcılığını kullanmak istemeleri duygu anlamında ağır basarken, tarihi bir olayda farklı anlatım tarzlarının gelecek olan eleştirilere de yol açacağı düşüncesi yazarı sıkıntıya sokmaktadır. Bu durum bizi daha önce değindiğimiz gibi eleştirilerin yoğun olduğu ve yazarların bundan çekindiği düşüncesine götürmektedir.

Yazarların yaşadığı bu sorun beraberinde, oyunda geçen sözlerin ya da kahramanın görüşlerinin kendileri ile özdeştirilmesi gibi bir başka sorunuda beraberinde getirmiştir. Bu sıkıntıyı, oyunun ve kahramanın kendi görüşlerinden farklı olarak algılanması gerektiğini anlatmaya çalışmalarından görüyoruz. E. Tevfik'in, **Ecel-i Kazâ** önsözünde yazarın yazdığı her sözden, kendi düşüncesi gibi algılanıp değerlendirilmesinden duyduğu rahatsızlığı 1872 yılında, tiyatromuzun emekleme sürecinde vurgulaması, bu sorunun yazarlık anlamında farkına varılması bizim için önemli bir kazançtır; *"Bu mukaddemât anlaşıldıktan sonra lütfen şurası der-hâtır buyurulsun ki hiçbir tiyatro ser-â-pâ müellifinin efkârı olmadığı gibi şu eser-i 'âcizane dahi tasavvurât-ı malhûsanın mi'yârı değildir."*[17] Fakat, bu teknik bilgiye ilerleyen yıllarda da farklı farklı yazarların önsözünde de rastlamamız, yazarların bu anlamda duyarlılıklarına rağmen seyircinin değişmekte zorlandığı gerçeğini de bize göstermektedir. Yine Ömer Lütfi'nin **Şimdiki İzdivaçlar** adlı oyununun önsözünde; *"(...)Biri bana "şu cümle pek adi olmuş.Yerine daha bir parlağını koymalıydı" derse bu itiraza pek ehemmiyet vermem. Fakat "tasvir ettiğimiz (Leman) hiç Türk kızına benzemiyor" yolunda bir itiraz serdedecek olursa buna doğrusu çok telaş ederim. Çünkü eşhâsı diri olmayan bir piyes velev dünyanın bütün tezyinât-ı lafziyyesini haiz olsun- yine yaşamaz."*[18] sözleri önsözlerinde karakter yaratmanın ne denli önemli olduğunu bir kez daha gösteriyor bizlere. Ahmet Mithat Efendi'nin **Ahz-ı Sâr Yahud Avrupa'nın Eski Medeniyeti** adlı oyunda, tarihi bir oyun yazmadığını ısrarla belirten tavrı, kendisine abartıya kaçtığına dair gelecek olan suçlamalara, abartıya kaçmadığını, Fransa'nın tarihinde de kendi anlattığı gibi olayların olduğunu açıklamaya çalışması; "*Ahz-ı Sâr nâmıyla yazmış olduğumuz işbu tiyatro risalesi Fransa ahvalini tasvir eylediği için bazı fikirler bunun tercüme veya taklit olduğunu hükmederler ise aldanırlar. Risalemiz tercüme olmadığı gibi taklit de değildir. Hele vakayi-i tarihiyye hiç değildir."*[19] bu kaygıların en büyük göstergeleridir. Bir yazar olarak yaratıcılığını kullanmak istemeleri duygu anlamında ağır basarken, tarihi bir olayda farklı anlatım tarzlarının gelecek olan eleştirilere de yol açacağı düşüncesi yazarı sıkıntıya sokmaktadır. Bu durum bizi daha önce değindiğimiz gibi eleştirilerin yoğun olduğu ve yazarların bundan çekindiği düşüncesine götürmektedir.

Yalnız burada değinilmesi gereken bir noktada, okuyucunun, yazılı bir yapıtı okuduğunda, hangi kahramanın yazarı anlattığını arayan bir yanının olduğudur. Oluşturulan kahramanlarda, çoğu

[15] Türk edebiyatında ve romanlarda yaratılan "tip"ler üzerine daha ayrıntılı bilgi için bkz.: Kaplan, M. (1991). Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 3 -Tip Tahlilleri-. İstanbul: Dergâh Yayınları.
[16] Tuncer, H. (1996). Arayışlar Devri Türk Edebiyatı 1 – Tanzimat Edebiyatı-. İzmir: Akademi Kitapevi. 26 s.
[17] Ebüzziya Tevfik; Ecel-i Kazâ, (1288 / 1872).
[18] Fikripâşâzâde Ömer Lütfi. (1905). Şimdiki İzdivaçlar. Kahire: Türk Matbaası.
[19] Ahmet Midhat Efendi ((1875-76). Ahz-ı Sâr Yâhûd Avrupa'nın Eski Medeniyeti. İstanbul.



zaman bir karakterin değil, hemen hemen hepsinin yazarın psikolojisini, görüş açısını anlattığını düşünmeleri okuyucuyu kahramanla yazarı eşleştirme noktasına götürmektedir. Bu tavır özellikle romanlarımızda daha dikkat çekici bir boyuttadır.[20]

SONUÇ

Bir yandan yeni bir türün yaygınlaşması, bir yanda daha önceleri Karagöz ve Ortaoyunu'nun konuları ve biçemi dolayısıyla sadece eğlence amacının güdüldüğü düşüncesinin varlığı, yazarların kendilerini kabul ettirmek için, geleneksel güldürü türünden uzaklaşıp, daha ağırbaşlı saydıkları bir türe, dram türüne yönelmeleri, tüm bunlara ilave olarak, sansür anlayışı ve idarenin hissedilen baskısı, oyun türlerinin kısıtlanmasında, konuların suya sabuna dokunmayan, daha çok aile düzenine ilişkin türden olmasına neden olmuştur. Bununla birlikte komedi yazmanın sadece ağır başlı olmamak değil, daha zor olacağı için yazarların bu alanlara girmek istemediklerini görebiliyoruz.

Teknik olarak iyi bilinmeyen bir türün, geleneğin içi boş eğlence anlayışından sıyrılarak hem eğiten hem de düzeyli ve iyi bir donanımla yazılmış oyunların cesaret isteyeceğini, hemen hemen her önsözün sonunda okuyucudan af dileyen yazarların doğrusu bu cesarete pek de sahip olamadıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte, ilk oyunlarımızın önsözlerinde, yazarların dil, biçem, kurgu üzerine tartışmaları, yaşadıkları sıkıntıları dile getirmeleri, günümüze uzanan yolda önemli kilometre taşları olurken, oyun yazarlığının ilk çıkış noktalarını anlamamızı, değerlendirmelerimizi bu bilgiler dahilinde yapmamızı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

Abdülhak Hâmid Tarhan (1876). Duhter-i Hindû. İstanbul: Tasvir-i Efkâr Matbaası.
Ahmet Midhat Efendi ((1875-76). Ahz-ı Sâr Yâhûd Avrupa'nın Eski Medeniyeti. İstanbul.
Akı, N. (1974). XIX. Yüzyıl Tiyatrosunda Devrin Hayat ve İnsanı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
Akı, N. (1989). Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi I. İstanbul: Dergah Yayınları.
Aktaş, Ş. (1991). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.
Bakırcıoğlu, N. Z. (1997). Başlangıçtan Günümüze Türk Romanı. İstanbul: Ötüken Yayınları.
Ebüzziya Tevfik. (1872). Ecel-i Kazâ.
Fikripâşâzâde Ömer Lütfi. (1905). Şimdiki İzdivaçlar. Kahire: Türk Matbaası.
Fuat, M. (1984). Tiyatro Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınları.
Kaplan, M. (1991). Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 3 -Tip Tahlilleri-. İstanbul: Dergâh Yayınları.
Kaplan, M. (1987). Edebiyat Üzerine Araştırmalar II. İstanbul: Dergâh Yayınları.
Mehmed Rıfat. (1873). Görenek.
Mengi, M. (1994). Eski Türk Edebiyatı Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları.
Moran, B. (1983). Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış. İstanbul: İletişim Yayınları.
Önertoy, O. (1980). Edebiyatımızda Eleştiri. Ankara: D.T.C.F. Yayınları.
Recâizâde Mahmut Ekrem. (1916). Çok Bilen Çok Yanılır.
Sevinçli, E. (1987). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Sinemadan Tiyatroya Muhsin Ertuğrul. İstanbul: Broy Yayınları.
Sevinçli, E. (1990). Hüseyin Rahmi Gürpınar. İstanbul: Arba Yayınları.
Sevinçli, E. (1994). Türk Tiyatrosu'nda Oyun Eleştirisinin Tarihi Üstüne Notlar. Eleştirmen Gözüyle. Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu Eleştiri Seçkisi 1923-1960 kitabı içinde (s. 23-27.) Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
Tanpınar, A. H. (1992). Edebiyat Üzerine Makaleler. İstanbul: Dergâh Yayınları.
Tuncer, H. (1992). Servet-i Fünun Edebiyatı, İzmir: Akademi Kitabevi.
Tuncer, H. (1996). Arayışlar Devri Türk Edebiyatı 1 – Tanzimat Edebiyatı-. İzmir: Akademi Kitapevi.
Yüksel, A. (1999). "Cumhuriyet Dönemi Türk Oyun Yazarlığı, Türk Tiyatrosu'nun Kurumsal Gelişimi", Cumhuriyetin 75. Yılında Türk Tiyatrosu kitabı içinde (s. 52-53.). İstanbul: MitosBOYUT Yayınları.

[20] Türk romanında karakter-yazar ilişkisi için bkz.: Aktaş, Ş. (1991). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları, 138-158 s.; Bakırcıoğlu, N. Z. (1997). Başlangıçtan Günümüze Türk Romanı. İstanbul: Ötüken Yayınları



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN B2 SEVİYE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN BİLİŞSEL STRATEJİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE BİLİŞSEL STRATEJİLERE YÖNELİK ETKİNLİK ÖNERİLERİ

Çiğdem YALÇIN
Arş. Gör. , Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, El-mek: cigdemm.koc@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B2 seviye ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerini bilişsel stratejilerin alt boyutlarına göre incelemek ve dinleme etkinlikleri açısından bilişsel stratejilere yönelik etkinlik önerileri sunmaktır. Bu amaca yönelik Oxford'un (1990) bilişsel stratejileri sınıflandırması temel alınarak bir kontrol listesi oluşturulmuş ve üç uzman görüşü alınarak incelenen kitaplardaki dinleme etkinliklerinde yer alan bilişsel stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre B2 seviye ders kitaplarında bilişsel stratejilerin alt boyutlarından bazılarına az sayıda yer verildiği veya hiç yer verilmediği ve dinleme etkinlikleri içerisinde stratejilerin alt boyutlarına göre dengeli bir dağılımın söz konusu olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bilişsel stratejilerin alt boyutları (alıştırma yapma, mesaj alma ve gönderme, akıl yürütme ve analiz etme, bilgi ve ürün için yapı oluşturma) göz önünde bulundurularak dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, dinleme becerisi, bilişsel stratejiler, B2 seviye

AN EXAMINATION OF LISTENING ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING B2 LEVEL TEXTBOOKS IN TERMS OF COGNITIVE STRATEGIES AND PROPOSALS OF ACTIVITIES FOR COGNITIVE STRATEGIES

Abstract

The aim of this study is to investigate the listening activities in B2 level textbooks used in teaching Turkish as a foreign language according to the sub-dimensions of cognitive strategies and to propose listening activities for cognitive strategies. For this purpose, a checklist was constitued based on Oxford's (1990) classification of cognitive strategies and cognitive strategies taken place in these textbooks were tried to be determined by taking the opinions of three experts. According to the results of the research, it was found that some of the sub-dimensions of cognitive strategies in B2 level textbooks were not included and there was no balanced distribution according to the sub-dimensions of the strategies within the listening activities. For this reason, some activity proposals have been made for improving listening skillsby taking into consideration of the sub-dimensions (practising, receiving and sending messages, analyzing and reasoning, creating structure for input and output) of cognitive strategies.

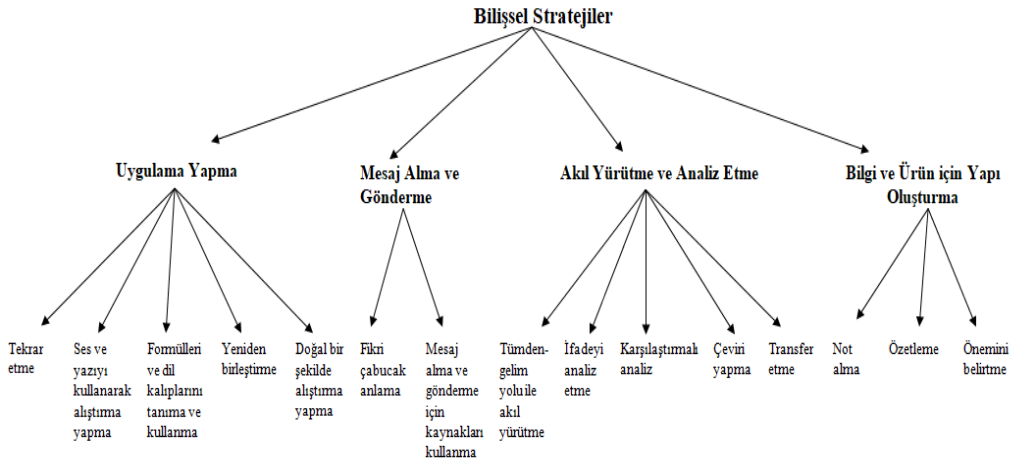
Key Words: Teaching Turkish, listening skill,cognitive strategies, B2 level

GİRİŞ

Etkili iletişimin temelini oluşturan dinleme, yabancı dil öğrenimde oldukça önemli bir beceri alanıdır. Dinleme sürecinde gönderen tarafından alıcıya ulaştırılan mesajın tam ve doğru bir şekilde anlaşılması ve yorumlanması oldukça önemlidir. Vandergrift (1999), dinlemeyi dinleyicinin vurgu ve tonlamaları ayırmasını, kelimeleri ve dilbilgisel yapıları anlamasını sesler arasında ayrım yapmasını ve bunları sosyokültürel konuşma bağlamları içerisinde yorumlamasını gerektiren karmaşık ve aktif bir süreç olarak tanımlarken tüm bunları koordine etmek için büyük ölçüde dinleyicinin zihinsel bir etkinliğinin olması gerektiğini belirtir. Bu nedenle bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bir takım bilişsel stratejilerden yararlanmakta fayda olacaktır. Rubin'e göre (2016) bilişsel stratejiler, doğrudan öğrenme sürecine katkıda bulunan özel eylemlerdir.



Dil öğrenme stratejileri arasında doğrudan stratejilerin alt boyutları içerisinde yer alan bilişsel stratejiler, hedef dilde edinilen yeni bilgilerin zihinde işlenmesi ve yapılandırılmasını sağlayan ve böylece bilginin kalıcı hale gelmesinde önemli rol oynayan eylemlerdir. Oxford (1990) bilişsel stratejileri alıştırma yapma, mesaj alma ve gönderme, akıl yürütme ve analiz etme, bilgi ve ürün için yapı oluşturma şeklinde 4 kategoriye ayırmıştır.



Şekil 1. Oxford'un (1990: 44) Bilişsel Stratejiler Sınıflandırması

Uygulama Yapma Stratejisi; Oxford'a (1990) göre bu strateji en önemli stratejilerden biridir. Belirli bir yeterlilik seviyesine ulaşabilmek için hedefe ulaştıracak kadar alıştırmaya ihtiyaç vardır (akt. Alyılmaz ve Şengül, 2017). Bu strateji kendi içerisinde 5 gruba ayrılır. Bunlar; Tekrar etme, ses ve yazıyı kullanarak alıştırma yapma, formülleri ve dil kalıplarını tanıma ve kullanma, yeniden birleştirme ve doğal bir şekilde alıştırma yapma stratejileridir.

Mesaj Alma ve Gönderme; Fikri çabucak anlama ve mesaj alma ve gönderme için kaynaklara başvurma stratejilerinden oluşan bu strateji hedef dilde gelen bilgileri anlamlandırma ve iletmek için kullanılır.

Akıl Yürütme ve Analiz Etme Stratejisi; Hedef dilde edinilen bilgileri çözümleme ve değerlendirme stratejisidir. Tümdengelim yoluyla akıl yürütme, ifadeyi analiz etme, karşılaştırmalı analiz, çeviri yapma ve transfer etme stratejileri olmak üzere 5 gruba ayrılır.

Bilgi ve Ürün için Yapı Oluşturma Stratejisi; Tüm dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olan bu strateji –not alma, özetleme ve önemini belirtme- hedef dildeki bilgileri sınıflandırma ve düzenlemeye yardımcı olan bir stratejidir (Oxford, 1990: 86).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B2 seviye ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin bilişsel stratejilere uygunluğunun saptanması ve yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik bilişsel stratejilere uygun etkinlik önerileri sunmaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B2 seviye ders kitapları arasından Gazi Yabancılar için Türkçe B2 ve Yedi İklim Yabancılar için Türkçe B2 ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel bir araştırma olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet iletimli) belgelerin gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesi için sistematik bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer analitik

yöntemler gibi doküman analize de bilgi edinmek, anlam çıkarmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini gerektirir (Corbin & Strauss, 2008).

Bahsi geçen ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri içinde yer alan bilişsel stratejiler sınıflandırmasına göre incelenmiş ve bilişsel stratejilere yönelik bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesi içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda etkinlik önerileri oluşturulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 1: Gazi ve Yedi İklim Yabancılar için Türkçe B2 Ders Kitabının Dinleme Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Stratejiler

Bilişsel Stratejiler		Gazi Yabancılar için Türkçe B2 Dinleme Etkinlikleri		Yedi İklim Yabancılar için Türkçe B2 Dinleme Etkinlikleri	
		f	Toplam Etkinlik Sayısı	f	Toplam Etkinlik Sayısı
Uygulama Stratejisi	Tekrar etme	-	37	-	45
	Ses ve yazıyı kullanarak alıştırma yapma	-		-	
	Formülleri ve dil kalıplarını tanıma ve kullanma	-		1	
	Yeniden birleştirme	-		2	
	Doğal bir şekilde alıştırma yapma	-		1	
Mesaj Alma ve Gönderme	Fikri çabucak anlama	20		19	
	Mesaj alma ve gönderme için kaynaklara başvurma	-		-	
Akıl Yürütme ve Analiz Etme	Tümdengelim yoluyla akıl yürütme	1		-	
	İfadeyi analiz etme	2		-	
	Karşılaştırmalı analiz	-		1	
	Çeviri yapma	-		-	
	Transfer etme	-		-	
Bilgi ve Ürün için Yapı Oluşturma	Not alma	-		-	
	Özetleme	4		7	
	Önemini belirtme	-		-	
Toplam Strateji Sayısı		27		31	

Tablo 1'de yer alan Gazi Yabancılar için Türkçe B2 ders kitabı dinleme etkinlikleri incelendiğinde toplam 37 adet dinleme etkinliğine rastlanmıştır. Bahsi geçen kitapta uygulama stratejisini hiç yer verilmediği gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, mesaj alma ve gönderme stratejisinin alt boyutundan fikri çabucak anlama stratejisine f=20 kez yer verildiği tespit edilmiştir. Akıl yürütme ve analiz etme stratejisinin alt boyutlarından tümdengelim yolu ile akıl yürütme stratejisine f=1 kez ifadeyi analiz etme stratejisine ise f=2 kez yer verildiği saptanmıştır. Ayrıca bilgi ve ürün için yapı oluşturma stratejisinin alt boyutlarından biri olan özetleme stratejisine f=4 kez yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 1'de yer alan Yedi İklim Yabancılar için Türkçe B2 ders kitabı dinleme etkinlikleri incelendiğinde toplam 45 adet dinleme etkinliğine rastlanmıştır. Bahsi geçen ders kitabında uygulama stratejisinin alt boyutundan Formülleri ve dil kalıplarını tanıma ve kullanma stratejisine f=1 kez; Yeniden birleştirme stratejisine f=2 kez; Doğal bir şekilde alıştırma yapma stratejisine f=1 kez yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, mesaj alma ve gönderme stratejisinin alt boyutundan fikri çabucak anlama stratejisine f=19 kez yer verildiği belirlenmiştir. Akıl yürütme ve analiz etme stratejisinin alt boyutlarından karşılaştırmalı analiz stratejisine f=1 kez yer verildiği tespit edilmiştir.



Son olarak bilgi ve ürün için yapı oluşturma stratejisinin alt boyutlarından biri olan özetleme stratejisine f=7 kez yer verildiği tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok kullanılan materyaller arasında yer alan ders kitapları içerisinde dinleme etkinlikleri bilişsel stratejiler açısından incelenmiş ve etkinlikler içerisinde bilişsel stratejilere yer verilmesine rağmen bu stratejiler arasında dengeli bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel strateji kullanımının dinleme üzerindeki etkisi yadsınamaz. Nitekim strateji kullanımına yönelik bazı çalışmalarda (bkz. Martínez (1995); Değirmenci (2005)) öğrencilerin en çok kullandığı strateji türünün bilişsel stratejiler olduğu ve bilişsel stratejileri ile dinleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Etkili stratejilerle donatılmış dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesine büyük katkı sağlayacağı aşikârdır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında bilişsel stratejilerin alt boyutları (alıştırma yapma, mesaj alma ve gönderme, akıl yürütme ve analiz etme, bilgi ve ürün için yapı oluşturma) göz önünde bulundurularak dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri aşağıda belirtilmiştir;

Etkinlik 1:

Fil ve Karınca Masalı (Bilgi ve Ürün için Yapı Oluşturma Stratejisine yönelik bir etkinliktir.)

Dinleme Öncesi:

Öğretmen “Fil ve Karınca” masalını öğrencilere dinletmeden önce aşağıdaki soruları yöneltir;

Fil ve karıncanın özelliklerini sıralayınız.

Sizce fil mi daha güçlüdür yoksa karınca mı?

Dinleme Sırası:

Öğretmen “Fil ve Karınca” masalını öğrencilere dinletir ve dinleme sırasında öğrencilerden anahtar kelimeler belirlemelerini ister. (Dinleme metninde en çok tekrar eden kelimeleri belirleme)

Örnek:

Fil, karınca, orman, hortum, lider vb.

Öğretmen öğrencilere masalı ikinci kez dinletir ve öğrencilerden buldukları anahtar kelimelerden yararlanarak aşağıdaki boşlukları doldurmalarını ister.

Bir zamanlar ormanın birinde bir fil yaşarmış. Günün birinde .... Daha sonra fil bir karıncaya rastlamış..... ..... Fil bunun üzerine ..... Karınca file ders vermek istemiş ve .....O günden sonra fil .....

Dinleme Sonrası:

Öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir;

Sizce fil neden kendini ormanın lideri olarak görüyor?

Sizce bedenen iri olmak güçlü olmanın bir göstergesi midir?

Sizce bu masalda verilmek istenen mesaj nedir?

(https://www.youtube.com/watch?v=a3LiFudEUEo)



Etkinlik 2:

Nane Limon Kabuğu Şarkısı

Öğretmen Barış Manço'nun Nane Limon Kabuğu şarkısını 1 kez dinletir. Daha sonra şarkının yazılı olduğu kâğıtları öğrencilere dağıtır ve şarkının içinde geçen kalıplaşmış ifadeler ve deyimlerin altını çizmelerini ister. (Alıştırma yapma stratejisinin alt boyutu olan formülleri ve dil kalıplarını tanıma ve kullanma stratejisine yönelik bir etkinliktir.)

Ayrıca öğrencilerden kendi dillerinde var olan benzer deyim veya kalıplaşmış ifadeleri bulmaları istenir. (Akıl Yürütme ve Analiz Etme Stratejisi'nin alt boyutundan karşılaştırmalı analiz stratejisine yönelik bir etkinliktir.)

Nane Limon Kabuğu

Eski adamlar doğruyu söylemiş
Bir çiçekle bahar olmaz
Kişi kendini bilip sağa sola sormalı
Can pazarı bu oyun olmaz
Zürafanın düşkünü beyaz giyer kış günü
Sonunda şifayı kapıpta şaşırınca
Bana gel beni dinle iyi yaz
Defteri kalemi al iyi yaz

Nane limon kabuğu bir güzel kaynasın aman
Ha ha ha ha ha içine hatmi çiçeği biraz çörek otu katasın aman
Ha ha ha ha ha hatta biraz tarçın bir tutam zencefil aman
Ha ha ha ha ha bin derde deva geliyor biraz daha sabret güzelim
Ha ha ha ha ha hapşu
Çok yaşa
Sende gör
Rahat ve iyi yaşa

Sen tedbirini al önünü kış tut bırak yine de yaz gelsin
Çoğu zaman hesap çarşıya uymaz sonra dizini döversin
Zürafanın düşkünü beyaz giyer kış günü
Sonunda şifayı kapıpta şaşırınca
Bana gel beni dinle iyi yaz
Defteri kalemi al iyi yaz
Nane limon kabuğu bir güzel kaynasın aman
Ha ha ha ha ha içine hatmi çiçeği biraz tere otu katasın aman
Ha ha ha ha ha hatta biraz tarçın bir tutam zencefil aman
Ha ha ha ha ha bin derde deva geliyor biraz daha sabret güzelim
Ha ha ha ha ha hapşu
Çok yaşa
Sende gör
Rahat ve iyi yaşa

Barış iğneyi kendine batırır çuvaldızı başkasına
Bol keseden aklı ona buna dağıtır darısı kendi başına
Zürafanın düşkünü beyaz giyer kış günü
Sonunda şifayı kapıpta şaşırınca
Bana gel beni dinle iyi yaz
Defteri kalemi al iyi yaz



Etkinlik 3

Tekerleme Söyleyelim (Alıştırma Yapma stratejisinin alt boyutundan tekrar etme stratejisine yönelik bir etkinliktir.)

Öğretmen öğrencilerden 3 kişiyi tahtaya kaldırarak yan yana sıralanmalarını ister. Sonra kısa bir tekerlemeyi bir öğrencinin kulağına söyleyerek tekerlemeyi kulaktan kulağa aktarmalarını ve son öğrencinin duyduğu tekerlemeyi sesli olarak tekrar etmesini ister.

Tekerleme örnekleri;

Değirmene girdi köpek — Şu köşe yaz köşesi

Değirmenci çaldı kötek — Şu köşe kış köşesi

Hem kepek yedi köpek — Ortada su şişesi

Hem kötek yedi köpek

Etkinlik 4

Çiz Bakalım! (Bilgi ve ürün için yapı oluşturma stratejisinin alt boyutundan özetleme stratejisine yönelik bir etkinliktir.)

Öğretmen sınıftaki öğrencilere betimsel bir metin dağıtır ve metni sesli bir şekilde okur. Bu metinden hareketle onlardan resim çizmelerini ister. Daha sonra bu metni tekrar okuyarak öğrencilerden çizdikleri resmi boyamalarını ister. Öğretmen dinleme etkinliği sonunda resmin kalitesine bakmadan betimlenen resmin doğru bir şekilde çizilerek boyanıp boyanmadığını kontrol eder ve puanlama yapar; en yüksek puanı alan öğrenci kazanır.

Dinleme Metni:

On yaşından pembe elbiseli bir kız çocuğu, tek katlı bir evin önünde kocaman bir taşın üstünde oturmuş derin derin düşünüyordu. Dağların arasından yavaşça kaybolan kızıl güneşe o kadar dalmıştı ki etrafında top oynayan üç çocuğun çığlıklarını fark etmemişti bile. Çocuklardan biri kırmızı topu evin yanından akan masmavi nehre düşürmüş ağlarken diğeri kavak ağaçlarının dibinde bulduğu kocaman bir dal ile topu kurtarmaya çalışıyordu…

Etkinlik 5

Parçadaki Ana Fikri Bulma (Akıl yürütme ve analiz etme stratejisinin alt boyutu olan tümdengelim yolu ile akıl yürütme stratejisine yönelik bir etkinliktir.)

Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Öğretmen dinleme metinlerinden hareketler ana fikir çıkarır ve bunları kâğıtlara yazarak öğrencilere dağıtır. Öğrenciler örneğin 5 farklı dinleme metninin ana fikrini sıralarlar. Doğru sıralama yapan ve hızlı olan öğrenci kazanır.

KAYNAKÇA

Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri. İstanbul: Kesit Yayınları.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Değirmenci, İ. L. (2005). Bilişsel ve Üst-Biliş stratejilerinin kullanımı ile yabancı dil testlerindeki performans arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi ,İstanbul.

Martínez, I.M.P (1995) A Study of the Learning Strategies Used by Secondary School and University Students of English in Spain, Revista Alicantina de Estudios Ingleses, 8 (1995): 177-93.

Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies: What every teacher should know. Newbury House Publishers. Oxford University Press.

Rubin, J. (1980). Cognitive Processes in Language Learning Applied Linguistics, VoL 11 , No . 2

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies, *ELT Journal Volume 53/3 July* . Oxford University Press.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK İSTİSMARINA YÖNELİK ALGILARININ GÖRSELLER YOLUYLA İNCELENMESİ

Ayşe BEŞTEPE

Doç. Dr. Fatih YAZICI

Giriş

Toplumsal yaşamın birer parçası olan çocukların, doğuştan getirdikleri birtakım temel haklar, ulusal ve uluslararası alanda tartışılan problemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlık tarihinin çağlara ayrılan uzun zaman dilimleri düşünüldüğünde, çocuklara gereken önemin verilmesi, günümüzden ancak kısa bir süre önce gerçekleşebilmiştir. Bir toplumun dinamiklerini oluşturan çocukların haklarının koruma altında olması, dünyanın geleceğinin sağlam temellere oturtulmasını sağlayacak olan temel unsurlardan biridir. Ancak çocuk hakları devletler tarafından her ne kadar koruma altına alınmış olsa da gün geçtikçe bu hakların ihlal edilmesi ve artan çocuk istismarı toplumların geleceğini tehdit etmektedir.

Çocuk istismarı, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından "çocuğun sağlığına, hayatta kalmasına, gelişimine ve onuruna zarar verebilecek fiziksel, duygusal ve cinsel açıdan her türlü kötü muamele ve çocuğun ihmal edilmesi" olarak tanımlanmıştır (Çınkır ve Nayır, 2018, s.78). "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi" ve "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi"ne göre ise bir hak ihlali olarak kabul edilmiştir (Aydoğdu ve Özsoy, 2017, s.57).

Fiziksel istismar, fiziksel güç kullanarak çocuğun sağlığına zarar verecek biçimde hasara uğratılması, yaralanması ya da yaralanma riski taşıması olarak tanımlanmaktadır (Bulut ve Pelendecioğlu, 2009). Duygusal istismar ise anne, baba ya da çevredeki diğer yetişkinlerin çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyecek şekilde aşağılama, küçük düşürme, korkutma, tehdit etme gibi hareketler sergileyerek saldırganca davranmalarıdır (Gören ve Tıraşcı, 2007). Son olarak cinsel istismar ise çocuğun, kendisinin tam olarak kavrayamadığı, onay vermesinin mümkün olamadığı, gelişme düzeyi açısından hazır olmadığı dönemde bir erişkin tarafından cinsel arzu ve gereksinimlerini karşılamak için güç kullanarak, tehdit ya da kandırma yolu ile kullanılmasıdır (Aktepe, 2009).

Çocuklara yönelik bütün bu istismar türlerinin önlenmesi amacıyla hazırlanan "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" 20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmiştir. Sözleşme uluslararası yasa olması için gerekli asgari 20 ülkenin onayından sonra 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye ise sözleşmeyi 14 Eylül 1990'da imzalamıştır (Müftü, 1998). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, ülkemizde 9 Aralık 1994'de TBMM'de kabul edilmiş ve Bakanlar Kurulunda 27 Ocak 1995'de imzalanmış ve 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Kaya, 2011).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 54 maddeden oluşmaktadır. Bu haklar çocuğun yaşama hakkı (yaşama, uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme ve barınma hakkı); gelişme hakkı (eğitim, oyun, dinlenme, bilgi edinme, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü); katılma hakkı (görüşlerini açıklama, dernek kurma, toplanma, kendisi ile ilgili alınan kararlara katılma) ve korunma hakkı (yargıda, silahlı çatışmada, çalışma hayatında, fiziksel-duygusal ve cinsel istismardan, madde bağımlılığından korunması) olarak dört kategoride incelenmektedir (Akyüz, 2001).

Çocuk hakları hareketlerinin temel nedeni çocuğun haklarını ortaya koymak, çocuklara ayrım yapılmasını önlemek, çocuklara karşı işlenecek suçların önüne geçmek, çocuğun özerkliğine, haysiyetine saygı duymak, çocuğa uygun davranılmasını sağlamak, yasalar ve sözleşmeler güvencesi altında çocuğun evde, okulda, sokakta vb. her yerde işlediği suçlarda yetişkinlerden farklı muamele görmelerini sağlamak ve çocukların hayatlarını iyileştirmektir (Freeman, 1998; akt. Kıral, 2018).

Ülkemizde çocuk istismarı üzerine oldukça fazla sayıda çalışma yapılması ve istismarı cezalandırmaya veyahut engellemeye yönelik yasal düzenlemelerin bulunmasına rağmen bu sorunun önüne geçilememiştir (Çınkır ve Nayır, 2018, s.78). İstismarın nedenlerine bakıldığında ise sosyo-ekonomik



nedenler, gelenek, görenekler ve toplumsal normların yanlış yorumlanması, eğitimsizlik, aile içi şiddet gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir (Yüksel, 2014).

Bunların başında gelen Türk toplumunun bazı gelenek paradigmaları çocuk ihmal ve istismarını kolaylaştırmaktadır. Özellikle ataerkil aile yapısının varlığını devam ettirmesi, çocuğun aile içerisinde söz hakkının olmayışı, ekonomik sorunlar, çocuk sayısının fazlalığı, eğitimsizlik, kızların erken yaşta evlendirilmesi, eğitimle ilgili cinsiyet ayrımcılığının devam etmesi, "Dayak cennetten çıkmadır", "Kızını dövmeyen dizini döver", "Eti senin kemiği benim" ve "Erken evlenen yanılmamış" gibi sloganlaşmış söylemler Türkiye'de çocuk istismarına zemin hazırlamaktadır (Yalçın, 2011).

Çocuk istismarı, gerek çocuğun kendisi ve ailesi, gerek içinde yaşadığı toplum açısından geri dönülmesi mümkün olmayan sonuçlara neden olmakta, kimi zaman çocuğun fiziksel ve ruhsal açıdan sağlığının bozulması ve bazen de ölümle sonuçlanmaktadır. Bu nedenle istismar sonrası yaşananlar belki de istismarın kendisinden daha sarsıcı olabilmektedir (Yalçın, 2011)

TBMM tarafından hazırlanan raporda Türkiye'de çocuk istismarının öncelikle ailede gerçekleştiğine, sonrasında ise okullar, sokaklar, barınma evleri, yurtlar, hükümlü ve tutuklarının bulunduğu yerlerde ortaya çıktığına değinilmiştir (Yalçın, 2011). TÜİK verilerine göre ise çocuk mağdur sayısı 2014'te 74.064 iken 2016'da 83.552'ye yükselmiştir. Türkiye'de 27 ilde 30 Çocuk İzlem Merkezi bulunmaktadır. Ocak 2011 – Mayıs 2016 arası ÇİM'lere Türkiye genelinde 21.068 olgu başvurmuştur. Vakaların %85'i kız, %15'i erkek çocuktur (Polat, 2018). Yapılan çalışmalar, çocukların en çok fiziksel ve duygusal istismara maruz kaldıklarını, anne ve babaların çocuklarını cezalandırmak için fiziksel şiddeti sıklıkla kullandıklarını göstermektedir (Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması, 2010; akt. Bakır ve Kapucu, 2017).

Çocuklara haklarının neler olduğu öğretilmelidir. Çünkü olası bir ihmal, istismar, taciz veya zor durumda bırakılma, ezilme gibi durumlarda ne yapmaları hususunda bilinçli hale getirilmeleri gerekir. Bu ise ancak Sosyal Bilgiler dersi ile mümkün olabilir. Sosyal Bilgiler dersinde çocuk haklarıyla ilk kez 5. sınıf düzeyinde karşılaşan bir öğrenci, öğretim programında yer alan kazanım doğrultusunda çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler vermelidir (MEB, 2018).

Çocuklar sözcüklerle anlatamayacakları birçok şeyi resim yoluyla anlatabilirler. Bu şekilde duygusal anlamda boşalım imkânı da bulabilirler. Anlam yüklü bu şekiller çocuğun dünyayı keşfine yönelik bulgulardır (Metin ve Aral, 2012; İskenderoğlu, 2006). Ortaokul öğrencisinin serbest çağrışımla çizdiği bir insan, bir nesne veya çevresinde gözlemlediği bir olayın resmi ise farkında olmadan kendisine, topluma ve çevreye ait algısını yansıtmaktadır (Canel, Çap, Mutlu, Yılmaz, Yüksel, 2015).

Çocuk hakları ve bu hakların ihlalleri ile ilgili bilimsel tartışmalar uzun yıllardır yapılmaktadır. Fakat doğrudan bu sorunu işaret eden ve bizzat öğrencilerle yapılmış türden çalışmaların çok az sayıda olması, çocukların kendi haklarının ihlaline (çocuk istismarı) yönelik algılarının ne düzeyde olduğu noktasında elimizde çok sayıda bir veri olmamasına neden olmaktadır. Dünyanın geleceğinin sağlam temellere oturtulması için olmazsa olmaz unsurlardan biri olan çocukların, çocuk istismarına yönelik algılarının resimler aracılığıyla öğrenciler tarafından algılandığı biçimiyle ortaya konulduğu bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin çocuk istismarına ilişkin algılarının neler olduğunun ortaya konduğu bu araştırmada, nitel veri toplama yöntem ve araçları kullanılmıştır. Çalışma fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin çocuk istismarına ilişkin algıları birer olgu olarak düşünülmüş ve bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin çocuk istismarını nasıl algıladıklarını, hangi ortak temalara ulaşıldığını araştırmak hedeflendiği için olgubilim deseni seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Sivas ilinde yer alan bir ortaöğretim kurumunun 6.sınıf düzeyinde öğrenim gören 8'i kız, 15'i erkek olmak üzere 23 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.



Verilerin Toplanması

Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Öncesinde öğrencilere çocuk haklarını hatırlatmak amacıyla araştırmacı tarafından bir ders yapılmış, sonrasında ise sosyal bilgiler dersinde resim kâğıdı verilmiş ve "çevresinde gördüğü çocuk istismarına yönelik örnekleri resmetmeleri" istenmiştir. Ayrıca görsellerde ne anlatmak istediklerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Araştırmacı, öğrencilere yapılan araştırma hakkında bilgi vermiş, çalışmaları hakkında bazı öğrencilerle görüşme yapmış, fakat öğrencilere bir yönlendirmede bulunmamıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama yapılarak veriler toplandıktan sonra, resimler tasnif edilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, araştırmacıların yazılı iletişim örneklerinin analizi yoluyla dolaylı olarak insan davranışlarını çalışmalarına olanak tanıyan bir veri analizi tekniğidir (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012; akt. Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2016). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre çalışmada elde edilen verilere göre öğrenciler araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanıp kategoriler geliştirildikten sonra, resimlerin dağılımına ilişkin kategoriler tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların bir kısmının çizdikleri resimler birebir olarak alıntılanmıştır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin çevrelerinde gördükleri çocuk hakları ihlaline (çocuk istismarı) yönelik örnek çizimleri ve bu çizimlerle ilgili açıklamalarından elde edilen veriler analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların çocuk istismarına yönelik görsellerinin içerik olarak dağılımı

Kategoriler	Frekans	Katılımcılar
Ayrımcılık	13	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö9,Ö13,Ö16, Ö17,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23
İstismar	9	Ö1,Ö2,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö15, Ö18,Ö20
Eğitim hakkı ihlali	7	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö10,Ö11,Ö18
Oyun hakkı ihlali Diğer	5	Ö3,Ö12,Ö14,Ö19,Ö20
Barınma hakkı ihlali	1	Ö3
Sevgi hakkı ihlali	1	Ö8

Tablo 1'de de görüldüğü gibi frekansın en yüksek olduğu hak ihlali, çocuklara yapılan ayrımcılıktır. Öğrenci resimlerinde bu ayrımcılık türlerinin ırk ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığı ve ekonomik-sınıf temelli ayrımcılığın olduğu görülmektedir. Yine istismar (fiziksel ve cinsel istismar) ve eğitim hakkı ihlaline yönelik örneklerin de, yüksek sayıda öğrenci tarafından resmedildiği görülmektedir. Sonrasında ise oyun hakkı ihlaline yönelik örnekler resmedilmekte olup, bunları frekans olarak düşük olmalarına rağmen sevgi hakkı ihlali ve barınma hakkı ihlalinin izlediği görülmektedir.

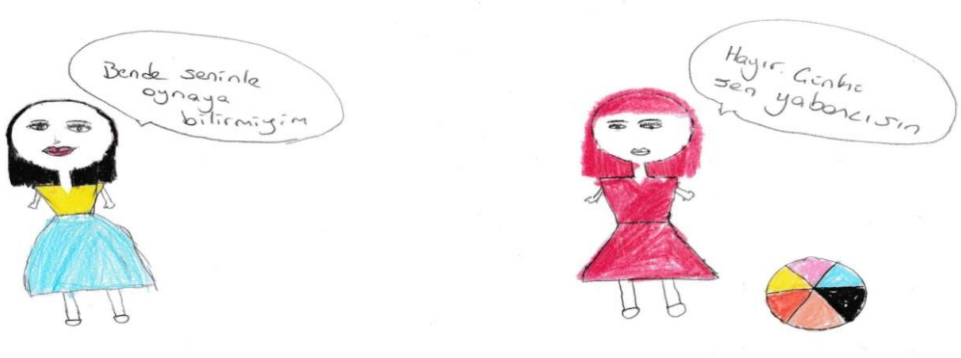
Tablo 2. Katılımcıların çocuk istismarına yönelik görsellerinin cinsiyete göre dağılımı

Kategoriler	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Ayrımcılık	6	26,1	7	30,4
İstismar	2	8,7	7	30,4
Eğitim hakkı ihlali	2	8,7	5	21,7
Oyun hakkı ihlali	1	4,3	4	17,4
Barınma hakkı ihlali	1	4,3	-	-
Sevgi hakkı ihlali	1	4,3	-	-

Tablo 2'de de görüldüğü gibi her iki cinsiyet grubunun da dikkatini çeken çocuk istismarı, ayrımcılık olmuştur. Ancak erkek öğrencilerin yüzde ve frekans olarak kız öğrencilerden az bir farkla önde olduğu görülmektedir. Verilen örnekler ten renginden ötürü bazı çocukların ayrıştırıldığı, cinsiyet ayrımcılığı yapılarak toplumsal hayatta ve ailede kız çocuklarının geride kaldığı ve maddi durumu iyi olmayan çocukların, diğer çocuklar tarafından dışlandığı yönündedir. Sonrasında gelen istismarın ise daha çok erkek öğrenciler tarafından resmedildiği görülmektedir. Erkek öğrenciler çoğunlukla fiziksel istismarı resmederlerken, bir kız öğrenci ve bir erkek öğrenci de resimlerinde cinsel istismara dikkat çekmişlerdir. Aynı şekilde belirgin bir farkla eğitim hakkı ve oyun hakkı ihlali de erkek öğrencilerin çevrelerinde gördükleri çocuk istismarına yönelik örnekler olmuştur. Eğitim hakkı ihlali içerisinde öğrencilerin resmetmiş olduğu çocuk işçiliği de yer almaktadır. Öte yandan barınma hakkı ihlali ve sevgi hakkı ihlali yalnızca kız öğrenciler tarafından resmedilmekte olup, erkek öğrenciler tarafından bu çocuk istismarı türüne ilişkin örnek ya da örnekler resmedilmemiştir.

Ayrımcılık (Irk, cinsiyet ve ekonomik-sınıf temelli ayrımcılık)

Öğrencilerin ırk ayrımcılığı olarak resmettikleri örnekler, çocukların ten renginden ya da ırklarından dolayı ayrıştırıldığı, toplumsal hayata dâhil edilmedikleri ve gerek yetişkinler tarafından gerek çocukların kendileri tarafından dışlandığı yönünde olduğu görülmektedir.



Görsel 1

Verilen örneklerde ten rengi siyahî olup farklı bir ırka mensup olan çocukların, diğer çocuklar tarafından dışlandığı ve onlarla alay edildiği görülmektedir.



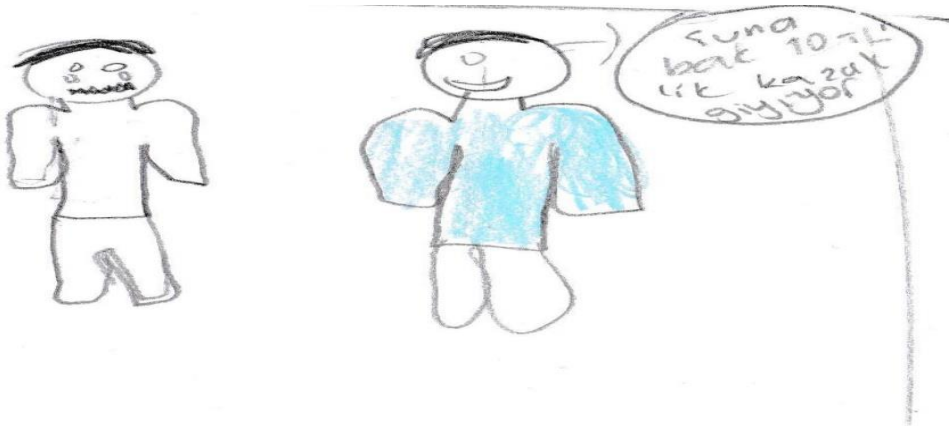
Görsel 2

Öğrencilerin ekonomik-sınıf temelli ayrımcılık olarak gördüğü örnekler; maddi durumu kötü olan çocukların iyi ve düzgün şekilde giyinememesinden ötürü arkadaşları tarafından dışlanması şeklinde resmedilmiştir.



Görsel 3

Resimde yoksul ve kıyafeti yırtık olan bir çocuğa, maddi durumundan ötürü arkadaşları tarafından ayrımcılık yapıldığı görülmektedir.



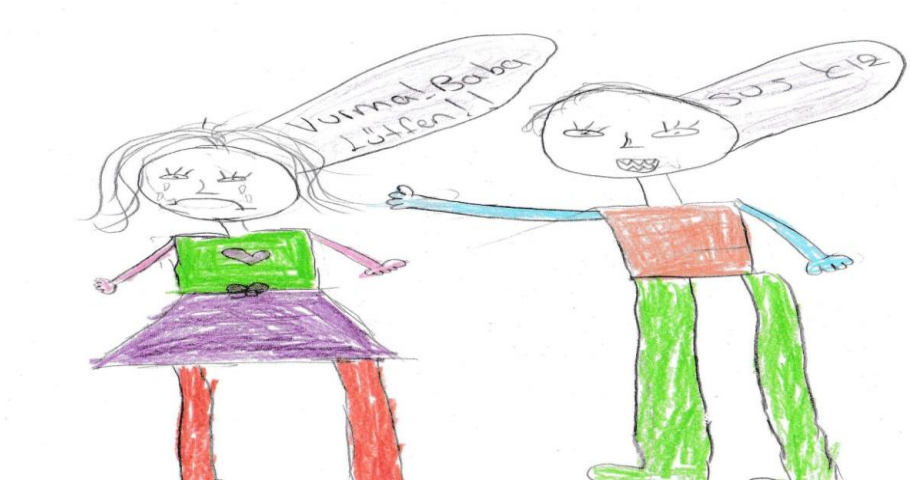
Görsel 4

Aynı şekilde bu resimde de iyi giyinemeyen bir çocukla arkadaşı tarafından alay edildiği ve çocuğun oldukça üzgün olduğu, hatta ağladığı görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet ayrımcılığı olarak resmettikleri örneklerin ise, çocukların ailesi tarafından cinsiyetlerine göre sevgi görmeleri, eğitim almaları ve çocukların da kendi aralarında yalnızca hemcinsleriyle oynayıp karşı cinsi dışlamaları şeklinde olduğu görülmektedir. Buna örnek olarak Ö4 annesi tarafından "seni doğuracağıma taş doğursaydım, keşke kız çocuğum olsaydı" şeklinde hor görülüp sevilmeyen bir erkek çocuğunu resmetmiştir.

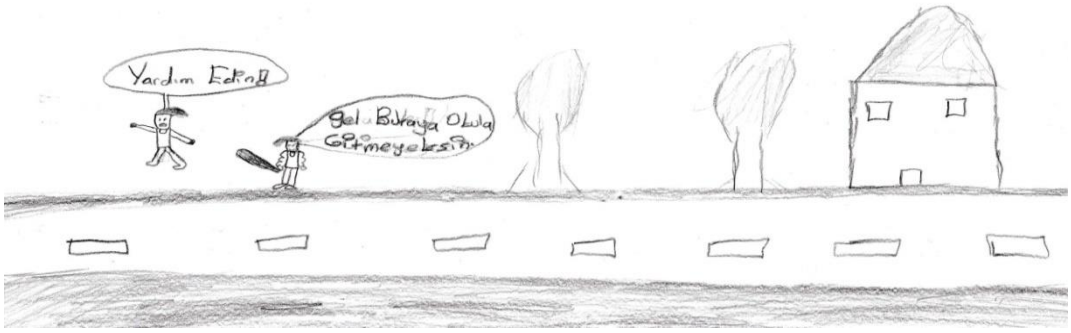
İstismar (Fiziksel ve cinsel istismar)

Öğrencilerin çevresinde gördüğü fiziksel istismara yönelik yaptıkları resimlerde, çocukların çoğunlukla ailesi tarafından fiziksel istismara maruz kaldığı, bunun ya anne-babanın çocuğunu terbiye etme aracı olarak görmesi, ya da okula gitmek isteyen çocuklara yine ailesi tarafından fiziksel şiddet uygulanarak okula gönderilmemesi şeklinde yaşandığı görülmektedir. Ö7, duruma ilişkin olarak "Çocuğa şiddete hayır! Ne olursa olsun çocuklara şiddet uygulamayın!" şeklinde bir slogan atmıştır. Aşağıda bazı öğrencilerin resimleri örnek olarak seçilmiştir;



Görsel 5

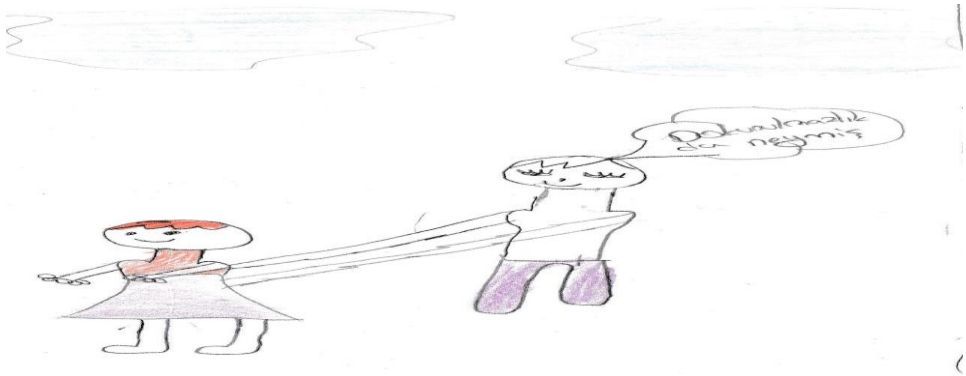
Aile içi şiddetin resmedildiği bu örnekte; babası tarafından hem cinsiyet ayrımcılığına hem de fiziksel istismara uğrayan bir kız çocuğu görülmektedir.



Görsel 6

Yukarıdaki çizimde ise okula gitmek isteyen ancak annesi tarafından sopa ile dövülen bir erkek çocuğunun örneği görülmektedir.

Öğrencilerin cinsel istismara yönelik verdiği örnekler; çocukların tanımadığı bir yetişkin tarafından cinsel istismara uğraması ve dokunulmazlık hakkının hiçe sayılması yönünde olmuştur. Aşağıda bu duruma örnek olarak bir kız öğrencinin çizdiği resim örnek olarak gösterilmiştir;



Görsel 7

Eğitim Hakkı İhlali

Öğrencilerin eğitim hakkı ihlaline yönelik resmettikleri örnekler, çocukların anne ve babaları tarafından çalıştırıldığı ya da dilendirildiği için okula gönderilmedikleri şeklindedir. Buna Ö5'in çalışmaktan bıkan ve okula gitmek isteyen ancak ailesi tarafından çalıştırılmaya devam eden bir çocuğun yaşadığı durumu resmetmesi örnek olarak verilebilir.



Görsel 8



Görsel 9

Bu resimde ise ailesi tarafından geçim kaynağı olarak görülen ve küçük yaşta çalıştırılan, eğitim hakkı gibi temel haklarından mahrum bırakılan bir çocuk işçi örneği görülmektedir.

Ayrıca bu durumun cinsiyete bağlı olarak yaşandığı da görülmektedir. Ö4 çizdiği resimde, okula gitmek isteyen bir kız çocuğunun annesi tarafından "sen kızsın otur oturduğun yerde" şeklinde azarlandığı örneğini vermiştir.

Oyun Hakkı İhlali

Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri oyun hakkı ihlaline yönelik yaptıkları resimlerde, çocukların ailesi tarafından oyun oynamalarının engellendiği, bunun da çocuklar tarafından evde hapis kalmak ve özgürlüklerinin kısıtlanması olarak yorumlandığı görülmektedir. Ö19 çizdiği resimde, "bu çocuk arkadaşları ne güzel oyun oynarken kendisi evde hapis kalmış" şeklinde oyun oynama özgürlüğü elinden alınan bir çocuğu örnek göstermiştir. Aşağıda oyun hakkı ihlaline ilişkin başka bir öğrencinin resmi örnek olarak seçilmiştir;



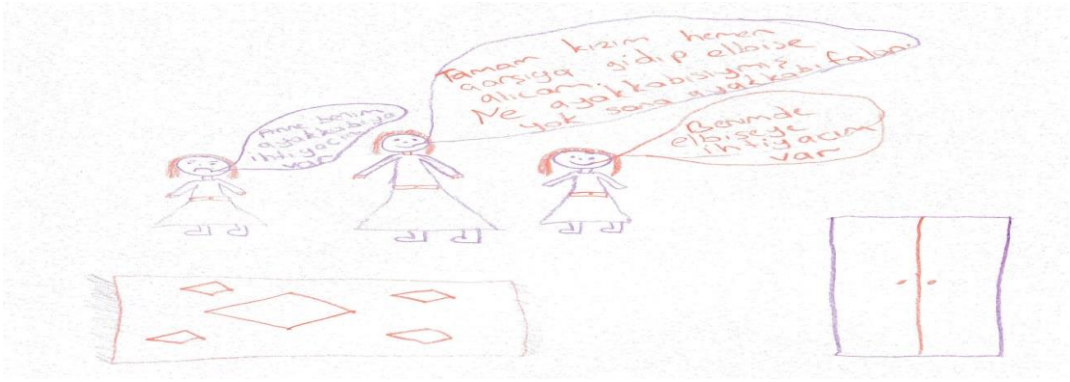
Görsel 10

Barınma Hakkı İhlali

Bir öğrencinin barınma hakkı ihlaline yönelik resmettiği örnekte, bazı çocukların barınma hakkından mahrum bırakıldığı, bunların en çok da ülkelerinde savaş olup başka ülkeye gelen çocuklar olduğu görülmektedir.

Sevgi Hakkı İhlali

Yine bir öğrencinin de sevgi hakkı ihlaline yönelik verdiği örnek, bir kız çocuğunun annesi tarafından sevilmeyip, kız kardeşinin ondan daha çok sevgi gördüğü şeklindedir. Ö8 duruma ilişkin olarak "sevgi ayrımcılığı asla yapılmamalı, 2 kızımızdan birini sevip ötekini sevmemek olmaz. Onun psikolojisi bozulur, böyle bir şey asla yapılmamalı diyerek "Çocuğunu sev, haklarını ihlal etme!" şeklinde resim çalışmasına bir slogan atmıştır. Bu öğrencinin sevgi hakkı ihlaline yönelik verdiği örnek aşağıda yer almaktadır;



Görsel 11

Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin çocuk istismarına yönelik çevrelerinde gördükleri örneklerin, ayrımcılık, istismar, eğitim hakkı ihlali, oyun hakkı ihlali, barınma hakkı ihlali ve sevgi hakkı ihlali ile ilgili olduğu görülmektedir. Çocuklar ayrımcılık noktasında ırk (renk) ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığı ve ekonomik-sınıf temelli ayrımcılık yapılan örnekleri resmederken, istismar noktasında ise fiziksel istismar ve cinsel istismarın yaşandığı olayları çalışmalarına yansıtmışlardır.



Ortaokul öğrencilerine göre bazı çocukların toplumsal yaşamda ten renginden ötürü bir ayrıma maruz kaldığı, gerek yetişkinler tarafından gerek çocukların kendileri tarafından, yabancı çocukların dışlandığı sonucuna ulaşılabilir. Resmedilen örneklerde en çok da ten rengi siyah olan çocuklar ile dalga geçilmesi, çocukların beyaz ten rengini bir üstünlük belirtisi olarak gördüğü yorumu yapılabilir. Öğrenciler çevrelerinde yaşamakta olan Afgan ve Suriyeli çocukların nasıl ve ne şekilde dışlandığını, çalışmalarında verdikleri örneklerle resimler yoluyla anlatmaya çalıştıkları için, çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal çevreleri ile ilişkili olarak bu durumu resmettikleri çıkarımı yapılabilir. Bu araştırmada resmedilen örnekler, Bekaroğlu ve Demirbaş (2013)'ın araştırmalarında ulaştıkları, sığınmacı çocukların zor koşullarda yaşam ve hareket özgürlüklerinin sınırlandırılması ile karşı karşıya kaldıkları ve sosyo-kültürel açıdan yalnızlık yaşadıkları; bu durumun da psikolojik sağlıklarına zarar verdiği sonucu ile paralellik göstermektedir.

Yine çocukların cinsiyetlerinden ötürü de bir ayrıma maruz bırakılması, bilhassa kız çocuklarının okula gönderilmemesi, bunun ise "sen kızsın, otur oturduğun yerde!" şeklinde cinsiyetçi bir yaklaşımla dikte edilmesi, toplumsal hayatta kız çocuklarının geri plana itildiği ve bunun gerekçesi olarak ise; Türk toplumunun bazı gelenek paradigmalarının çocuk ihmal ve istismarını kolaylaştırdığı yönünde bir çıkarım yapılabilir. Bu bulgu Vatandaş (2007)'ın toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı üzerine yaptığı araştırmasında kız çocuklarının daha çok eve dönük ve pasif nitelikler kazanacak şekilde yetiştirildiği ve bu nedenle, sosyal, politik, ekonomik ve kültürel hayatın her düzeyinde erkek çocuklarıyla eşit, aynı derecede etkin olma olanaklarından yoksun kalmakta olduğunu sonucunu destekler niteliktedir. Özellikle ataerkil aile yapısının varlığını devam ettirmesi nedeniyle çocukların ailesi tarafından cinsiyetlerine göre sevgi görmeleri de, çocuklara yapılan hem ayrımcılığın hem de duygusal istismarın bir örneği niteliğindedir. İstisnai olarak araştırmaya katılan bir erkek öğrencinin (Ö4), annesi tarafından "seni doğuracağıma taş doğursaydım, keşke kız çocuğum olsaydı" şeklinde hor görülüp sevilmeyen bir erkek çocuğunu resmetmesi, aslında görünmeyip gizli kalan ancak var olan bir durumun; erkek çocuklarının da kimi durumlarda ayrıma maruz bırakıldıkları sonucuna ulaşılabilir. Söz konusu öğrencinin kendi fiziksel özelliklerini çalışmasına yansıtması ise dikkati çeken bir başka durumdur. Bu durumda öğrencinin kendi yaşadığı cinsiyet ayrımcılığını çalışmasına yansıttığı çıkarımı yapılabilir.

Öğrenciler tarafından maddi durumu kötü olan çocukların iyi ve düzgün şekilde giyinememesinden ötürü arkadaşları tarafından dışlandığı örneklerin resmedilmesi, çocukların ekonomik durumlarından dolayı da bir ayrımla karşı karşıya kaldığı sonucuna ulaşılabilir. Üstelik çocuklara bu ayrımcılığı yapan bireylerin yine çocukların olması da manidar olduğu görülmektedir. Bu çocukların yetişkin olduklarında da, insanları ekonomik durumlarına göre yargılayabileceği öngörülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin çevrelerinde gördükleri fiziksel istismar örneklerinde, çocukların çoğunlukla ailesi tarafından fiziksel istismara maruz kaldığının görülmesi, anne-babanın çocuğunu dayak yolu ile terbiye etmeye çalıştığı sonucuna ulaşılabilir. Burada bir erkek öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda, öğrencinin babası tarafından dayak atılarak çocuğunu tehlikeli insanlardan korumaya ve uslandırmaya çalışılan kuzenini resmettiği anlaşılmıştır. Bu durumun Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması (2010)' nda elde edilen, çocukların en çok fiziksel ve duygusal istismara maruz kaldıkları, anne ve babaların çocuklarını cezalandırmak için fiziksel şiddeti sıklıkla kullandıkları sonucu ile örtüştüğü görülmektedir. Bir başka şekilde verilen örneklerde, okula gitmek isteyen çocuklara yine ailesi tarafından fiziksel şiddet uygulanarak okula gönderilmemesi şeklinde yaşandığının görülmesi ise, yine ebeveynlerin çocuk haklarını hiçe sayarak bireyi baskı altına almaya kalkıştığı sonucuna ulaşılabilir. Bununla ilgili olarak Kükürtçü (2011) ailelerin ve öğretmenlerin kullandıkları disiplin yönteminin çocuk hakları ile ilişkisini incelediği araştırmasında psikolojik disiplin tekniklerine ve özellikle de çocuğa sözel açıklamalarda bulunma gibi daha bilişsel nitelikteki tekniklere ender olarak başvurulduğu bulgusuna rastlarken; Duman, Koçak ve Yalçın (2014)'da, Türkiye'nin kırsal kesiminde yapılan gözlem ve incelemelerde, aileler tarafından çocuklara değer verildiği ve sevgi gösterildiği halde, onların sık sık fiziksel ceza ile cezalandırıldığını belirlemişlerdir.

Bir kız öğrencinin cinsel istismara yönelik resmettiği örnekte, bir kız çocuğunun tanımadığı bir yetişkin tarafından cinsel istismara uğradığının görülmesi, bilhassa kız çocuklarının kendisinin tam olarak kavrayamadığı, gelişme düzeyi açısından hazır olmadığı dönemde bir erişkin tarafından cinsel arzu ve gereksinimlerini karşılamak maksadıyla kendisine karşı güç kullanılıp, cinsel istismara maruz bırakıldığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak resmedilen örnekte ve toplumumuzda her ne kadar genellikle kız çocuklarının cinsel istismara uğradığı görülse de, günümüzde erkek çocuklarının da azımsanmayacak derecede cinsel istismara uğradıkları görülmektedir. Doğrucan ve Yıldırım'ın (2011),

inceledikleri gazete haberlerine göre medyaya yansıyan çocuk istismarı türünün yüksek oranda cinsel istismar olduğu, fiziksel ve duygusal istismar vakalarının göz ardı edildiği sonucuna ulaştıkları araştırmaları ve bu çalışmada cinsel istismarın çok az öğrenci tarafından resmedilip fiziksel ve duygusal istismar örneklerinin oldukça fazla sayıda görülmesi, aslında fiziksel ve duygusal istismarın çok sayıda yaşandığı, ancak göz ardı edildiği; bunun yerine toplumun ilgisini daha çok çeken cinsel istismar haberlerinin medyaya yansıması, ancak çalışmada cinsel istismar örnekleriyle karşılaşılmaması, çocukların henüz tam olarak kendilerinin de idrak edemediği ve çekindikleri, bunu bir sakınca olarak gördükleri için cinsel istismarı az sayıda resmettikleri çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin resmettikleri örneklere bakarak, çocukların anne ve babaları tarafından çalıştırıldığı ya da dilendirildiği için okula gönderilmedikleri, böylelikle eğitim haklarının ihlal edildiği sonucuna ulaşılabilir. Çocuk işçiliğinin örneklendirildiği resimlerde "ailesi tarafından geçim kaynağı olarak görülen ve küçük yaşta çalıştırılan, eğitim hakkı gibi temel bir hakkından mahrum bırakılan çocuk işçilerin örneklerinin görülmesi de çocukların eğitim hakkı başta olmak üzere oyun, dinlenme ve tatil gibi haklarının da yok sayıldığı ortaya konmuştur. Ertürk (2010) konuyla ilgili çalışmaları incelediği araştırmasında; çalışan çocukların büyük çoğunluğunun genelde ekonomik ihtiyaç nedeniyle çalıştıklarını ortaya koymakta olup çocukların %38,4'ü aile gelirine katkıda bulunmak, %19,8'i ailedeki ekonomik etkinliklere yardımcı olmak ve %15,9'u da ailevi nedenlerle çalıştıklarına işaret ederken, sadece %10,4'ü bir meslek edinebilmek için çalıştıklarını belirtmiştir. Aynı şekilde çocukların çırak veya ücretli olarak sanayi vb. küçük işletmelerde çalışmalarının birçok nedenleri arasında yoksulluğun başta gelmekte olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan iki öğrenci ile yapılan görüşme sonucu bu öğrencilerin mevcut durumda pazarcılık, sanayi gibi işlerde çalıştığı sonucuna ulaşılmış olup, ancak bunu bir hak ihlali olarak görmeyip çalışmalarına bu durumu yansıtmamaları, çocukların durumu kanıksadıkları şeklinde bir yorum yapılabilir. Yine eğitim hakkı ihlalinin cinsiyete bağlı olarak da yaşandığının görülmesi ve kız çocuklarının okula gönderilmemesi, hem cinsiyet ayrımcılığına hem de eğitim hakkı ihlaline ilişkin yaşanan çocuk istismarı türünün bir örneği niteliğindedir.

Çocukların ailesi tarafından oyun oynamalarının engellendiği, bunun da çocuklar tarafından evde hapis kalmak ve özgürlüklerinin kısıtlanması olarak yorumlandığının görüldüğü araştırmada; öğrencilerle yapılan görüşme sonucu ailelerinin güvenlik endişesiyle kendilerini akşam geç vakitte dışarı göndermeyip, oyun oynamalarına izin vermediklerini söylemeleri, çocukların duruma gelişim psikolojisine göre son çocukluk döneminde akran gruplarının gelişmesi ve çocuğun sosyalleşmesinde etkili olması ile birlikte ön plana çıkma anlayışı ve benmerkezci tutum ve davranışlar sergilemeleri nedeni ile yaklaştıkları çıkarımı yapılabilir.

Yine bir öğrencinin de verdiği örnekte, bir kız çocuğunun annesi tarafından sevilmeyip, kız kardeşinin ondan daha çok sevgi görmesi, bu çocuklardan birinin sevgi ve ilgi görme hakkından yoksun bırakıldığı; dolayısıyla psikolojisinin bozulabileceği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğrencinin hem yapılan görüşmede hem de verdiği örnekte bu hak ihlaline dikkat çekmesi ve öğrencinin fiziksel özelliklerinin de çizdiği resimle örtüşmesi öğrencinin kendisinin bizzat uğradığı çocuk istismarını çalışmasına yansıttığı çıkarımı yapılabilir.

Araştırmada öğrenciler tarafından resmedilmeyen ve hiç bahsi geçmeyen çocuk haklarının olduğu da görülmektedir. Bunlar yaşama, beslenme ve sağlık hakkı gibi temel haklar olup; bilgi edinme, haber alma ve yayma, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi gelişme hakları ve çocukların madde bağımlılığından korunması hakkı gibi önemli çocuk haklarıdır. Araştırmanın öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olamadıkları sonucu, Ersoy (2011)'un araştırmasındaki, öğrencilerin eğitim, oyun ve eğlenme hakkını daha çok dile getirdikleri; saygı görme, eşit davranılma, ilgi ve yeteneklerin gelişimi, düşüncelerini açıklama ve kendini ilgilendiren kararlara katılma gibi haklarından daha az söz ettikleri ve buna göre öğrencilerin, temel yaşam ve gelişim haklarını korunma ve katılım haklarından daha çok bildikleri; aynı zamanda öğrencilerin kaçırılmama, uyuşturucu gibi zararlı maddelerden korunma ve barışçıl dernek kurma gibi çocuk haklarından söz etmedikleri sonucu ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin çocuk haklarından sadece bazılarını bilmeleri, onların bir hakkını kullanırken diğer hakkını ihlal etmelerine neden olabilir. Öğrencilerin bunların dışında katılma haklarının (görüşlerini açıklama, dernek kurma, toplanma, kendisi ile ilgili alınan kararlara katılma) varlığını önemsememeleri de dikkati çeken bir başka durumdur. Buradan hareketle katılma haklarını, öğrencilerin sadece yetişkinlerin kullanabildikleri haklar olarak algılamaları nedeni ile yine durumu kanıksadıkları ya da çocuk hakları öğretiminde katılma haklarının üzerinde durulmadığı çıkarımı yapılabilir. Bu bulgu Saibe Özlem Kaya (2011)'nın öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili



görüşlerini incelediği çalışmasındaki, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, katılım hakkına çocuğun en önemli hakkı olarak sıralamada yer vermedikleri sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu öğretmen adaylarının eğitimci rolünü üstlendiklerinde, önemsemedikleri katılma haklarının çocuklar tarafından da benimsenmeyeceği öngörüsünde bulunulabilir. Polat ve Gezer' in 2007 yılında, Türkiye'de 10 ilde 7-18 yaşları arasında toplam 10.000 çocukla görüştükleri çalışmalarında da; kızların evde yaşamlarını etkileyen konularda söz sahibi olmalarına katılım oranı %9,7 iken bu oran kızların okulda yaşamlarını etkileyen konularda söz hakkı olma ifadesinde %8,9'a düşmüştür. Erkeklerin evde kendilerini etkileyen kararlarda söz hakkına sahip olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı %13,5 iken bu oran okulda %12,3'e gerilemiştir. Tüm çocukların her platformda yaşamlarını etkileyen konularda söz hakkına sahip olma ifadesine ise öğrencilerin %36,6'sı katılmıştır. Karataş ve Acar (2008), katılımın önündeki en büyük güçlüğü, yetişkinler tarafından konulan görünür ya da görünmez engeller ve yeterince saydam olmayan kurumsal yapılar olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada öğrencilerin çevrelerinde gördükleri çocuk istismarına yönelik örneklerin neler olduğuna bakılarak ve bu doğrultuda öğrencilerin çocuk istismarına yönelik deneyim ve gözlemleri saptanarak bir çocuğun gözünden mevcut durumda yaşanan çocuk hakkı ihlallerine ulaşılmıştır.

Kaynakça

Aktepe, E. (2009). Çocukluk Çağı Cinsel İstismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar. 1*(2), 95-119.

Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, *151*(1), 445-455.

Aydoğdu, S. G. ve Özsoy, Ü. (2017). Çocuk Hakları İhlali: Cinsel İstismar. *JAREN/Hemşirelik Akademik Araştırma Dergisi. 3*(1), 57-60.

Bakır, E. ve Kapucu, S. (2017). Çocuk İhmali ve İstismarının Türkiye'de Yapılan Araştırmalara Yansıması: Bir Literatür İncelemesi. *Journal of Hacettepe University Faculty of Nursing, 4*(2).

Bekaroğlu, E. ve Demirbaş, H. (2013). Evden Uzakta Olmak: Sığınmacıların/mültecilerin Psikolojik Sorunları ve Alınacak Önlemler. *Kriz Dergisi. 21*(1), 11-24.

Canel, N. ve Çap, E. ve Mutlu, N. ve Yılmaz, S. ve Yüksel, M. (2013). Okul öncesi çağdaki çocukların "iyi" ve " kötü" kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi. 13*(29), 271-303.

Çınkır, Ş. ve Nayır, F. (2018). Medyaya Yansıyan Çocuk İstismarı Olaylarının Değerlendirilmesi. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editör). *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl.* (s. 78–89). Ankara: Pegem Akademi.

Doğrucan, A. ve Yıldırım, Z. (2011). Yazılı Basında Çocuk İstismarı Haberlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 8*.

Duman, G. ve Koçak, N. ve Yalçın, H. (2014). Anne Babaların Çocuk İstismarıyla İlgili Tutumlarının İncelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi. 16* (1), 137-143.

Ersoy, F. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algıları. *İlköğretim Online*, *10*(1), 20-39.

Gören, S. ve Tıraşçı, Y (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi*, *34*(1), 70-74.

Karataş, K. ve Acar, H. (2008). Sosyal Hizmet Kuruluşlarında Çocuk ve Gençlerin Katılımı. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi. 19*(1), 37- 38.

Kaya, Ö.S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri.* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kıral, B. (2018). Köy ve Kent Okullarındaki Öğrencilerin Çocuk Haklarına ve Haklarının İhlaline İlişkin Görüşleri. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editör). *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl.* (s. 147-159) Ankara: Pegem Akademi.

Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2016). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim Dergisi. 40*(182), 29-41.

Kunt, V. (2003). *Suç ve Çocuk.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kükürtçü, S. (2011). *5-6 Yaş Çocuklarının Ailelerinin Ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları İle İlişkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. 4.-7. Sınıflar Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Metin, Ş. ve Aral, N. (2012). Dört-yedi yaş çocuklarının resim gelişim özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 55-69.

Müftü, G. (1998). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. *Emniyet Genel Müdürlüğü Küçükleri Koruma Hizmetleri Yönetici Semineri*, 17-24.



Pelendecioğlu, B. ve Bulut, S. (2009). Çocuğa Yönelik Aile İçi Fiziksel İstismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 9*(1), 49-62.

Polat, O. (2018). *Türkiye'de Çocuk İstismarı Raporu.* ASUMA&İMDAT, İstanbul.

Polat, O. ve Gezer, T. (2008). Çocukların Sosyal İçerilmesi ve Katılım Haklarının Hayata Geçirilmesi. İstanbul: Planet Ajans

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları.* (35), 29-56.

Yakın, E. (2010). Türkiye'de Çocuk Emeği. (Derleyen: Kemal İnal). *Türkiye'de Çocuk Emeğinin Kullanım Biçimleri.* Ankara:Ütopya Yayınları.

Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Çözüm Önerileri.* Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, H. ve Yüksel, M. (2014). Çocuk İhmali ve İstismarı Bağlamında Türkiye'de Çocuk Gelinler Gerçeği. *Journal of the Institute of Social Sciences Cankırı Karatekin University/Cankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 1-24.



DELEUZE VE FELSEFE TARİHİ

Sadık Erol ER

Özet

Fransız filozof Gilles Deleuze, sınıflandırması kolay bir filozof değildir. Deleuze, genellikle postyapısalcılık ve postmodernizm etiketleri altında döneminin diğer Fransız filozofları ile bir arada anılır. Aynı zamanda Deleuze, her zaman olumlu karşılamasa da felsefeye "felsefe tarihçiliği" ile başlayan bir düşünürdür. Hume incelemesinden, *Spinoza ve İfade Sorunu* başlıklı doktora tezine kadar uzanan bu süreç, pek çokları tarafından O'nun "çıraklık" dönemi olarak görülür. Ancak Deleuze'ün felsefe tarihçiliğini öne çıkarsa da bu kitapların özgünlükleri göz ardı edilemez. Nihayet bu kitaplarını takiben yazdığı *Fark ve Tekrar* ve *Anlamın Mantığı* eserleri her ne kadar felsefe tarihçiliğinin devamı olarak okunsa da bunlar kendi felsefesini geliştirdiği özgün eserlerdir. Öte yandan kendisine çalışmalarında ne yaptığı sorulduğunda, 'felsefe, kelimenin klasik anlamıyla felsefeden başka bir şey değil' şeklinde yanıt vermiştir. Bu ifade, birkaç farklı şekilde ele alınabilir. Eserleri geleneksel anlamda ontoloji ile derinden ilgilidir ve bu konudaki temel eseri *Fark ve Tekrar*, Platon, Aristoteles, Don Scotus, Spinoza ve hatta Bergson ve Whitehead gibi daha yakın tarihli filozofları da içeren felsefe tarihinden çok sayıda geleneksel metinlere atıfta bulunur. Felsefeden, psikanalize, edebiyata ve sinemaya kadar pek çok alanda çalışan Deleuze'ün düşüncesini içkinleştirebilmek için onun felsefe tarihi ile olan ikircikli tutumunu idrak etmek elzemdir.
Anahtar Kelimeler: Fark, Tekrar, Temsil, Platon, Hegel, Nietzsche

Abstract

The French philosopher Gilles Deleuze is not an easy to classify philosopher. Deleuze is often associated with other French philosophers of the period under the post-structuralism and postmodernism labels. At the same time, Deleuze is a philosopher who begins philosophy with the historiography of philosophy as, although not always positive. This process, which extends from Hume's examination to his doctoral dissertation, Spinoza and the Problem of Expression, is seen by many as his "apprenticeship". However, although Deleuze's philosophical historiography stands out, the authenticity of these books cannot be ignored. Finally, although these books are written as the continuation of philosophy historiography, the works of Difference and Repetition and Logic of Sense are original works in which he developed his own philosophy. On the other hand, when asked what he was doing in his work, he replied, 'philosophy is nothing but philosophy in the classical sense of the word '. This statement can be handled in several different ways. His work is deeply involved in ontology in the traditional sense, and his main work on this subject is a large number of traditional texts from the history of philosophy, including the more recent philosophers such as Difference and Repetition, Plato, Aristotle, Don Scotus, Spinoza and even Bergson and Whitehead. In order to immanent Deleuze's thought, working in many fields from philosophy to psychoanalysis, literature and cinema, it is essential to comprehend her ambivalent attitude with the history of philosophy.
Key Concepts: Difference, Repetition, Representation, Plato, Hegel, Nietzsche

Giriş

Fransız filozof Gilles Deleuze, sınıflandırması kolay bir filozof değildir. Fransız olduğu için genellikle postyapısalcılık ve postmodernizm etiketleri altında döneminin diğer Fransız filozofları ile bir arada anılır. Bu terimler, ya aleyhtarları tarafından ortaya koyulmuş suistimaller ya da hayranları tarafından ileri sürülmüş bir öz-belirleme olarak alınabilir. Kuşkusuz Deleuze, yaptığı işin böyle basit ve tembel (lazy) (gevşek) bir şekilde sınıflandırılmasını bütünüyle reddederdi. Kendisine çalışmalarında ne yaptığı sorulduğunda, 'felsefe, kelimenin klasik anlamıyla felsefeden başka bir şey değil' şeklinde yanıt vermiştir. Bu ifade, birkaç farklı şekilde ele alınabilir. Bir yandan, eserleri geleneksel anlamda ontoloji ile derinden ilgilidir ve bu konudaki temel eseri *Fark ve Tekrar*, Platon, Aristoteles, Don Scotus, Spinoza ve hatta Bergson ve Whitehead gibi daha yakın tarihli filozofları da içeren felsefe tarihinden çok sayıda geleneksel metinlere atıfta bulunur. Öte yandan da eserleri, -bir şekilde tartışmaya açık bir şekilde Sokrates'e kadar uzanan-, içinde hayatın ve düşüncenin birleştiği oldukça geleneksel bir felsefe anlayışına hitap eder. Bu, onun antik Stoacılara olan ilgisinin ardında yatan nedenlerden birisidir. Bu da aslında Deleuze'ün Spinoza'yı -yüzünde bir gülümsemeyle- "filozofların İsa'sı" olarak ilan etmeye götüren pratik amaçları olan karmaşık, teorik bir ontolojiyle, bir bireyin varoluş ya da yaşam biçiminin özel bir bileşimi olmuş olabilir. Deleuze'ün çalışmalarının gayet geleneksel bir anlamda felsefe olduğuna yönelik başka bir eğilim/düşünce/fikir vardır ve bu, onun felsefe tarihinin figürleriyle geniş çaplı ilişkisine yansır. Deleuze`ün ilk kitabı Hume`a adanmış ve bunu Nietzsche, Kant, Bergson, Spinoza ve (daha sonraları) Leibniz üzerine yazılan kitaplar takip etmiştir. Gerçekten de, 1968 yılına kadar 'kendi ağzından' bir kitap yayınlamaya kalkışmamıştır. Bununla birlikte 1968'te yayınladığı *Fark ve Tekrar* ve 1969'da ona eşlik eden kitabı *Anlamın Mantığı,* felsefe tarihine çok fazla

göndermeler yapar ve bu filozoflarla derin fikir alışverişlerine/tartışmalara girer (Sellars, 2007:551-552).

Deleuze'ün felsefe tarihi ile olan ilişkisinde en belirgin yönlerden biri Platon ve Platonculuğa olan saldırısıdır. Gilles Deleuze, etkileyici eseri *Anlamın Mantığı*'nın "Üç Filozof İmgesi Hakkında" bölümünde aşkınlığı(,) yani bu "zehirli felsefi/teolojik armağanı" davet eden Platon'a atfen düştüğü notlar sadece kendi Platon okumasının ipuçlarını vermesi bakımından değil, aynı zamanda felsefe tarihinin çeşitli merhalelerinde Platon'a karşı çıkardığı isimler (Lucretius, Stoacılar, Nietzsche vb) üzerinden gerçekleştirdiği "bir proje olarak Platonculuğun ters çevrilmesinin" neyi ifade ettiğini göstermesi bakımından da oldukça önemlidir (Deleuze: 2007: 172).

Aşkınlığa verilen "makul" ve "meşru" anlamın Platoncu yankısının felsefe tarihinde bir "oedipus" etkisi yaratarak ontolojiden, epistemoloji ve etiğe kadar pek çok disipline sızma teşebbüsünün önlenemez etkisi Deleuze için öncelikli bir felsefi problemdir. Bu bağlamda Deleuze çoğu zaman Platon'a karşı kendisini doğrudan bir muhalif olarak tanımlar. Platon onun için seçilen bir düşmandır, mükemmel bir olumsuz/negatif aynadır ve kendini Platonculuk ile ölçmek, ona bilinçli bir deneyim ve öznel bir rota çizmede elverişli imkânlar sunar. İçkinlik kavramı sadece gerçekliği ele geçirmeye çalışan temsilciliğe karşı değil, aynı zamanda Platonculuk olarak adlandırabileceğimiz şeye de karşıdır fakat reddettiği ilişkinin ikircikli durumunu da tanımlar: modern felsefenin görevi belirlenmiştir. Nitekim Platon'a dair en kapsamlı analizlerini geliştirdiği *Fark ve Tekrar*'da ve *Anlamın Mantığı*'nın ilk ekinde, Deleuze, modern felsefenin hiçbir zaman Platonculuğun tersyüz edilmesinden gayrı ödevi olmadığını ilan etmektedir. Bu ters çevrilme sadece pek çok Platoncu karakteri değil aynı zamanda kaçınılmaz bir arzuyu da muhafaza eder (Due, 2007: 26-27). Gerçekten de, Deleuze'ün kendi felsefesinin başlangıç noktası ve ölçüsü, gerçek fark, "kendinde fark" pahasına her şeyi kapsayan bir düşünce imgesi dayatmaktan sorumlu tuttuğu, günümüze değin varlığını sürdüren Platonik mirasın reddidir. Aslında Deleuze Platon'u felsefeye bir tür aşkınlık ve bir temsil rejimi sunmakla suçlar; ancak bu suçlama (ki hiç de yenilir yutulur gibi değil) Platon'u en kötü kusurlarından ve araçlarından arındırma amacı taşıyan türden bir okumanın, Platon'u tekinsiz bir müttefik haline getirecek olan okumanın temelini oluşturur (Flaxman: 2014: 20).

Peki, 'Platonculuğu tersyüz etmek' tam olarak ne anlama geliyor? Deleuze'ü ilgilendiren soru da bu, ve sorun ilk bakışta görünebileceğinden daha karmaşık. Aristoteles'ten itibaren ortaya çıkmış olan her felsefe (Whitehead'ın bir zamanlar ileri sürdüğü gibi Platon'a bir dipnot olmaktan ziyade) Platonculuğu tersine çevirme denemesi olamaz mı? Deniliyor ki Platon özü görünüşün, aslı imgenin, gerçeğin güneşini mağaranın gölgelerinin karşısına dikti ve Platon'un tersini iddia etmek ilk başlarda bu standart ilişkinin tersine çevrilmesini ima ediyor gibi görünebilir: Platonculuk'ta altlarda kıvranan şey üste yerleştirilmeli; duyular ötesi, duyusalın hizmetine verilmelidir. Ama böyle bir yorum, Heidegger'in de gösterdiği gibi, bizi sadece olguculuk bataklığına götürür, bu *eidos* (idea)'dan çok *positum* (yorum)'a bir yönelmedir. Daha da önemlisi, böyle bir tabir *hem* öz aleminin *hem de* görünüş aleminin ortadan kaldırılması anlamına gelir. Yine de, bu tasarı bile Nietzsche tarafından ilan edilenle bir olmaz. Bu bağlamda Deleuze şöyle der: 'Özlere ve görünüşlere çifte itiraz Hegel'e kadar, daha da öteye, Kant'a kadar bir geçmişe sahiptir' (Smith: 2012: 5). Ancak bu noktada Deleuze kendi projesini netleştirmek amacıyla, Platon'un kendisine kadar geri gider ve Platon'u en başta öz ve görünüş arasında bir ayrım yapmaya iten güdüyü net kavramlarla belirlemeye çalışır. Deleuze'un yorumunda, Platon'un eşsizliği, İdea'nın keşfini önceleyen ve özler dünyasına sadece seçici yöntemi için bir kriter olarak başvuran narin bir gruplandırma veya seçme işleminde yatıyor olmasıdır. İdealar kuramının dürtüsü temelde seçme, sınıflandırma, doğru ve yanlış imgeler arasındaki farkı anlama isteği yönündedir. Bu ödevi başarabilmek için Platon diyalektiğin tüm gücünü ustaca kontrol edecek efsanevi bir yöntem kullanır: bölme yöntemi. Deleuze sadece Nietzsche'nin tersyüz edilmiş Platonculuğunun mantığını değil ayrıca Platon'un kendisi için de nihai sorun olan şeyi – yani, simulakra sorununu - bu metodun işleyişinde gün yüzüne çıkarmıştır (Smith: 2012: 6-7).

Deleuze, Nietzsche'yi "karşı kültürün şafağı olarak kodlarken" 1970'li yıllarda Nietzsche düşüncesinin bolca tartışılmasına ve revaçta olmasına biraz da şaşırarak şunları söyler: "Nasıl oluyor da daha önceki nesillerin onda bulamadıklarını şimdiki (70'li yıllar) gençlik, genç nesiller, şairler, Nietzsche'de bulabiliyorlar?" Nietzsche üzerine yapılan ve onun yazılarının eğretilemeli niteliği, üslubu, ironisi ve maskeleri üzerinde duran bu çalışmaların birçoğu özellikle Heidegger'in yorumunun bir çürütülmesi olarak görülebilir. Bu perspektifte her şeyden önce Deleuze, bakış açısını Hegelci diyalektik ve Nietzscheci soykütük arasında bir uzlaşma bulma yönünde yanlış yola sevk edilmiş bir çaba olarak



kabul ettiği şeye yöneltir. Ona göre Hegel düşüncesinin daima birleştirici bir senteze yöneldiği yerde, Nietzsche, aksine çeşitlilik içinde çokluk ve sevinci olumluyor görünür (Er, 2012: 42-43).

Deleuze'ün Nietzsche incelemesinin acil ve merkezi unsuru, Platon ve Kant'a verdiği cevapların yanı sıra daha önce bahsettiğimiz gibi büyük oranda Hegelci varsayımların Nietzscheci söylem tarafından aşındırılması üzerine inşa edilir. Hatta bir keresinde bir yerde "düşmanların paradoksu" anlamına gelecek bu durumu şöyle dillendirmiştir: "Eğer temel kavramlarının "kime karşı" yöneltildiğini göremezsek, Nietzsche'nin eserinin tümünü yanlış anlarız. Hegelci temalar bu eserde savaşılan düşman olarak sunulmuştur, yani anti-Hegelcilik Nietzsche'nin eserine en başat durum olarak yayılır." Nietzsche, Hegel'in ünlü "olumsuzlamanın olumsuzlanması" projesine karşı ciddi bir başkaldırıyla onun yerine bir "olumlama" felsefesi yerleştirmeyi hedeflerken bir yandan da Platonculuğu ve Kant'ın eleştirel felsefesini tahrip etmeyi amaçlar ve böylelikle post-Kantçı ve post-Hegelci bir döneme kapı aralar. Nietzsche düşüncesinin daha önce ifade ettiğimiz gibi Kant'ın başlattığı ancak tamamlayamadığı eleştirel felsefe ile birlikte anılması –post-Kant dönemi işaret etmesi–, Kant'ın değerleri eleştirel analizin dışında tutmasına bağlıdır. Buradan hareketle yani Kant'ın hakikat, iyilik ve güzellik'in değerini varsayması ve onları eleştirisi ile birlikte sorgulanmamış değerlere tümüyle boyun eğmesi ve Hegel'in olumsuzlamanın olumsuzlanması anlayışına dayalı olan "köle-efendi" diyalektiği, Nietzsche'yi soykütük kavramının yeniden tarif edilmesine götürür (Er, 2012: 43, Deleuze, 2010: 13-16)

Bu çerçevede Deleuze için soykütük, hem kökenin değeri hem de değerlerin kökeni anlamına geldiği gibi, değerlerin mutlak karakterine olduğu kadar göreli ve yararcı karakterine de karşı çıkar. Başka bir ifadeyle, değerlerin ayrımsal öğesine işaret eder ki, zaten değerlerin kendi değeri de ondan türer. Daha genel anlamda düşündüğümüzde soykütük, "köken veya doğuş demek olduğu kadar kökendeki fark ve uzaklık da demektir. Soykütük, kökendeki soyluluk ve bayağılık, soyluluk ve aşağılık, soyluluk ve çöküş demektir." Nietzsche'nin yaşamı incelemek için benimsediği bu "yorumlama" yöntemi Deleuze'e göre, bir görüngünün özünü ve anlamını belirlemeyi sürdürecek, ataları ya da gizlenmiş tarihsel kökenleri arama durumu değildir; onun yerine soykütüğün, eşzamanlı, topolojik ya da coğrafi bir yönelimi vardır. Aslında Deleuze'ün Nietzsche incelemesinin hareket unsurunu bu kavramla başlatması, daha sonra inceleyeceği Nietzscheci kavramlar arası süreklilik haritasını çıkarmada kolaylık sağlar. Soykütüksel yorumlamanın bir görüngüde ürettiği anlam ve değerler aracılığıyla dışa vurulmuş varoluş tarzını tanılama çabası, elbette ki bu yorumlama biçiminde, yorumlayıcının varoluş tarzını dışa vurur, yani bir görüngü üzerinde etki yapma ve onu yorumlayıcının anlam ve değerleriyle donatma biçimini beraberinde getirir. Böylelikle Nietzsche'nin soykütük kullanımı, çok daha tarihsel odaklılık gösterir; hatta bazı durumlarda, bir görüngünün gizlenmiş özünün çoğunlukla, o görüngünün uğradığı geçmiş olaylar tarafından sağlanması sonucu, gizlenmiş bir gücün bir görüngü üzerinde bir tür aşkın bellek olarak iş görmesi nedeniyle Deleuze'ün Bergson incelemesiyle de uyum gösterir. Sonuçta Deleuze için filozof bir soykütükçüdür. Filozof ne Kant tarzında bir mahkeme yargıcı, ne de yararcıların tarzında bir mekanikçidir. Onun soykütük çözümlemesinde her bir fenomen bir "gösterge", bir "semptom"dur ve bu açıdan felsefe bütünüyle bir "semptomatoloji" ve "semiyolojidir". Yani bir görüngüyü kavramak ve onu yeniden yorumlamak üzere yeni güç (force) düzenlemelerine izin vermek için Deleuze, Nietzsche'nin düşüncesini, yeni güç düzenlemelerinin bir görüngüyü ele geçirip yeniden yorumlanabilmesi amacıyla, yapısalcı kuşağa daha uygun olarak, eşzamanlı bir yöne doğru yeniden yönlendirir. Ancak bu yönlendirmede yapısalcı okumalardan farklı olarak Deleuze'ün Nietzsche'sine göre anlam, keyfi gösterenler arasındaki farklı ilişkiler açısından değil, güçler, etkin ve tepkin arasındaki farklı ilişkiler açısından tanımlanır (Er, 2012: 44-45, Deleuze: 2010: 14-15).

Sonuç

Deleuze kariyerinin başlarında felsefe tarihinin önemli filozofları üzerine çalışmalar yapmıştır. Hume, Nietzsche, Leibniz ve Bergson gibi düşünürler bu bağlamda onun düşüncesinde kilit figürlerdir. Deleuze bu figürlerden temellük etmiş olduğu kavramlardan hareketle özgün bir düşünceye kapı aralamıştır. Özelikle bu düşünürler üzerinden Platon, Descartes, Hegel gibi düşünürlere muazzam bir eleştirel tavır aldığı görülür. Genellikle bu eleştiriler temsil, özdeşlik, töz, aşkınlık gibi kavramlar özelinde gerçekleşir. Deleuze bu kavramlara karşı, fark, tekrar, içkinlik, yatay düşünce vb. gibi özgün kavramlar ikame ederek felsefe tarihini tersinden okumaya çalışır. Aslında Deleuze'ün yapmış olduğu bu okuma stratejisi Nietzsche'nin tedavüle koymuş olduğu Platonculuğun ters çevrilmesinin fark bir yorumudur.



Kaynakça

Deleuze Gilles, (2007), *Kritik ve Klinik*, Çev. İnci Uysal, İst.,
_____(2010), *Nietzsche ve Felsefe*, Çev. Ferhat Taylan, Norgunk Yay. İst.
Due, Reidar, *Deleuze*, Polity Press, Cambridge, 2007.
Er, Sadık Erol, (2012), *Gilles Deleuze'ün Fark Felsefesi*, Çizgi Kitapevi Yay, Konya.
Flaxman Gregory, "Plato", (2014), *Deleuze'ün Felsefi Mirası* (Ed.) Graham JonesJon Roffe, Çev. Öznur Karakaş, Otonom Yay, İst.
Sellars John, (2007) "Gilles Deleuze and the History of Philosophy", British Journal for the History of Philosophy, 15:3, 551-560, DOI: 10.1080/09608780701445060
Smith W. Daniel, (2012) *Essays on Deleuze*, Edinburgh Univ. Press,



DİL, DÜŞÜNCE VE MANTIK

Halil İMAMOĞLUGİL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü,
himamoglugil@ybu.edu.tr

Özet

Dil, insana özgü, bilinçli olarak meydana getirilmiş, toplumsallaşmış bir semboller sistemidir. Düşünme ise insanın bütün zihin faaliyetlerini kapsamaktadır. Düşünme ile dil arasındaki ilişkide hangisinin önce olduğu sorusu tartışılmıştır. Mantık ile dil arasındaki ilişki Aristoteles'ten beri üzerinde durulan bir konudur. Aristoteles, mantığını dile göre düzenlemiş, konuşma ile düşünmenin birbirine tekabül ettiği düşüncesinden hareket etmiştir. Düşünce lisanla, lisan da ses veya yazıyla dış dünyaya aksetmektedir. Ses zihindeki düşüncelere, yazı da sesle dışa vurulan şeylere delalet etmektedir. Konuşma dilin dışa dönük yönüdür ve kelimelere bağlıdır. Kelime, dilin anlam taşıyan en küçük birimidir ve anlamların yerine geçmiş birer semboldür. Kelimeler cümleleri, cümleler de metinleri meydana getirmektedir. Terimler önermeleri, önermelerse kıyası mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla mantık ve dil iç içe geçmiş teorik bir sistemdir. Bu çalışmada; önce dille düşünce arasındaki ilişki ve bu ilişkide hangisinin önce olduğu, sonra dil, düşünme, varolan, tasavvur arasındaki ilişki, son olarak da dilbilim ve mantık arasındaki benzerlikler ve farklar ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mantık, dil, düşünce, dilbilim, kavram

Dil ve Düşünce

En genel ifadesiyle dil, hayvanların birbirleriyle ilişkide bulunmalarına imkân veren bir takım işaretler manzumesidir. Bu ifade, insan ve diğer hayvanları kapsayan çok genel bir tariftir. Asıl dil ise, yalnız insana özgüdür[1] ve bilinçli olarak meydana getirilmiş, toplumsallaşmış bir semboller sistemidir. Dil, yalnızca semboller sistemi değil aynı zamanda anlamsal içerik taşıyıcısıdır. Bu vasıtayla insan duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmaktadır. Düşünme ise, insanın, hüküm verme, akıl yürütme, seçme, mukayese etme gibi fiillerini gerçekleştirme yetisidir ve geniş anlamıyla zihnin bütün faaliyetlerini kapsamaktadır.[2]

Dil ile düşünce arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişkide dilin mi yoksa düşüncenin mi önce olduğu sorunu tartışma konusu olmuştur. Birçok psikolog, filolog ve filozof bu konuyu ele almış ve iki görüş etrafında yoğunlaşmışlardır: Birinci görüşe göre, dil ile düşünce arasında özdeşlik vardır. Dil olmadan düşünce olmaz, düşünme aslında bir iç konuşmadır. İkinci görüşe göre ise, düşünme dilden bağımsızdır, yani dilsiz düşünme mümkündür. Bu görüşe göre düşünmeyi sağlayan akıl yoksa dil de yoktur.[3] Yani düşünmenin önceliği vardır. Hayvanlarda bu yeti olmadığından dil bulunmamaktadır. Her ne kadar bazı ses ve hareketlerle hemcinsleriyle iletişime girseler de, hayvanlarda kuramsal bir dilden bahsedilememektedir.[4]

Her iki görüşte de düşüncenin ifade ve aktarım aracı olarak dil büyük bir öneme sahiptir. Düşünce, mevcudiyetini dille ortaya koyar. Yani dil, düşünceye hayatiyet verir. Delacroix'ten yaptığı alıntıda Öner onun şu görüşüne yer verir: "Dilden önce düşünce buğuludur, belirsizdir".[5] Düşünce dille yaşar, dille düzene girer. Diğer taraftan düşünceden arındırılmış bir dil ise, işlevselliği olmayan boş bir kalıptır.[6]

Dil-düşünce ilişkisine farklı açılardan bakanlar, kendilerini haklı çıkaracak delillerle görüşlerini kanıtlamaya çalışmışlardır.[7] Bu iki kavrama tek bir taraftan bakmak çok da doğru değildir. Zira

[1] Necip Taylan, *Mantık Tarihçesi Problemleri*, İstanbul, 1996, s. 61.
[2] Necati Öner, *Dil Üzerine*, İstanbul, 2013, s. 59, 75.
[3] Öner, *Dil Üzerine*, s. 39, 49-50, 59-60, 74-75.
[4] Bu konuda geniş bilgi için bkz. Derya Sakin, *Dil ve Düşünce İlişkisi Sorunu*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2014, s. 75-82.
[5] Öner, *Dil Üzerine*, s. 40.
[6] Öner, *Dil Üzerine*, s. 39-40.
[7] Bu konuda geniş bilgi için bkz. Sakin, *a.g.t.*; Ayhan Özdil, *Sapır-Whorf Hipotezinde Dil ve Düşünce İlişkisi*, Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli, 2015;



hangisinin hangisini daha çok etkilediğini, hangisinin sebep ya da hangisinin sonuç olduğunu belirlemek neredeyse imkânsızdır. İkisi arasında bir ilişkinin varlığı zorunludur. İkisi de aynı öneme sahiptir.

Dil ile düşünmenin önceliği-sonralığı ve birliği-ayrılığı konularında farklı düşünenler, bu iki sürecin işbirliği fikrinde birleşirler. Ferdinand de Saussure'den yaptığı alıntıda Öner şöyle der: Dil ve düşünme bir kâğıt yaprağının iki yüzü gibidir. Aynı zamanda, arka yüzünü kesmeden ön yüzü kesilemez.[8] Dil, düşünme ile öyle bir işbirliği içine girer ki, adeta bir birlik oluşturur. Yani hangi görüş ele alınırsa alınsın, dil ile düşünme birbirinden ayrı olamaz.[9] Bu iki süreç bazı dillerde tek kelime ile ifade edilmiştir.

Batı dillerinde mantık karşılığı olarak kullanılan Logik (Almanca), Logique (Fransızca), Logic (İngilizce) terimleri, "söz" (konuşma) ve "akıl" anlamında[10] Yunanca "Logos" sözcüğünden türemiştir. Hem akıl yürütmeyi, yani düşünmeyi hem de dili ifade etmektedir. Arapça "ntk" (nutk-nutuk) kökünden türetilen "mantık" sözcüğü de "konuşmak, söylemek, demek, dile getirmek" anlamlarında[11] hem düşünme hem de bunun ifadesi olan konuşma ile ilgilidir.[12] Fârâbî'nin ifadesine göre mantık kelimesi, hem düşünme hem düşünüleni söyleme hem de varlıkları kavrama ve ilim elde etme anlamlarına gelmektedir.[13] Görülüyor ki, Yunancadan Arapçaya ve Arapçadan da Türkçeye geçen "mantık" kelimesi gerek batı dillerinde gerekse Arapçada hem dili hem de düşünmeyi ifade etmektedir.

Dili aklî bir semboller sistemi olarak akıl kurduğu için, düşünmenin dile önceliğini kabullenmek daha makul görünür. Ancak mantıken düşüncenin önceliği kabul edilse bile, dil olmazsa onun varlığı bilinemez.[14] Görülüyor ki, her iki görüşe göre de dil ile düşünce arasında zorunlu bir ilişki bulunur. Biri olmazsa diğeri temellendirilemez. Karşılıklı etkileşim halindedirler. Gelişmelerinde bir paralellik görülür. Biri geliştikçe diğeri de ona bağlı olarak gelişir.[15]

Dil ve Mantık

Mantık ile dil arasındaki ilişki Aristoteles'ten beri üzerinde durulan bir konudur. Aristoteles, mantığını dile göre düzenlemiş diğer bir ifade ile mantığında konuşma ile düşünmenin birbirine tekâbül ettiği, birbiriyle uygun olduğu düşüncesinden hareket etmiştir. Ona göre konuşma düşüncenin dışa yansıyan halidir. Dil, düşünmenin kılıfıdır.

Düşünce lisanla, lisan da ses veya yazıyla dış dünyaya aksetmektedir. Ses, zihindeki düşüncelere, yazı da sesle dışa vurulan şeylere delalet etmektedir. Bu sebeple lisanın şeklinden düşüncenin şeklini tespit etmek mümkündür.[16]

Düşünme, varolanlar arasında bağ kurma ile gerçekleşir. Bu işlem, varolanların kendileriyle değil de onların zihindeki tasavvurlarıyla yani kavramlarla olur. Varlığı tanıma onun kavramını elde etmekle mümkün olur. İnsan yeni tanıdığı varlıkları adlandırır. Böylece adlar, yani kelimeler varolanların yerini alır. İşte bu adlar dili oluşturur. O halde varolanın varlığının tanınması dille olur, yani dil, zihindeki kavramları dolayısıyla varolanları temsil eder.[17]

Fatımatüzzehra Yaşar, *Dil ve Düşünce Üzerine Mantıksal Bir Analiz*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ensitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2014.

[8] Öner, *Dil Üzerine*, s. 62.

[9] Öner, *Dil Üzerine*, s. 63.

[10] Nicholas Rescher, *The Development of Arabic Logic*, London, 1964, s. 15.

[11] İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, "ntk" md., Kahire, ty., s. 4462-4463; Mutçalı, Serdar, Arapça-Türkçe Sözlük, İstanbul, 1995, s. 893.

[12] Necati Öner, *Klasik Mantık*, Ankara, 1991, s. 1; Doğan Özlem, *Mantık, Klasik/Sembolik Mantık, Mantık Felsefesi*, İstanbul, 1999, s. 27; Taylan, *Mantık*, s. 9; İbrahim Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş*, Ankara, 2004, s. 11.

[13] Fârâbî mantık kelimesinin daha önceleri üç anlamda kullanıldığını ifade eder: 1-Ses ile çıkan söz. İnsanın zihninde bulunan şeyi dil ile ifade etmesi. Buna "dış konuşma" denilir. 2-İnsanın ruhunda bulunan söz. Kelimelerin delâlet ettiği ma'kullerdir. Buna "iç konuşma" denilir. 3-Yaratılıştan itibaren (fıtrî olarak) insanda bulunan ruh kuvvetidir. Sadece insanlara mahsustur ve başka hayvanlarda bulunmaz. Varlıkların birbirinden ayırt edilmesi (temyiz) bu güç sayesinde mümkün olur. İnsanlar ma'kûlâtı, ilimleri ve sanatları bununla elde ederler. (Bkz. Fârâbi, *İhsâul'l Ulûm, (İlimlerin Sayımı)*, çev. Ahmet Ateş, İstanbul 1990, s. 78.)

[14] Öner, *Dil Üzerine*, s. 50, 63.

[15] Öner, *Dil Üzerine*, s. 40, 50.

[16] Taylan, *Mantık*, s. 61.

[17] Öner, *Dil Üzerine*, s. 63.



Mantık açısından düşünülebilen her şey kavram olarak isimlendirilir. Kavram, kavramak fiilinden; kavramak, sarıp sarmalamak, kucaklamak anlamlarına gelir. Bu anlamda sarıp sarmalanmış, kuşatılmış olan şey, diğer şeylerden farklı olur.[18]

Varolan şeyler, insan onları kavradığı ölçüde varolurlar. İnsan aynı zamanda onları anlamlandırdığı ölçüde, kendi varlığını anlamış olur. Kavramlaştırılamayan hiçbir şey bilinemez. Kavramlaştırma ise dil sayesinde olur. Kavramların dile dökülmesine terim denir. Kavram, bir varolanın zihindeki tasavvuru terim ise bu tasavvurun tek bir sözcükle dilde ifade edilmesidir. Terimler, zihinde bulunan kavramlara, kavramlar da varolanlara delalet eder.[19] Hem yazıda hem de konuşmada kullanılan terimler, toplumdan topluma, hatta kişiden kişiye bile değişiklik gösterirken, terimlerin delalet ettiği kavramlar değişiklik göstermezler. Mesela, ağaç kavramı ağaç nesnesi hakkında bilinenlerin tümünü, tek bir sözcükle ifade eder. Ancak bu kavram farklı dillerde farklı sözcüklerle karşılanır. Ağaç hakkında artan bilgi birikimi, onun kavramının içini gün geçtikçe daha çok doldurur. Ağaç kelimesi her kullanıldığında zihindeki tasavvuru canlanır. Eğer bu nesne tanımlanmak istenirse farklı kavramlardan oluşan önermelere ihtiyaç duyulur. Ancak hiçbir tanım bir kavramı tam manasıyla ifade edemez. Değişen ve gelişen bilim sayesinde kavramların anlamları sürekli genişler.[20]

İnsan varolanları hem tek tek adlandırır, hem de aynı özellikleri taşıyan bireyleri içine alacak tümel kavramlar oluşturur. Bireyin anlam kazanması, değerlendirilmesi bu tümel kavramların içine sokulması ile sağlanır. İşte düşünme bu tümel kavramlarla gerçekleşir. Bireyler hayal edilebilir, yani zihinde imgesi meydana getirilebilir. Ancak imgeler arası bağ kurabilmek veya imgeleri değerlendirmek için onların mutlaka bir üst kavramla yani tümel bir kavramla ilişkilendirilmesi gerekir. Tümel kavramların imgesi meydana getirilemez. Aristo'nun "ilim ancak umumî olana, zaruri olana taallûk eder"[21] yani bireyin bilimi olmaz, tümelin bilimi olur sözü bu anlama gelir. Tümel kavramın imgesi olmaz, onlar kelimelerle tanınır. Mesela, Ahmet isimli birinin imgesi zihinde canlandırılabilir, ama insan imajı meydana getirilemez. Tümel kavramların fertleri bir sınıf oluşturur. Düşünme, bu sınıfları temsil eden kelimeler olmadan olmaz. Bu açıdan bakıldığında, sınıfları temsil eden kelimeler olmadan düşünmenin olmadığı görülür. Bu nedenle, düşünme için dil zorunlu şarttır.[22]

Varlığın, varlık olabilmesi dille mümkün olur. Varlık, ancak dile geldiği sürece vücut bulur. Dili anlamak, sözcükleri düşünmek ve anlamaktan geçer. Bu da varlığı varolanlar içinde düşünmekle aynı olur. İnsan kendi varlığını düşünmeye başladığında, kendini dilin içinde bulur ve dili düşünmeye başlar. Dil ile varlık bu nedenle birbirinden ayrılmaz. Varlığı anlamanın yolu, dili anlamaktan geçer. Zira düşünce, varlıkla ancak dil sayesinde buluşur. Mantık, varlıkla ilgili kavramlaştırma sürecine girebilmek için dile, bu bağlamda sözcüklere ihtiyaç duyar.[23]

Mantık, doğru düşünmenin tespitini yaparken, düşünmeyi ifade eden dil üzerinde durur. Her ne kadar formel olarak adlandırılsa da, dille çok ilgili olduğu ve konuşma dilini kullandığı için, mantık işlemlerinde muhtevanın (içerik) etkisinden pek sıyrılamaz.[24]

Dil, konuşma biçiminde ortaya çıkar, fakat o yalnız bir konuşma değildir, bir anlam taşıyıcıdır. Konuşma, dilin dışa dönük yönüdür ve kelimelere bağlıdır. Kelimeler, dilin anlam taşıyan en küçük birimleridir ve anlamların yerine geçen sembollerdir. Kelimeler bir araya gelerek cümleleri, cümleler de metinleri meydana getirmektedir. Burada kelimeden kasıt terim, cümleden kasıt önermedir. Dolayısıyla terimler önermeleri, önermeler ise mantığın belkemiği olan kıyası mümkün kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, anlam; dilsel bir ifadenin kendisine bağlandığı ya bir kavram ya bir hüküm ya da bir akıl yürütmedir. Dolayısıyla mantık ve dil iç içe geçmiş teorik bir sistemi meydana getirmektedir.[25]

Düşünce, herhangi bir semboller sistemi olan dille ifade edilir. Her türlü zihin faaliyeti, mantıklı olup olmadığı hakkında verilen her hüküm, doğru veya yanlış diye nitelendirilen her düşünce daima herhangi bir dile bürünmüş olarak ortaya çıkar.[26] Bilgilerin bireysel olmaktan çıkıp ortak bir değer

[18] Özlem, *Mantık*, s. 87.
[19] Öner, *Klasik Mantık*, s. 16; Necati Öner, "Kavram", *Felsefe Yolunda Düşünceler*, Ankara, 1999, s. 91; Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş*, s. 57.
[20] Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş*, s. 58, A. Kadir Çüçen, *Klâsik Mantık*, Bursa, 2004, s. 67.
[21] Aristoteles, *Organon I. Kategoriler*, Çev. Hamdi Ragıp Atademir, İstanbul 1995, Önsöz, s. X
[22] Öner, *Dil Üzerine*, s. 63-64, 75-76.
[23] Martin Heidegger, *Varlık ve Zaman Üzerine*, Çev. Deniz Kanıt, Ankara 2001, s.76, 77
[24] Öner, *Klasik Mantık*, s. 14.
[25] Taylan, *Mantık*, s. 61-62, Abdulküddüs Bingöl, "İletişim Bağlamında Mantık ve Dil", *AÜİFD*, C. XL, s. 107.
[26] von Freytag Löringhoff, *Mantık/Saf Mantık Sistemi*, İstanbul, 1973, s. 33.



haline gelmesi dille gerçekleşir. Düşünce, dille yayılır.[27] Dil yardımıyla inanç, düşünce, tasarı, dilek ve istekler başkalarına aktarılır. Duygu ve tutumlar dille açığa vurulur.[28]

Dil ile düşünür, dil ile var oluruz. İnsanın düşünebilme özelliği, dil ile ifade edildiğinde değer kazanır. Dil ile ifade edilmeyen düşünceler, kullanılmadıkları için bir işe yaramazlar. Dil, düşüncenin yolunu açan bir anahtar vazifesi görür. Düşüncede var olup da dilde karşılığı bulunmayan kavramlar, dış dünyaya açılamazlar.[29]

Düşünme, varlık dünyasında karşılığı ve herhangi bir anlamı olan sözcüklerle olur. Dil ile başka varlık alanları arasında kenetlenmiş sıkı bir bağ bulunur. Uydurularak ortaya atılan sözcükler derhal göze çarpar ve cümlenin düşünce yapısında bir boşluk meydana getirir. Çünkü varlık dünyasında karşılığı bulunmayan bir sözcüğün herhangi bir düşünceyi anlatmasına imkân yoktur.[30]

Her düşünmede, ses halinde dışarı çıkmamış olsa bile içten bir konuşma vardır. Şüphesiz hiç bir düşünce belli bir dile bağlı değildir. Herhangi bir düşünceyi herhangi bir dille ifade etmek mümkündür. Her düşünce özü gereği bir sözdür. Her düşünce bir anlatım biçimi bulmaya çalışmaktadır. Aslında dil, düşüncenin gerçekleşmesinin şartıdır. Konuşanların anlaşması, dil sayesindedir. Konuşanın bilincinde geçen şeyi dinleyenin anlaması da dilin bir başarısıdır.[31]

Dilbilim ve Mantık

Dilin bilimini yapan dilbilim ile mantık arasında önemli farklar vardır. Mantık düşünmenin, dilbilim ise bu düşünmenin ifadesinin bilimidir. Mantık tümellerle, dilbilim ise bu tümellere delalet eden sözcüklerle;[32] mantık bütün dillerde olan ortak kavramlarla, dilbilim ise bir toplumun/milletin diliyle ve bu dile ait kuralları içeren gramerle ilgilidir. Bütün diller birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklarla dilbilimi ilgilenmektedir.

Mantık, varolan dillerin ortak paydasıdır. Evrensel bir nitelik taşmakta ve bütün insanlığın düşüncesine ait kanunları ifade etmektedir. Dilden ayrı, dilden bağımsız, müstakil bir ilim olarak mantık; her dönemde, her toplumda geçerlidir. Eğer mantık dile bağımlı olsaydı, dillerin sayısı kadar mantık olması gerekirdi. Bu nedenle yüzlerce dile karşılık sadece tek bir mantık sistemi vardır.[33]

Düşünceler belli bir ölçüde dille birlikte yürüdüğü gibi her dilsel iletişimin gerisinde de bir mantık akışı bulunmaktadır. Dilin kendisinde, cümle kuruluşlarında, az veya çok mantıksal bir yapı vardır. Düşünürken, özellikle konuşarak düşünürken, mantık ilkelerinden çok, dile, gramere uyarak ilerlenmektedir. Bu durumda, düşüncenin tabi olduğu kuralların incelenebilmesi için dilin özelliklerinin bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Zira mantık yürütme, dilin özelliklerine bağlı olmak zorundadır. Bu yüzden, mantıkçılar gramer bilgisine büyük önem vermişlerdir.[34]

Dilin lafızlarla olan ilişkisi mantığın kavramlarla ilişkisine benzer. Dilbilgisi hatasız konuşmanın, mantık da doğru düşünmenin kurallarını verir.[35] Dolayısıyla herhangi teorik bir bilginin doğruluğu, mantık kurallarına uymakla mümkün olur. Müzik için nota, şiir için vezin ne ise teorik bilgi için de mantık odur.[36] Notasız müzik, vezinsiz şiir, olamayacağı gibi mantık ile alâkası olmayan bir ilim de düşünülemez.

Dil ve mantığın insanın doğasında bulunan iki meleke olduğu söylenebilir.[37] İnsan, mantıktan ve dilbilimden habersiz de olsa bunları kullanır. Bu açıdan bakıldığında mantıksız hiçbir ifade yoktur da denilebilir. Zira her insan günlük hayatta bir başlangıç ve bir de sonuç önermesi olan mantık silsilesiyle birlikte yaşar ve gerektiğinde bunu diliyle de ifade eder. Davranış ve duygunun şekli, yapısı, yoğunluğu ve türü ne olursa olsun gerisinde bir mantık akışı söz konusudur. Öfke, üzüntü, sevinç vb.

---

[27] Taylan, *Mantık*, s. 62.
[28] Bingöl, "…Mantık ve Dil", s. 106-107.
[29] Ertuğrul Yaman, *Yazma Sanatı*, Savaş Yayınevi, Ankara 2008, 8-9.
[30] Takiyettin Mengüşoğlu, *Felsefeye Giriş*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000, s. 245.
[31] Mehmet Kaplan, *Kültür ve Dil*, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1992, s. 30.
[32] Ali Durusoy, *Mantık İlmine Giriş*, İstanbul, 2011, s. 42-43.
[33] Öner, *Dil Üzerine*, s. 61, Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş*, s. 26.
[34] Löringhoff, *Mantık*, s. 33, Bingöl, "…Mantık ve Dil", s. 110.
[35] Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş*, s. 26.
[36] Bingöl, "…Mantık ve Dil", s. 108.
[37] Mustafa Yeşil, "Mantık Felsefesi: Dil, Anlam ve Doğruluk", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20:1 (2015), s. 100.

çoğu davranışın gerisinde, kendi içinde tutarlı bir mantık akışı bulunur. Her bir davranış ve duygu, söz konusu mantık akışının noktalandığı sonuçta oluşur.[38]

Sonuç

Genel anlamıyla, hayvanların birbirleriyle ilişkide bulunmalarına imkân veren bir takım işaretler manzumesi olarak tarif edilen dil, insan ve diğer hayvanları kapsamaktadır. Bilinçli olarak meydana getirilmiş, toplumsallaşmış bir semboller sistemi olan asıl dil ise yalnız insana özgüdür ve anlamsal içerik taşıyıcısıdır. Bütün zihin faaliyetlerini kapsayan düşünme ise insanın, hüküm verme, akıl yürütme, seçme, mukayese etme gibi fiillerini gerçekleştirme yetisidir.

Dil ile düşünce arasındaki ilişkide, dilin mi yoksa düşüncenin mi önce olduğu sorunu tartışılmıştır. Dil ile düşünce arasında özdeşlik olduğunu ileri sürenlere göre dil olmadan düşünce mümkün değildir; düşünme aslında bir iç konuşmadır. Düşünmenin dilden bağımsız olduğunu ileri sürenlere göre ise dilsiz düşünme mümkündür. Düşünmeyi sağlayan akıl yoksa dil de yoktur. Yani düşünmenin önceliği vardır.

Her iki görüşte de düşüncenin ifade ve aktarım aracı olarak dil büyük bir öneme sahiptir. İkisi arasında zorunlu bir ilişki ve etkileşim vardır. Gelişmeleri birbirine bağlıdır. Hangi görüş ele alınırsa alınsın, dil ile düşünme birbirinden ayrı olamaz.

Aristoteles, mantığını dile göre düzenlemiş, konuşma ile düşünmenin birbirine tekabül ettiği düşüncesinden hareket etmiştir. Ona göre konuşma, düşüncenin dışa yansıyan halidir. Dil, düşünmenin kılıfıdır.

Düşünme, varolanların zihindeki tasavvurları ile yani kavramlarla; varlığı tanıma, onun kavramını elde etmekle; varolanın varlığının tanınması ise dil ile olur. Dil, zihindeki kavramları dolayısıyla varolanları temsil eder. Dil, olmadan düşünce ifade edilemez. Her türlü zihin faaliyeti, mantıklı olup olmadığı hakkında verilen her hüküm, doğru veya yanlış diye nitelendirilen her düşünce daima herhangi bir dile bürünmüş olarak ortaya çıkar.

İnsanın düşünebilme özelliği, dil ile ifade edildiğinde değer kazanır. Dil olmadan düşünme var olamaz. Düşünce, mevcudiyetini dil ile ortaya koyar. Dil, düşünceye hayatiyet verir ve düşüncenin gerçekleşmesini sağlar. Konuşanların anlaşması, dil sayesinde mümkün olur.

Dilin bilimini yapan dilbilim ile mantık arasında önemli farklar vardır. Mantık düşünmenin, dilbilim ise bu düşünmenin ifadesinin bilimidir. Mantık tümellerle, dilbilim ise bu tümellere delalet eden sözcüklerle ilgilenmektedir. Mantık bütün dillerde olan ortak kavramlarla, dilbilim ise bir toplumun/milletin diliyle ve bu dile ait kuralları içeren gramerle ilgilidir.

Mantık, varolan dillerin ortak paydası olarak evrensel bir nitelik taşır ve bütün insanlığın düşüncesine ait kanunları ifade eder. Mantık, dilden bağımsız olarak varlığını sürdürür. Mantık dile bağımlı olsa, dillerin sayısı kadar mantığın sayısı olması gerekir. Bu nedenle yüzlerce dile karşılık sadece tek bir mantık sistemi bulunur.

Dilin lafızlarla olan ilişkisi mantığın kavramlarla ilişkisine benzer. Dilbilgisi hatasız konuşmanın, mantık da doğru düşünmenin kurallarını verir. Mantıkla ilgisi olmayan bir ilim düşünülemez. Herhangi teorik bir bilginin doğruluğu, mantık kurallarına uymakla mümkün olur. İnsan, mantık bilimi ve dilbilimden habersiz de olsa bunları kullanır.

Mantık, dil ve düşünce arasında güçlü bir bağ bulunur. Düşünce, dil vasıtası ile ifade edilir. Düşüncelerin bir sistem dâhilinde oluşmasını ve bu yapı içinde kelimelerin yerli yerinde kullanılmasını mantık sağlar. Düşünceyi ortaya çıkarmak için bir dile, dile sahip olmak için kelime ve dil bilgisine, kelimeleri bir ahenk içinde kurallara göre sıralayabilmek için de mantığa ihtiyaç duyulur.

Mantık, dil, düşünce ilişkisi üçgene benzetilebilir. Mantık, dil ve düşünce arasındaki uyum ne kadar fazla olursa o kadar sağlıklı ifadeler ortaya çıkar, İnsanlar birbirlerini daha iyi anlayabilir ve düşüncelerini anlatmak istediği şekilde aktarabilir. Düşüncelerini dile getirirken tutarsız fikirlerden, çelişkili ifadelerden korunmuş olur.

Kaynaklar

Aristoteles, *Organon I, Kategoriler*, Çev. Hamdi R. Atademir, MEB. Yayınları, İstanbul, 1995.

[38] Bingöl, "…Mantık ve Dil", s. 110.



Bingöl, Abdulküddüs, "İletişim Bağlamında Mantık ve Dil", *AÜİFD*, Prof. Dr. Necati Öner Armağanı, C. XL, ss. 105-115.

Çüçen, A. Kadir, *Mantık*, Asa Kitabevi, 1. Basım, Bursa 2004.

Durusoy, Ali, *Örnek Çeviri Metinlerle Mantık İlmine Giriş (Kindî, Fârâbî ve İbn Sînâ'da)*, M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 2011.

Emiroğlu, İbrahim, *Klasik Mantığa Giriş*, Elis Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2004.

Fârâbi, *İhsâul'l Ulûm, (İlimlerin Sayımı)*, çev. Ahmet Ateş, İstanbul 1990.

Heidegger, Martin, *Varlık ve Zaman Üzerine*, Çev. Deniz Kanıt, Ankara 2001.

Kaplan, Mehmet, *Kültür ve Dil*, Dergâh Yayınları, İstanbul 1992.

Löringhoff, von Freytag, *Mantık/Saf Mantık Sistemi*, Çev. T. Mengüşoğlu, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Edebiyat Fakültesi Matbaası, 1973.

İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, "ntk" md., Kahire, ty.,

Mengüşoğlu, Takiyettin, *Felsefeye Giriş*, Remzi Kitabevi, 5. Basım, İstanbul 1992.

Mutçalı, Serdar, *Arapça-Türkçe Sözlük*, İstanbul, 1995.

Öner, Necati, "Kavram", *Felsefe Yolunda Düşünceler*, Akçağ Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 1999, ss. 91-96.

Öner, Necati, *Dil Üzerine*, Divan Kitap, 2. Baskı, İstanbul, 2013.

Öner, Necati, *Klasik Mantık*, Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Yayınları, 6. Baskı, Ankara, 1991.

Özdil, Ayhan, *Sapır-Whorf Hipotezinde Dil ve Düşünce İlişkisi*, Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli, 2015.

Özlem, Doğan, *Mantık klasik/sembolik mantık, mantık felsefesi*, İnkılâp Kitabevi, 6. Baskı, İstanbul, 1999,

Rescher, Nicholas, *The Development of Arabic Logic*, London, 1964.

Sakin, Derya, *Dil ve Düşünce İlişkisi Sorunu*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2014.

Taylan, Necip, *Mantık Tarihçesi Problemleri*, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1996.

Yaman, Ertuğrul, *Yazma Sanatı*, Savaş Yayınevi, Ankara 2008.

Yaşar, Fatımatüzzehra, *Dil ve Düşünce Üzerine Mantıksal Bir Analiz*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2014.

Yeşil, Mustafa, "Mantık Felsefesi: Dil, Anlam ve Doğruluk", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20:1 (2015), ss. 99-114.



PISA'DAKİ OKUMA BECERİLERİ, FEN VE MATEMATİK OKURYAZARLIĞI BECERİLERİNİN BÜTÜNSEL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Derya YILDIZ
Doç. Dr., N. E. Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, dcyildiz@erbakan.edu.tr

Nilüfer BERBER
Doç. Dr., N. E. Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, nceritberber@erbakan.edu.tr

Özet

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatının (OECD) düzenlediği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA'da öğrencilerin; okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığı ölçülmektedir. PISA'daki "okuryazarlık" kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirme anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla artık bilgiyi anlama ve çözümleme daha karmaşık yapıları değerlendirmeyle eşdeğer durumdadır. PISA'daki sorular sürekli ve süreksiz metinleri ayrı veya birlikte içermekte ve böylece günlük hayatta çok sık kullanılan grafik, tablo ve çizelge gibi benzeri yapılar sorulara dahil olmaktadır. Bu durum aslında öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları becerileri kullanabilme durumlarının soru formuna dönüşümünü sağlamaktadır. PISA'da çıkarımlar yapabilme, benzerlik ve farklılıkları bulabilme gibi üst düzey becerileri kullanabilme becerileri ölçülmektedir. Bu beceriler temel düzeyden başlayarak üst düzey bilişsel becerileri kapsayacak biçimde aşamalandırılır.
Anahtar Kelimeler: PISA, okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığı.

Giriş

Aşağıda okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki yeterlik düzeyleri açıklanmıştır:

Okuma Yeterlikleri

1b Düzeyi: Bu düzeydeki öğrenciler, hikâye ya da basit bir liste gibi aşina olduğu bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilir. Bu tür metinler genellikle okura bilginin tekrarlanması, resim ye da benzer sembollerin kullanılması gibi kanıtlar sunmaktadır. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Okur biribirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilir.

1a Düzeyi: Bu düzeydeki öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşina olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir.

2. Düzey: Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır. Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir. Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir

3.Düzey: Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. Öğrencilerin metinler arası ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmektedir ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir. Öğrenci metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir.

4. Düzey: Metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Metni anlayabilir ve aşina olmadık bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir. Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir. Alışagelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir.

5. Düzey: Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşina olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler. Beklentilerine ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.

6. Düzey: Detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir.

Matematik Yeterlikleri

1. Düzey: Bu düzeyde yer alan öğrenciler; tüm ilişkili bilgilerin verildiği ve soruların açıkça tanımlandığı bilindik içerikteki soruları yanıtlayabilir. Açık durumlara yönelik doğrudan verilen yönergelere göre bilgiyi tanıyabilir ve rutin işlemleri ortaya çıkarabilir. Açık ve özendirici verilen eylemlerde performans gösterebilir

2. Düzey: Bu düzeyde yer alan öğrenciler; doğrudan yani ilk bakışta görülenden fazlasını gerektirmeyen belli bir içerikteki durumları fark edebilir ve yorumlayabilir. Tek bir kaynakla ilişkili bilgileri ortaya çıkarabilir ve bu bilgileri tek bir gösterimde kullanabilir. Temel algoritma, formül, işlem ve alışıldık kuralları işe koşabilir. Doğrudan yani ilk bakışta görülen basit ilişkilere yönelik akıl yürütme kapasitesine sahiptir ve sonuçları sınırlı bir şekilde yorumlayabilir

3. Düzey: Bu düzeyde yer alan öğrenciler; bir dizi aşamalı kararların verilmesini içeren açıkça tanımlanmış işlemleri yürütebilir. Basit problem çözme stratejilerini seçebilir ve uygulayabilir. Farklı bilgi kaynakları ve bunlardan doğrudan çıkarımlar yapılmasına dayalı gösterimleri yorumlayabilir ve kullanabilir. Yorumlarını, sonuçlarını ve akıl yürütmeleri ile elde ettiği çıkarımlarını raporlaştırırken bunlar arasındaki ilişkileri sınırlı ve kısa şekilde kurabilir.

4. Düzey: Varsayımların sağlanması ya da sınırlılıklar içerebilen karmaşık durumlara yönelik açık modellerle etkili bir şekilde çalışabilir. Sembolik gösterimler içeren farklı gösterimleri seçebilir ve entegre edebilir. Bunlarla gerçek problem durumları arasındaki bağlantıları doğrudan kurabilir. İyi yapılandırılmış becerileri ve esnek akıl yürütmeleri, bu içerikteki bazı bakış açılarıyla kullanabilir. Kendi yorumlarına, argümanlarına ve eylemlerine dayalı açıklamaları ve tartışmaları inşa edebilir ve ilişkilendirebilir

5. Düzey: Karmaşık durumlara yönelik modeller geliştirebilir ve bu modellerle çalışabilir. Sınırlılıkları ve belirli varsayımları tanımlayabilir. Bu modellerle ilişkili karmaşık problemlerle başa çıkmaya yönelik uygun problem çözme stratejilerini seçebilir, karşılaştırabilir ve değerlendirebilir. Geniş ve iyi yapılandırılmış düşünme ve akıl yürütme becerilerini, ilişkilendirilmiş uygun gösterimleri, sembolik ve formel tanımlamaları ve bu durumlara yönelik bakış açılarını kullanarak stratejik bir şekilde çalışabilir. Kendi eylemlerini ve formülleştirmelerini yansıtabilir.

6. Düzey: Araştırmalarına bağlı olarak elde ettikleri bilgileri kavramlaştırabilir, genelleyebilir ve kullanabilir. Karmaşık problem durumlarını modelleyebilir. Farklı bilgi kaynaklarını ve gösterimlerini ilişkilendirebilir. Bunları esnek bir şekilde birbirine dönüştürebilir. İleri düzeyde matematiksel düşünme ve akıl yürütme kapasitesine sahiptir. Yeni durumlarla başa çıkmaya yönelik yeni yaklaşımlar ve stratejiler geliştirmede, sembolik ve formel matematik işlemleri ve ilişkilerinin yanı sıra, kendi bakış açılarını ve anlamlarını uygulayabilir. Kendi bulgularına, yorumlarına, argümanlarına ve bunların orijinal durumlara uygunluğuna bağlı olarak eylemlerini ve tepkilerini formüle edebilir ve bunlar arasındaki iletişimi tam olarak sağlayabilir.

Fen yeterlikleri

1b Düzeyi: Bilindik veya basit bir olgunun özelliklerini ayırt etmek için basit ve günlük bilgiyi kullanabilir. Verideki basit örüntüleri tanımlayabilir, basit bilimsel terimleri ayırt edebilir ve bilimsel bir süreci uygulamak için açık olan yönergeleri takip edebilir.

1a Düzeyi: Temel veya günlük içerik bilgisini basit bilimsel olgunun açıklamalarını ayırt etmek ve saptamak için kullanabilir. Yardım alarak ikiden fazla değişkeni olmayan yapılandırılmış bilimsel sorgulamaları yapar. Basit nedensel ve ilişkisel bağlantıları saptayabilir ve düşük seviyede bilişsel istem gerektiren grafiksel ve görsel verileri yorumlayabilir ve bilindik, yerel ve kişisel bağlamlarda verilen veri için en iyi açıklamayı seçebilir.

2. Düzey: Günlük içerik bilgisini ve temel süreç bilgisini; uygun bilimsel açıklamayı tanımlamak, veriyi yorumlamak ve basit bir deneysel tasarımda sorulan soruyu belirlemek için kullanabilir. Temel veya her günkü bilimsel bilgiyi basit bir veri setinde geçerli bir sonuç açıklamak için kullanabilir.

3. Düzey: Daha az bilindik veya daha karmaşık durumlarda konuyla alakalı ipucu veya destekle açıklamalar oluşturabilir Sınırlı bir bağlamda basit bir deneyi uygulamak için epistemik bilgi veya süreç bilgisinin unsurlarından yararlanır. Bilimsel ve bilimsel olmayan sorunları ayırt edebilir ve bilimsel bir ifadeyi destekleyen bir bulguyu fark edebilir.

4. Düzey: Daha karmaşık veya daha az tanıdık olan olaylara ve süreçlere açıklamalarını oluşturmak için verilen ya da hatırlanan daha karmaşık veya daha soyut olan içerik bilgisini kullanabilirler. Sınırlandırılmış bir bağlamda iki veya daha fazla bağımsız değişkeni içeren deneyleri uygulayabilir Epistemik ve süreç bilgisinin unsurlarını kullanarak deneysel bir tasarımı doğrulayabilir.

5. Düzey: Soyut bilimsel fikirleri veya kavramları; çok yönlü nedensellik bağlantıları içeren alışık olmadık ve daha karmaşık olguları, olayları ve süreçleri açıklamak için kullanabilir. Alternatif deneysel tasarımları değerlendirmek ve kararlarını doğrulamak için daha karmaşık epistemik bilgiye başvurabilir ve tahminler yapmak veya bilgileri yorumlamak için teorik bilgiyi kullanabilir. Belirli bir soruyu bilimsel olarak araştırmanın yollarını değerlendirebilir ve kaynakların da dâhil olduğu veri setlerinin yorumlarındaki sınırlılıkları ve bilimsel verideki belirsizliğin etkilerini saptar.

6. Düzey: Alışılmamış bilimsel olgulara, olaylara ve süreçlere açıklayıcı hipotezler sunmak veya tahminler yapmak için içerik, süreç ve epistemik bilgiyi kullanabilir ve fizik, canlı ile uzay ve yer bilimlerindeki bir dizi fikir ve kavramı anlayabilir. Bilgi ve bulguları yorumlarken ilgili ya da ilgisiz bilgileri ayırt edebilir ve normal okul programının dışındaki bilgiyi elde edebilir. Bilimsel kanıta ve yasaya dayanan bilgilerle diğer görüşlere dayanan bilgileri ayırt edebilir. Birbirinin yerine kullanılabilecek karmaşık deney düzeneklerini, alan çalışmalarını ve simülasyonları değerlendirebilir ve seçimlerini gerekçelendirebilir.

Bu çalışmada PISA'daki okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığı becerilerinin bütünsel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple Türkiye'nin PISA'ya dahil olduğu 2003 yılından bu yana her üç yılda bir yapılan sınavlardaki okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığı alanlarındaki sonuçlar birlikte sunulacak ve üst düzey sorulara ilişkin Türk öğrencilerin durumları değerlendirilecektir. PISA'nın amaçları, düzey içerikleri ve soru örnekleri incelendiğinde sorularda okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığı becerilerinin birleştiği görülmektedir. Günlük hayatta bu becerilerin herkes tarafından bütünleşik biçimde kullanılması da bunu gerektirmektedir. Bu bağlamda PISA'daki okuma becerileri, fen ve matematik becerilerinin bütünsel olarak değerlendirilmesiyle ilgili derslerin öğretim programlarından başlayarak öğretmenlere uygulamalarda kullanabilecekleri öneriler sunulacaktır.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi edinmeyi sağlayan yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede PISA sonuçlarının yer aldığı raporlar incelenmiştir.

Verilerin analizinde, nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizinde temel amacın toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu belirtir.

Bulgular

Türkiye'nin PISA'da Okuma Becerileri Alanındaki Başarı Puanı ve Sıralaması

2003 (41 ülke)	2006 (57 ülke)	2009 (65 ülke)	2012 (65 ülke)	2015 (70 ülke)
Finlandiya	Güney Kore	Şangay-Çin	Şangay-Çin	Singapur
543 (1.)	556 (1.)	556 (1.)	570 (1.)	535 (1.)
OECD ort.				
494	492	493	496	493
Türkiye				
441 (33.)	447 (37.)	464 (41.)	475 (42.)	428 (50.)

(OECD, 2004; OECD, 2007; OECD, 2010; OECD, 2013; OECD, 2016a)

Tablodaki verilere göre okuma becerileri alanında PISA 2003'te Finlandiya 1. olurken Türkiye 33., PISA 2006' da Kore 1. olurken Türkiye 37., PISA 2009'da Şanghay Türkiye 41., PISA 2012'de yine



Şanghay 1. olurken Türkiye 42., PISA 2015'te ise Singapur 1. olurken Türkiye 50. olmuştur. Bu veriler okuma alanında Türk öğrencilerin üst düzey becerilerinin diğer ülke öğrencilerinin gerisinde olduğunu göstermektedir.

Aşağıda Türkiye'nin PISA'da okuma becerileri alanında yeterlik sıralaması verilmiştir:

	1. Düzeyin Altı	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	5. Düzey	6. Düzey
2003	12.5	24.5	30.9	20.8	7.7	3.8	
2006	10.8	21.4	31.0	24.5	10.3	2.1	
2009	6.4	18.1	32.2	29.1	12.4	1.8	0.0
2012	5.1	16.6	30.8	28.7	14.5	4.1	0.3
2015	13.2	26.8	32.6	21.1	5.7	0.6	0.0
OECD	6.5	13.6	23.2	27.9	20.5	7.2	1.1

PISA'da Türk öğrencilerin okuma becerileri alanında yeterlik düzeylerinin düşük olması öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama alanında sorun yaşadığını göstermektedir. 2009 ve 2015 PISA raporlarına göre altıncı düzeyde Türk öğrenci bulunmamaktadır. Yalnızca 2012 yılında öğrencilerin % 0,3'ü altıncı düzeyde yer almaktadır. Beşinci düzey için de benzer bir durum vardır. PISA 2012'de öğrencilerin % 4.1'i bu düzeydeyken 2015 PISA'da oran % 0.6' ya gerilemiştir (OECD, 2016b).

PISA 2015'te 1. düzey ve altında bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artmıştır. PISA 2015'de alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %20,1 iken Türkiye'de %30'dur. PISA 2015'de 5. düzey ve üstünde bulunan öğrenci oranları ise PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre düşmüştür. Üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3 iken Türkiye'de %0,06'dır (OECD, 2016a).

Türkiye'nin PISA'da Matematik Okuryazarlığı Alanındaki Başarı Puanı ve Sıralaması

2003(41Ülke)	2006(57Ülke)	2009(65Ülke)	2012(65Ülke)	2015 (70Ülke)
HongKong-Çin550(1.)	Tayvan-Çin549(1.)	Şangay-Çin600(1.)	Şangay-Çin 613(1.)	Singapur 564(1.)
OECD Ort.				
500	498	496	494	490
Türkiye				
423 (36.)	424 (43.)	445 (43.)	448 (44.)	420 (50.)

Tablo incelendiğinde Türkiye'nin matematik okuryazarlığı becerilerinin OECD ortalamasının çok altında olduğu görülmektedir. Tablodaki verilere göre matematik okuryazarlığı alanında PISA 2003'te Hong Kong-Çin 1. olurken Türkiye 36., PISA 2006' da Tayvan-Çin 1. olurken Türkiye 43., PISA 2009'da Şanghay-Çin 1. olurken Türkiye 43., PISA 2012'de yine Şanghay-Çin 1. olurken Türkiye 44., PISA 2015'te ise Singapur 1. olurken Türkiye 50. olmuştur.

Türkiye'nin PISA'da Matematik Okuryazarlığı Alanındaki Yeterlik Düzeyi

	1. Düzeyin Altı	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	5. Düzey	6. Düzey
2003	27.7	24.6	22.1	13.5	6.8	3.1	2.4
2006	24	28.1	24.3	12.8	6.7	3	1.2
2009	6.4	18.1	32.2	29.1	12.4	1.8	0
2012	5.11	16.6	30.8	28.7	14.5	4.1	0.3
2015	13.2	26.8	32.6	21.1	5.7	0.6	0
OECD	6.5	13.6	23.2	27.9	20.5	7.2	1.1

Tablodaki veriler PISA'da Türk öğrencilerin matematik okuryazarlığı alanında yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. 2009 ve 2015 PISA raporlarına göre altıncı düzeyde Türk öğrenci bulunmamaktadır (OECD, 2016b).

Türkiye'nin PISA'da Fen Okuryazarlığı Alanındaki Başarı Puanı ve Sıralaması

	2003 (41 Ülke)	2006 (57 Ülke)	2009 (65 Ülke)	2012 (65Ülke)	2015 (70 Ülke)
	Finlandiya548(1.)	Finlandiya563(1.)	Şangay-Çin575(1.)	Şangay-Çin580(1.)	Singapur 556 (1.)
OECD Ort.	499	498	495	501	493
Türkiye	434 (36.)	424 (41.)	454 (43.)	463 (43.)	425 (54.)

Tablo incelendiğinde Türkiye'nin fen okuryazarlığı becerilerinin de OECD ortalamasının çok altında olduğu görülmektedir. Tablodaki verilere göre fen okuryazarlığı alanında PISA 2003'te Finlandiya 1. olurken Türkiye 36., PISA 2006' da yine Finlandiya 1. olurken Türkiye 41., PISA 2009'da Şanghay-Çin 1. olurken Türkiye 43., PISA 2012'de yine Şanghay-Çin 1. olurken Türkiye 43., PISA 2015'te ise Singapur 1. olurken Türkiye 54. olmuştur.

Türkiye'nin PISA'da Fen Okuryazarlığı Alanındaki Yeterlik Düzeyi

	1. Düzeyin Altı	**1. Düzey**	**2. Düzey**	**3. Düzey**	**4. Düzey**	**5. Düzey**	**6. Düzey**
2003		38.6			5.7		
2006	12.9	33.7	31.3	15.1	6.2	0.9	0
2009	6.9	23	34.5	25.2	9.1	1.1	0
2012	4.4	21.9	35.4	25.1	11.3	1.8	0
2015	1.1	43.3	31.3	19.1	4.8	0.3	0
OECD	0.6	20.7	24.8	27.2	19	6.7	1.1

Tablodaki veriler PISA'da Türk öğrencilerin fen okuryazarlığı alanında yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Verilerde altıncı düzeyde hiç Türk öğrencinin bulunmaması dikkati çekmektedir (OECD, 2016b).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları Türk öğrencilerin okuma becerileri ile fen ve matematik okuryazarlığı alanında PISA'ya katılan ülkelerin çok gerisinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Türk öğrencilerin özellikle analiz etme, sorgulama ve eleştirel bakabilme gibi üst düzey beceriler bakımından geride oldukları görülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

PISA tarzı üst düzey becerileri ölçen sorular derslerde ve ders kitaplarında yer almalıdır.

Öğrencilere PISA'da olduğu gibi çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları kapsayan farklı soru türleri sunulmalıdır.

Öğretmenler ve aileler günlük yaşamda sıkça kullanılan üst düzey becerilerin önemini kavramaları ve çocukları bu bilinçle uygun etkinliklere yönlendirmelidirler.

Öğretim programları üst düzey kazanımlara ağırlık verecek biçimde düzenlenmelidir.

Kaynakça

OECD 2004. A Profile of student performance in reading and science in learning for tomorrow's World: first results from PISA 2003, OECD publishing. 12 Eylül 2018 tarihinde http://dx.doi.org/10.1787/97892640064016-7en adresinden erişildi.

OECD 2007. PISA 2006, science competenties for tomorrow's world, 08 Aralık 2018 tarihinde http://www.oecd.org/ dataoecd/30/18/39703566.pdf adresinden erişildi.

OECD 2010. PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science. 12 Ekim 2018 tarihinde http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf ardesinden erişildi.

OECD 2013. PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do with What TheyKnow. 21 Ekim 2018 tarihinde http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf adresinden erişildi.

OECD 2016a. *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy*. PISA, Paris: OECD Publishing.



OECD, 2016b. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools.* PISA, Paris: OECD Publishing.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



SAĞLIK SEKTÖRÜNDE DEĞER AKIŞ HARİTALAMA UYGULAMASI: BİR ÖZEL HASTANE ÖRNEĞİ

Nuri Özgür Doğan
Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF, nodogan@nevsehir.edu.tr

Elif Saçlı
Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE,
elifgurel0309@gmail.com

Özet

Talebi, müşterilerin istediği şekilde karşılama isteği, günümüz işletmelerini rakiplerinden farklı olmaya itmektedir. Böylece işletmeler üretim sürecinde değer yaratmayan adımları ortadan kaldırarak maliyetlerini düşürmeye odaklanmaktadır. Bu hususta işletmelere yardımcı olacak yaklaşımlardan biri Yalın Üretimdir. Yalın üretim, değer katmayan faaliyetleri çalışma ortamından kaldırarak iyileştirmeye gitmeyi amaçlar. Yalın üretimde kullanılan çeşitli yöntemler vardır. Bunlardan birisi de Değer Akış Haritalama (DAH) yöntemidir. DAH, imalat veya hizmet sektöründe faaliyet gösteren işletmelerce, özellikle yalın üretime geçiş aşamasında yararlanılan bir yöntemdir. Sağlık sektörü de son zamanlarda yalın uygulamaların sıklıkla benimsendiği sektörlerden olup, verilen hizmetin doğası gereği hata yapılmamasını gerektirir. Ayrıca günümüzde sağlık sorunlarının artmasıyla sağlık sektörüne olan talep artmış, bununla birlikte etkin ve kaliteli hizmet alma isteği öne çıkmıştır. Bu çalışmada özel bir hastanenin Kadın Hastalıkları ve Doğum Polikliniğinde hasta akışındaki israflar ve israf kaynaklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda DAH yöntemi uygulanmış, mevcut ve gelecek durum haritaları çizilmiştir. Mevcut durum haritası ile hasta akışındaki değer katmayan adımlar belirlenmiş, değer katmayan adımların ortadan kaldırılmasına imkân veren yalın akış ise çizilen gelecek durum haritası ile gösterilmiştir. Son olarak çalışmanın kısıtları vurgulanmış ve gelecekteki çalışmalar için öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Değer Akış Haritalama, Hastaneler, Sağlık Sektörü, Yalın Üretim.

VALUE STREAM MAPPING IN HEALTHCARE SECTOR: A CASE STUDY OF A PRIVATE HOSPITAL

Abstract

The wish of meeting the demand of the customers the way that they want, pushes today's enterprises to be different from their competitors. Thus, the enterprises focus on reducing their costs by eliminating steps that do not create value in the production process. In this respect, one of the approaches that will help to the enterprises is the Lean Production. Lean production aims to make improvements by removing the non-value added activities from the work environment. There are various techniques that are used within lean production. Value Stream Mapping (VSM) is one of the such methods. VSM is a method which is utilized by enterprises in manufacturing or service sector, especially during the transition phase of lean production. The health sector is one of the sectors that frequently adopts the lean practices in recent times and it is required not to make any mistakes due to the nature of the service provided. Furthermore, as the health problems increased, the demand to the healthcare has increased and the demand for efficient and quality service came to the forefront. In this study, it is aimed to identify the wastes and sources of wastes of patient flow in Obstetrics and Gynecology Clinic of a private hospital. In this context, VMS method is applied and current and future state maps are drawn. Steps that do not add value to the patient flow are determined with current state map and the lean flow which allows to eliminate steps that do not add value is shown by drawing the future state map. Finally, the limitations of the study were highlighted and future research directions were proposed.
Key Words: Value Stream Mapping, Hospitals, Healthcare Sector, Lean Production.

Giriş

Ülkemizde ortanca yaşın yükselmesiyle kronik rahatsızlıklar artmış ve bu da sağlık hizmetlerine yapılan başvuruları günden güne artırmıştır. Sağlık sektörüne yapılan başvurulardaki artış sağlık personeline olan ihtiyacı da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla sağlık sektörü istihdama olan katkısı yönüyle de önem arz etmektedir. Diğer yandan ülkemizde toplam sağlık harcamalarının artmasıyla özel sektör de sağlık hizmeti sunmaya başlamıştır. Özel sağlık hizmetlerinin yaygınlaşması ve sağlık sektörünün hata kabul etmeyen bir sektör olması sağlıkta kalite arayışını ortaya çıkarmıştır. Sağlıkta hizmet kalitesi özel hastanelerin tercih edilmesindeki ilk nedenlerden birisi olmuştur.



Sağlıkta kalite ve kalite yönetimi çalışmaları önem kazanmaya başlamıştır. Kaliteyi iyileştirecek ve kalite yönetimi çalışmalarında uygulanabilecek felsefelerden birisi de yalın üretim felsefesidir. İlk kez Toyota fabrikalarında ortaya çıkan yalın üretim felsefesinin orijini Toyota Üretim Sistemi (TÜS) olarak kabul edilir. Yalın üretim israfı azaltıp kaliteyi artırarak firmaya değer katmayı amaçlar. Yalın üretim; en az kaynakla, en kısa sürede, en ucuz ve hatasız üretimi, müşteri taleplerine tamamen uyarak yanıt verecek şekilde ve tüm üretim etkenlerini en esnek biçimde gerçekleştirip, potansiyellerinin tümünden yararlanılarak gerçekleştirilen bir üretim biçimidir. Yalın üretim aynı zamanda şu şekilde de tanımlanabilir: Yapısında hiçbir gereksiz unsur taşımayan ve hata, maliyet, stok, işçilik, geliştirme süreci, üretim alanı, fire, müşteri memnuniyetsizliği gibi unsurların en aza indirgendiği ideal bir üretim sistemidir (Krafcik, 1988; https://enmuhendis.wordpress.com). Yalın üretimde benimsenmiş çeşitli yöntemler vardır ve bunlardan birisi de Değer Akış Haritalama (DAH) yöntemidir. DAH bir işletmenin üretim süreçlerini optimize etmek için kullanılır (Wolniak ve Zasadzien, 2014). DAH israf kaynaklarını görüp, israfı en aza indirerek sürecin etkinliğini arttırmayı amaçlar. Bu kapsamda bu çalışmada DAH yönteminin bir sağlık kuruluşunda uygulanmasına yer verilmiş ve müşteri olarak da hasta alınmıştır. Çalışmanın amacı DAH yöntemi kullanılarak Nevşehir'de faaliyet gösteren özel bir hastanenin Kadın Hastalıkları ve Doğum Polikliniğinde hasta akış sürecinin değerlendirilmesi, söz konusu süreçte yer alan değer katan/katmayan faaliyetlerin tespit edilmesi ve değer katmayan faaliyet ya da sürelerin elimine ve/veya minimize edilebilmesi için de bir planlamanın geliştirilmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda mevcut durum haritasının çizilmesiyle süreçteki israf kaynakları, değer katmayan faaliyet ve süreler tespit edilmiş, çizilen gelecek durum haritası ile de israfın en aza indirilmesine olanak sunan yeni ve yalın bir hasta/hizmet akışı önerilmiştir.

Çalışmanın geri kalan bölümlerinden ikinci bölümde konuya ilişkin literatür taramasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmada kullanılan yöntem ve veri setinden bahsedilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde gerçekleştirilen uygulama çalışmasına ve bu uygulama çalışması neticesinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise genel bir değerlendirme yapılarak çalışma sonlandırılmıştır.

Literatür Taraması

Çalışmanın bu kısmında birçok işletmenin yalın üretime geçiş aşamasında yararlandığı DAH yönteminin uygulandığı çalışmalarla ilgili literatür özetine yer verilmiştir. DAH, yalın üretim tekniklerinden biri olsa da uygulama sahası yalnızca imalat sektörü ile sınırlı kalmamış hizmet sektörünün de çeşitli alanlarında uygulanmıştır. İmalat sektöründe DAH kullanılarak gerçekleştirilmiş çalışmalardan bazılarına ilişkin literatür özetine aşağıdaki paragraflarda değinilmiştir.

Özkan vd. (2005) müşteriden tedarikçiye ürünün üretim yolunun izlenmesi ile mevcut durum haritasının çizilmesi, yalın teknik, metot ve kavramları kullanılarak gelecek durum haritasının oluşturulması, gelecek durum için iyileştirme planlarının yapılması gibi değer akışı analizleri otomotiv endüstrisinde uygulanmıştır. Uygulama spesifik olarak bir traktör imalat işletmesinin traktörlerde kullandığı çamurluk komplesi ürün ailesi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Birgün vd. (2006) çalışmalarında dünya traktör imalatı sektöründe en büyük firmalardan biri olan UZEL A.Ş.'de müşteri beklentilerini karşılamak üzere yalın üretim projesi dahilinde bir değer akışı haritalandırma çalışması gerçekleştirmiştir. Haritalandırma ile değer akışı üzerinde değerin nasıl aktığı açıklanmış ve israf ile israf kaynakları belirlenmeye çalışılmıştır. Mevcut sistem analiz edilmiş ve sistem performansını yükseltecek gelişmeler önerilmiştir. Yöneticilerin, önerileri gerçekleştirdikleri takdirde temin süresinin 21 günden 3,5 güne ineceği ve stok devrinin de altı kat artacağı sonucuna varılmıştır.

Yurdugül (2010) çalışmasında yalın üretim uygulama araçlarından değer akışı haritalandırmanın yapılması için bilinmesi gereken temel adımları anlatmış ve bir uygulama yapmıştır. Camiş Ambalaj Eskişehir Fabrikasında israf ve israf kaynaklarını belirleyip ortadan kaldıracak sürekli ve sistematik iyileştirmeler yapılmasına olanak verecek Değer Akısı Haritalandırma Yöntemi uygulanmıştır. Resmin bütününe bakarak iyileştirmeler yapılmaya çalışılmış daha önceden fark edilmeyen israf kaynakları ortaya çıkarılmıştır.

Türkan (2010) çalışmasını günümüz koşullarında pek çok işletmenin uyguladığı yalın dönüşüm projelerinin büyük kısmının başarısızlıkla sonuçlanmasının gerekçelerini irdelemek ve uygulamanın başarı koşullarını ortaya koyacak bir yol haritası çizmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada yoğun rekabet koşullarında varlıklarını sürdürmek isteyen üretim organizasyonlarının, sürekli değişen koşullara en hızlı şekilde uyum sağlayabilecekleri esnek yapılara ihtiyaç duyduğu, kitlesel üretimin

esneklikten yoksun olduğu ve yalın dönüşümün başarısının üretim sürecindeki temel performans kriterlerinin doğru şekilde belirlenip uygulanmasına bağlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Terzi ve Atmaca (2011) çalışmalarında değer akış maliyetlemesinin yalın üretim sistemi içerisindeki yerinin ve öneminin irdelenmesi ile değer akış maliyetlemesine ilişkin teorik bilgileri vermeyi ve bu bilgiler çerçevesinde örnek uygulamaları sunmayı amaçlamıştır. Yalın düşünce ve üretimin bir işletmeye sağladığı avantajlara, yalın düşünmenin, değer katmayan faaliyetlerin azaltılması, üretkenliğin arttırılması, kalite standartlarının arttırılması ve tam zamanında teslim, düşük düzeyde stoklama gibi birçok konuda işletmelere sağlayacağı avantajlara değinilmiştir.

Bulut ve Altunay (2016) çalışmalarında israfı en aza indirerek süreç verimliğini arttırmak ve yalın üretim felsefesine ulaşabilmek amacıyla değer akışı haritalandırma tekniği kullanarak Kayseri ilinde faaliyet gösteren ve mobilya sektöründe lider konumda olan bir firmada örnek bir uygulamaya yer vermişlerdir. Çalışma sonucunda, üretim sistemini yeniden değerlendirmek, mevcut durumu bir bütün olarak inceleyebilmek, israf kaynaklarını görebilmek, israfların kök sebeplerini belirlemek ve yalın uygulamaları planlayabilmek için değer akışı haritalandırma tekniğinden yararlanmış ortak bir hedefe yönlendirmiş ve kazancı hesaplamış bir yol haritası elde etmişlerdir.

Bu çalışmada sağlık sektöründe faaliyet gösteren bir işletme ele alınmıştır. Bu nedenle bu bölümde, hizmet işletmesi olarak ifade edilebilen sağlık kuruluşlarında spesifik olarak hastanelerde gerçekleştirilmiş DAH uygulamalarından oluşan literatür özetine de aşağıdaki paragraflarda yer verilmiştir.

Aytaç (2009) çalışmasında hastanelerde değer akışı haritalandırma, iş standartlaştırma, hazırlık sürelerini düşürme teknikleri, 5S ve Kanban sistemlerini kullanarak sistem performansının iyileştirilebileceğini vurgulamıştır. Özel bir hastanede dahiliye hastalarının sistem içindeki akışı değer haritasına aktarmış, darboğazları ve israf kaynaklarını belirleyerek önlemler almış ve gelecek durum haritasını çizerek bu hedefe ulaşmak için Kaizen faaliyetleri planlamıştır. Kaizen faaliyetleri çerçevesinde hastaların günlük çalışma süresi içinde düzgün dağılımını sağlamak için randevu sistemi kurmuştur. Hasta ile ilgili bilgilerin kolay ve eksiksiz bir biçimde saklanmasını ve hasta ile ilgili bölümler arası iletişimi sağlayan hastane otomasyon sistemini kurmuştur. Laboratuvarda 5S uygulayarak aramalardan kaynaklanan israfların yok edilmesini hedeflemiştir.

Doğan (2011) bir devlet hastanesinde gerçekleştirdiği çalışmasında yalın üretim yöntemlerinden biri olan DAH'ı simülasyon ile entegre bir şekilde uygulamış ve uygulama alanı olarak da fizik tedavi ve rehabilitasyon departmanını seçmiştir. DAH yöntemiyle çizilen mevcut ve gelecek durum haritaları, sırasıyla hâlihazırdaki hasta akışı ile olması gereken yalın hasta akışlarını gözler önüne sermiştir. Simülasyon söz konusu haritaların dinamiklik kazanmasını sağlamış ve böylelikle "what-if" türü senaryoların denenmesi de mümkün olmuş ayrıca gelecek durum haritası ile önerilen hasta akışıyla önemli iyileştirmelerin yapılabileceği görülmüştür.

Efe ve Engin (2012) çalışmasında yalın düşüncenin, hizmet sistemlerine uygulanabilirliği ve yalın üretim felsefesi ile imalat sistemlerinde elde edilen faydaların hizmet sistemlerinde sağlanabilirliğini araştırmış ve Sağlık Bakanlığı'na bağlı bir Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi Acil Servisinde yapmış olduğu çalışmalarla DAH tekniği ile acil servisin mevcut durum haritasını çıkarmıştır. Mevcut durum haritasının analiz edilmesi sonucu sisteme uyarlanabilir gelecek durum haritasını çıkarmış ardından bu 2 haritayı karşılaştırarak hizmet sistemlerine uygulanabilirliğini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonunda mevcut durumun temin süresinin 132,5 dakika olduğuna ulaşılmış olup gelecek durum tasarımıyla bu sürenin 84 dakikaya indirilerek % 36,6 oranında bir iyileştirmenin sağlanması mümkün olmuştur.

Deran ve Beller (2014) çalışmalarında yalın düşüncenin benimsenmesinin sağlayacağı avantajlara değinmişlerdir. Bir kamu hastanesinin röntgen ve biyokimya birimlerinin değer akışları ve hizmet üretiminin gerçekleştirildiği değer akışlarında ortaya çıkan maliyetleri hesaplamada ve hesaplanan maliyet bilgilerinde meydana gelebilecek farklılıkları belirtebilmek amacıyla gelir tablolarının ayrı ayrı düzenlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda bir kamu hastanesinden alınan veriler doğrultusunda, iki farklı yönteme göre düzenlenen gelir tablolarındaki tutarlar bazında herhangi bir farklılık bulunmadığı görülmüş, ancak geleneksel gelir tablosu verileri dikkate alındığında, çalışmanın konusunu oluşturan hastanenin röntgen ve biyokimya birimlerine ait verilere ayrı ayrı ulaşabilmek mümkün olmamıştır. Değer akış maliyetleme yöntemi dikkate alınarak düzenlenmiş olan gelir tablosuna bakıldığında ise röntgen ve biyokimya değer akışlarına ait verilere değer akışları bazında ulaşılmıştır. İşletmelerde değer akış maliyetlemesinin dikkate alınması sonucunda, değer akışları

bazında gelirler ve bu gelirlere ulaşabilmek amacıyla katlanılan maliyetlerin belirlenebileceği anlaşılmıştır.

Aksoylu (2014) çalışmasında yalın düşünce felsefesine bağlı kalınarak Değer Akış Maliyetlemesinin hastanelerde uygulanabilirliğini incelemiş ve bir örnek uygulama geliştirmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuca göre, Değer Akış Maliyetlemesi hizmet işletmelerinde ve özellikle de hastane işletmelerinde kolaylıkla uygulanabilecek bir yöntemdir. Bu yöntem ile değer akışlarına ilişkin performans ölçümleri de yapılabilecek ve hastanede etkinlik de artabilecektir. Pek çok işletme için çeşitli avantajlar sağlayacağı düşünülen yalın düşünce, yalın üretim, yalın muhasebe ve değer akış maliyetlemesi uygulamalarının, hastane işletmeleri için de son derece uygun sistemler olduğu sonucuna varılmıştır.

Özkan vd. (2015) çalışmalarında sağlık kurumlarında tedarik zinciri yönetimi süreçlerinde yalın tekniklerin uygulanması ve yalın düşünce sistemi ile tedarik zinciri yönetiminin bütünleştirilmesinin mümkün olduğunu belirtmeyi, sağlık sektöründe yalın tedarik zinciri çalışmalarına ve bunu uygulayan kurumlara değinmeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak tedavi süreçlerinde kullanılan alet ve ekipmanların fonksiyonlarına göre stoklanmasının, her bir süreçten sonra kontrol listelerinin oluşturulmasının, hem hasta güvenliğini sağlayacağı hem de tıbbi personelin hata yapma olasılığını minimize edeceği, ürün erişilebilirliğini sağlayarak ve depolama alanını minimize ederek, hasta bakım alanlarını artırabilmenin mümkün olacağı, tedarik zincirinin başarılı olmasında tıbbi personelin görüşlerinin alınmasının da önem taşıdığı, özellikle alternatifi olan malzemelerin alım kararı aşamasında fayda/maliyetin belirlenmesinde tıbbi personelin görüşünün alınması gerektiği kanısına varılmıştır.

Yıldız ve Yalman (2015) çalışmalarında sağlık işletmelerinde yalın üretim metodlarının uygulanmasının hizmet performansına etkisinin sonuçlarına odaklanmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre; sağlık hizmetlerinde yalın üretimin çoğunlukla bir süreç iyileştirme yaklaşımı olarak kullanılmaktadır. Hasta açısından değeri tanımlamak, değer akışlarını haritalamak ve sürekli akışı oluşturmak için israfı ortadan kaldırmak olarak üç ana alan üzerinde odaklandığı bulgularına ulaşılmıştır. DAH tekniğinin sağlık hizmetlerinde en sık uygulanan yalın bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Şimşek Ilkım ve Derin (2016) çalışmalarında sağlık hizmetlerinde kullanılabilecek yalın tekniklerin analiz edilmesi ve dünya çapındaki öncü yalın sağlık uygulayıcılarının faaliyetlerinin ve Türkiye'deki bazı uygulamaların örneklerle açıklanmasını amaçlamış olup bu çalışmanın sonucunda Türkiye'de kısıtlı örneği görülen yalın yönetim şeklinin başta Sağlık Bakanlığı olmak üzere üniversitelerin, eğitim planı hazırlayıp ülkemiz sağlık yöneticilerine konuyla ilgili eğitim vermeleri ve yalın yönetim şeklinin bir an önce uygulamaya konulmasının yararlı olacağı kanısına varılmıştır.

Soba vd. (2018) sağlık kurumlarında israf adımlarının ve yalın düşünceye duyulan ihtiyaç nedenlerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmanın evreni İzmir ilindeki tüm özel hastaneler olarak belirlenmiş ve örneklem olarak Özel Medifema Hastanesi olarak seçilmiş ve araştırmada mülakat yönteminden yararlanılmıştır. Hastane yöneticilerinin, sağlık kuruluşlarında hizmet kalitesinin arttırılması, maliyetlerin en aza indirilmesi ve hasta memnuniyetinin sağlanabilmesi için yalın yöntemlerin kullanılması gerektiği hususunda çalışmalar yapılması gerektiği ayrıca bu konuda çalışanlara gereken eğitim programlarının verilmesi ve sağlıkta yalın yöntemlerin uygulanmasının bilincinin oluşturulmasının sağlanması sonucuna varılmıştır.

İlgili literatür özeti incelendiğinde yalın üretim teknikleri ve özellikle DAH kullanılarak çeşitli sağlık kuruluşlarının farklı bölümlerinde gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışma olduğu görülür. Bu çalışma farklı bir hastanenin farklı bir departmanında gerçekleştirilmiş olmasıyla ilgili literatüre küçük de olsa katkı sağlamak çabasındadır.

Yöntem ve Veri Seti

Bu çalışmada yalın üretimde kullanılan tekniklerden biri olan Değer Akış Haritalama'dan yararlanılmıştır. İşletme içerisindeki tüm faaliyetlerin bir bütün olarak analiz edilerek, değer akışının ortaya konulabilmesi için kullanılan en etkili yöntemlerden biri olduğu için değer DAH tekniği tercih edilmiştir. DAH yöntemi ile malzeme ve bilgi akışı açısından mevcut durumun genel bir görünümü elde edilmektedir. İsraf kaynakları tespit edildikten sonra bu faaliyetleri ortadan kaldıracak yalın üretim araçları belirlenmektedir (Bulut ve Altunay, 2016).



DAH yönteminin özünü ortaya koyan ilk çalışma Rother ve Shook (1999) tarafından kaleme alınmış "*Learning to See: Value Stream Mapping to Add Value and Eliminate Muda*" adlı eserdir. Rother ve Shook (1999) DAH yönteminin uygulama aşamalarını sırasıyla aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

Ürün ya da hizmet ailesinin belirlenmesi,

Mevcut durum haritasının çizilmesi,

Gelecek durum haritasının çizilmesi,

Uygulama ve çalışma planının oluşturulması.

Yöntemin etkililiği uygulanmasının kolay olmasına bağlı olduğu kadar verdiği tutarlı sonuçlara da bağlıdır. Mevcut ya da gelecek durum haritaları çizilirken bir kağıt ile kurşun kalem yeterli olmakta, ürün ya da hasta akışı iyi bir şekilde gözlemlenerek haritalar çizilmektedir. Mevcut durum haritası olanı açıkça göstermekteyken, gelecek durum haritası gelecekte olması istenen yalın akışı gösterir.

Gelecek durum haritası ile önerilen yalın akışa ulaşabilmek için bir uygulama planı hazırlanmalıdır. İyi hazırlanmış bir uygulama planında aşağıdakilerin bulunması gerekir (Doğan ve Ersoy, 2016):

Nelerin yapılmasının gerekli olduğu,

Gerçekçi bir biçimde tamamlanabilmesi için ne kadar zamana ihtiyaç olduğu,

Her bir iyileştirme için kimlerin sorumluluk alması gerektiği,

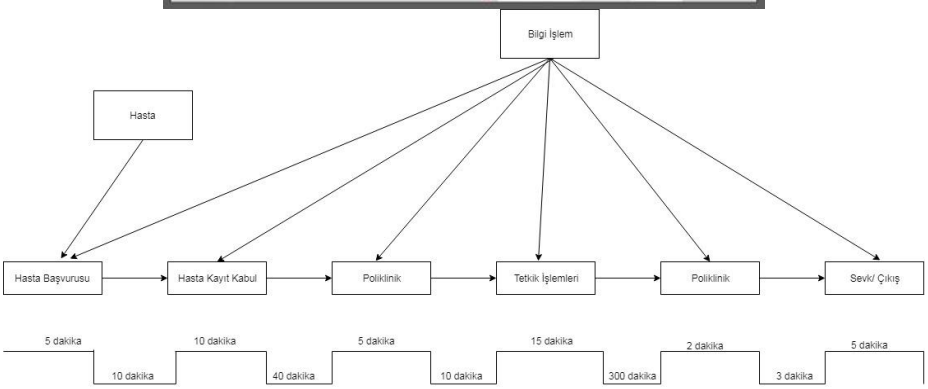
Her bir faaliyetten beklenen sonucun ne olduğu.

Bu çalışma Nevşehir'de faaliyet gösteren özel bir hastanenin Kadın Hastalıkları ve Doğum Polikliniğinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda söz konusu poliklinikteki hasta akışı ele alınmış ve DAH yöntemi uygulanarak mevcut ve gelecek durumlar haritalandırılmıştır. Uygulama süresince farklı zamanlarda gözlemler yapılmış, çalışanlar ve hastalarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Uygulama ve Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın uygulaması, Nevşehir ilinde faaliyet gösteren özel bir hastanenin Kadın Hastalıkları ve Doğum Polikliniğinde yapılmıştır. Çalışmaya konu olan özel sağlık kuruluşundaki yetkililerinin isteği üzerine hastanenin ismi belirtilmemiş ve "X özel hastanesi"olarak isimlendirilmiştir. X özel hastanesindeki Kadın Hastalıkları ve Doğum Polikliniğindeki hasta akışı ele alınmış ve DAH uygulaması çerçevesinde hizmet ailesi olarak belirlenmiştir. Araştırma, ilgili poliklinikte muayene olmak için X özel hastanesine gelen hastaların hasta kayıt kabulündeki kayıt işleminden sevk/çıkış işlemine kadar tüm süreci kapsamaktadır. Buradaki hasta akışı sırasıyla şu aşamalardan geçmektedir: Hasta başvurusu, hasta kayıt kabul, poliklinik, tetkik işlemleri, tekrar poliklinik ve sevk/çıkış. Bu aşamalardan kısaca bahsetmek gerekirse; X özel hastanesinin birebir ya da telefon yoluyla randevu servisi bulunmakta olup hasta başvuru aşaması randevu sürecini kapsamaktadır. X özel hastanesinin girişinde hasta kayıt kabul bölümü yer almaktadır. Bu bölümde bekleyen ve kaydı yapılan hasta Kadın Hastalıkları ve Doğum Polikliniğine geçer. Hasta poliklinikteki muayenesinin ardından tetkik işlemlerine tabii tutulur. Bu işlemlerin tamamlanması ve tetkiklerin sonuçlanmasının ardından hasta, tetkik sonuçlarının değerlendirilmesi için polikliniğe tekrar dönüş yapar. Doktorun koyacağı teşhise göre sevk ya da çıkış işlemi yapılır. DAH uygulaması kapsamında yer alan ilk adımda hizmet ailesi olarak söz konusu poliklinikteki hasta akışının seçildiğine değinilmişti. İkinci adımda ise bu hasta akışına ait mevcut durum haritası çizilmiştir. Mevcut durum haritasında ilk adımdan son adıma kadar hastanın izlemiş olduğu yol haritalandırılmıştır. Haritalama işlemi sırasında farklı zamanlarda ve değişik sayıda gözlem yapılarak hizmet akışının başlangıç aşamasından bitiş aşamasına kadar eksiksiz bir biçimde mevcut duruma ilişkin değer akış haritasına aktarımı sağlanmıştır.

Söz konusu hasta akışına ilişkin mevcut durum haritası Şekil 1'de gösterilmiştir. Mevcut durum haritası incelendiğinde, değer katmayan sürelerin toplamının 320 dk ve toplam işlem süresinin 405 dk olduğu görülmektedir.



Şekil 1 : Mevcut Durum Haritası
X Özel Hastanesi Kadın Hastalıkları ve Doğum Polikliniği Hasta Akışı

Mevcut durum haritasının çizilmesiyle birlikte hizmet ortamındaki birtakım problemler de ortaya çıkmıştır. Belirlenen bu temel problemler maddeler halinde sıralanmıştır:

Süreçler arasında personele bağlı kayıp süreler bulunmaktadır.

İleri seviye teknolojik cihazların kullanılmaması bekleme süresinin uzamasına neden olmaktadır.

Elektronik cihazlar verimsiz çalışma yöntemi yoluyla zaman israfına neden olmaktadır.

Zaman kayıpları müşterinin bekleme süresinin daha da uzamasına neden olmaktadır.

Zaman kayıpları süreçlerin gecikmesine ve toplam hizmet süresinin artışına neden olmaktadır.

Mevcut durumda karşılaşılan problemlerin çözümü için bazı öneriler geliştirilmiştir:

1 nolu hasta başvurusunda telefon yoluyla ya da birebir alınan randevu sürecini içermektedir.8 israftan biri olan yetersiz kullanım söz konusudur. İnsan kaynağından yeterice faydalanılmamaktadır.

2 nolu hasta kayıt kabul sürecinde verimsiz çalışma yöntemleri kullanıldığı için aşırı bekleme süresi vardır, bu süre kısaltılmalıdır.

3 nolu poliklinik işlemleri süreci teşhis koyma aşaması olduğu için uzatılmalıdır.

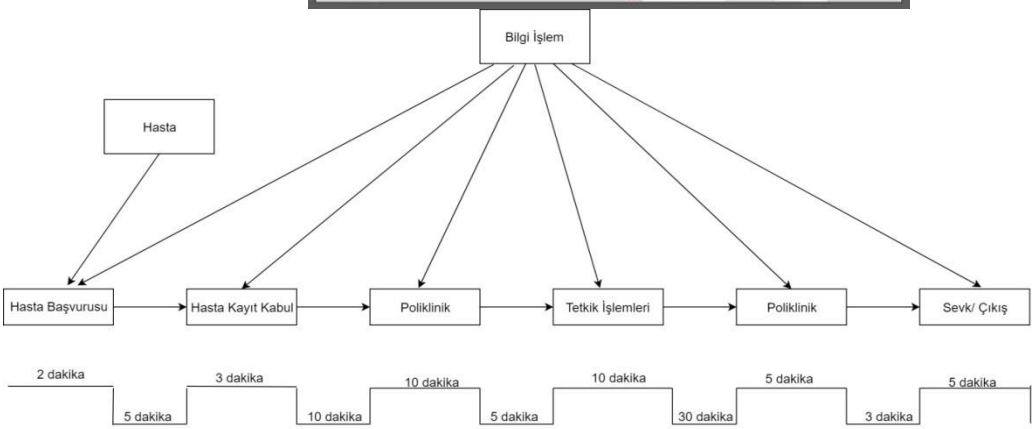
4 nolu tetkik işlemlerinin uygulanmasında ve sonuçlanmasındaki bekleme süresi aşırı uzundur. Acil servis polikliniğinde uygulanan tetkik işlemleri gibi kısaltılmalıdır.

5 nolu poliklinik işlemleri de teşhis koyma ve sonuçlandırma aşaması olduğu için bu süre yetersizdir, uzatılmalıdır.

6 nolu sevk /çıkış işlemi; tüm süreçlerin bilgi işlem yoluyla işlenip sonuca bağlanmasıdır.

Söz konusu hasta akışına ilişkin gelecek durum haritası Şekil 2'de gösterilmiştir.





Şekil:2 Gelecek Durum Haritası

X Özel Hastanesi Kadın Hastalıkları ve Doğum Polikliniği Hasta Akışı

Bu poliklinikte gelecek durum haritasıyla önerilen yalın hizmet akışına geçilmesi durumunda X özel hastanesinde önemli iyileştirmeler elde edilebileceği öngörülmüştür. Bu iyileştirmeler aşağıda sıralanmıştır:

Toplam değer katmayan süreler mevcut durumda 320 dk, gelecek durumda 85 dk şeklindedir. Başka bir ifadeyle gelecek durum için önerilen yalın hizmet akışına geçildiğinde değer katmayan süreler toplamında yaklaşık % 73 oranında azalma (iyileşme) olacaktır.

Toplam işlem süresi mevcut durumda 405 dk, gelecek durumda ise 85 dk şeklindedir. Yani, gelecek durum için önerilen yalın hizmet akışına geçildiğinde toplam işlem süresinde yaklaşık % 79 oranında azalma (iyileşme) olacaktır.

Mevcut durumda 1 nolu hasta başvuru süreci 5 dk sürerken gelecek durumda bu süre 2 dk sürmektedir. Hasta başvuru sürecinin ardından hasta kayıt kabul sürecine geçene kadarki bekleme süresi 10 dk sürerken gelecek durumda bu süre 5 dk sürmektedir. Bu süreçte insan kaynağından yeterince faydalanılarak hastanın randevu sürecinde bekletilme süresi minimize edilerek iyileşme sağlanacaktır.

2 nolu Hasta Kayıt Kabul sürecinde kullanılan avuç içi okuma cihazı verimsiz çalışma yöntemi yoluyla zaman israfına neden olmaktadır. Daha kaliteli cihazlar kullanılarak bu süre kısaltılmalıdır. Bu süreç mevcut durum haritasında 10 dk iken gelecek durum haritasında 3 dk şeklindedir. Hastanın Hasta Kayıt Kabuldeki işleminin ardından polikliniklere geçişi sırasındaki bekleme süresi mevcut durum haritasında 40 dk iken gelecek durum haritasında 10 dk şeklindedir. Böylelikle sürede azalma/ iyileşme sağlanmıştır.

3 nolu poliklinik işlemlerindeki süre muayene süresi olması nedeniyle yetersiz olup mevcut durum haritasında 5 dk iken gelecek durum haritasında 10 dk şekilde uzatılmıştır. Poliklinik muayenesinin ardından tetkik işlemlerinin başlatılacağı ana kadarki bekleme süresi mevcut durum haritasında 10 dk iken gelecek durum haritasında 5 dk şeklindedir.

4 nolu tetkik işlemlerinin sonuçlanmasındaki bekleme süresi aşırı uzundur. Bu süre acil servis polikliniğinden giriş yapan hastalara yapılan tetkik işlemlerinin sonuçlanması kadar olmalıdır. Mevcut durum haritasında tetkik işlemi 15 dk sürerken gelecek durum haritasında 10 dk şeklindedir. Tetkik işlemlerinin sonuçlanmasındaki bekleme süresi mevcut durum haritasında 300 dk iken gelecek durum haritasında 30 dk şeklindedir.

5 nolu poliklinik işlemleri de teşhis koyma ve sonuçlandırma işlemi olduğu için bu süre yetersiz olup mevcut durum haritasında 2 dk iken gelecek durum haritasında 5 dk şeklindedir. Poliklinik işlemleri sonrası sevk/ çıkış için bekleme süresi mevcut durum haritasında da gelecek durum haritasında da 3 dk şeklindedir.



6 nolu sevk/ çıkış işlemi tüm süreçlerin bilgi işlem yoluyla işlenip sonuca bağlanmasıdır. Bu süre mevcut durum haritasında 5 dk iken gelecek durum haritasında 2 dk şeklindedir.

Hasta akış süreci için sistemde geçirilen toplam süre mevcut durumda 405 dk, gelecek durumda 85 dk şeklindedir. Diğer bir ifadeyle gelecek durum için önerilen yalın hizmet akışına geçildiğinde yaklaşık % 79 oranında azalma (iyileşme) olacaktır. Yani, mevcut durumda değer katmayan faaliyetler ve sürelerde iyileştirme yoluna gidilerek toplam hizmet akış süresinde azalma (iyileşme) olduğu görülecektir.

Sonuç

Değer akış haritalama bir işletmenin üretim süreçlerini optimize etmek için kullanılan çok etkili bir yalın yöntemdir. DAH israf kaynaklarını görüp israfı en aza indirerek süreç verimliğini arttırmayı amaçladığı için gerek imalat gerekse hizmet sektörü için çok önemli bir yöntem konumundadır.

Bu çalışmada X özel hastanesinin kadın hastalıkları ve doğum polikliniğinde gerçekleştirilen DAH uygulamasına yer verilmiştir. DAH yönteminin uygulanmasıyla süreçteki değer katan ve katmayan faaliyetler belirlenmeye çalışılmıştır. DAH uygulaması kapsamında ilk olarak mevcut durum haritası çizilmiş ve mevcut durumda hasta akışının aşamaları ve tam olarak ne şekilde gerçekleştiği ortaya konulmuştur. Mevcut durumdaki israflar ve israf kaynakları belirlenmiştir. Mevcut durumda belirlenen bu israfların minimize edilmesi veya giderilmesi için bir takım öneriler geliştirilmiştir. Geliştirilen çözüm önerilerine gelecek durum haritasında yer verilmiştir. Gelecek durum haritasında önerilen hizmet sürecine geçildiğinde X özel hastanesinin ilgili polikliniğinde önemli iyileştirmelerin olacağı öngörülmüştür. Hasta akış süresinde % 73, işlem süresinde ise % 79 azalma bu öngörülen iyileştirmelerden bazılarıdır. İşlem süresi her ne kadar değer katan süreler olarak ele alınsa da yapılan bu çalışma sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak mevcut durumdaki söz konusu sürelerin de gelecek durumda önemli oranda iyileştirilebileceği gösterilmiştir.

Sonuç olarak, DAH yönteminin yapılan değişikliklerle birlikte sağlık sektörünün iyileştirilmesi için yararlı bir yöntem olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, DAH uygulaması toplam hizmet akış süresini azaltmış ve kayıpları elimine etmiştir. Diğer birçok bilimsel çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da bazı kısıtlar mevcuttur. DAH'ın dinamik bir yapıya sahip olmaması ve gelecek durum için uygulama sonuçlarının net bir biçimde ortaya konulamaması bir kısıt olarak değerlendirilebilir. Gelecekte değişik sektörlerden, farklı ürün ya da hizmet ailelerinin DAH ile ya da DAH ve başka yöntemlerin birleştirilmesiyle uygulandığı çalışmaların gerçekleştirilmesi düşünülebilir.

Kaynakça

Aksoylu, S.(2014). Hastane İşletmelerinde Değer Akış Maliyetlemesi, Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, Sayı 1, Cilt 7, ss. 260-272.

Aytaç, Z. (2009). Hastanelerde Yalın Yönetim Sistemleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı, İstanbul.

Birgün, S., Gülen, K.G., Özkan, K. (2006). Yalın Üretime Geçiş Sürecinde Değer Akışı Haritalama Tekniğinin Kullanılması: İmalat Sektöründe Bir Uygulama, İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, Sayı 9, ss.47-59.

Bulut, K., Altunay, H. (2016). Değer Akışı Haritalandırma Yöntemi: Mobilya Sektöründe Bir Uygulama, Uluslararası Mühendislik Araştırma ve Geliştirme Dergisi, Sayı 1, Cilt 8, ss. 48-55.

Deran, A., Beller, B. (2014). Hastanelerde Yalın Yönetimin Bir Aracı Olarak Değer Akış Maliyetleme Ve Kamu Hastanesinde Bir Uygulama, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:32, ss.161-174.

Doğan, N.Ö. (2011). Sağlık Sektöründe Etkinliğin İyileştirilmesi: Bir Yalın Üretim Uygulaması, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kayseri.

Doğan, N.Ö., Ersoy, Y. (2016). Hizmet Sektöründe Değer Akış Haritalama Uygulaması: Bir Üniversite Araştırma ve Uygulama Merkezi Örneği, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 48, ss. 103-116.

Efe, Ö.F., Engin, O. (2012). Yalın Hizmet- Değer Akış Haritalama ve Bir Acil Serviste Uygulama, Verimlilik Dergisi, Sayı 4.

Krafcik, J. (1988). Yalın Üretim Sisteminin Büyük Zaferi, Yüksek Lisans Tezi, MIT (Massachusetts Institute of Technology) Sloan School of Management, (https://enmuhendis.wordpress.com).

Rother, M., Shook, J. (1999). Learning to See: Value Stream Mapping to Add Value and Eliminate Muda", Brookline, MA: Lean Enterprise Institute (www.lean. org).



Özkan, K., Birgün, S., Kılıçoğulları, P. (2005). Müşteriden Tedarikçiye Değer Yaratma: Otomotiv Endüstrisinde Değer Akışı Haritalandırma Uygulaması, V. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu, İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Özkan, O., Bayın, G., Yeşilaydın, G. (2015). Sağlık Sektöründe Yalın Tedarik Zinciri Yönetimi, Online Academic Journal of Information Technology, Sayı 18, Cilt 6, ss. 71-94.

Soba, M., Taştepe, Ö., Emet, F. (2018). Yalın Düşüncenin Sağlık Kuruluşlarında Uygulanmasına Duyulan İhtiyacın Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: İzmir İli Özel Medifema Hastanesi Örneği, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 1, ss. 71-79.

Şimşek Ilkım, N., Derin N. (2016). Dünyadan ve Türkiye'den Örneklerle Sağlık Hizmetlerinde Yalın Yönetim, Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, Sayı 19, ss. 481-502.

Terzi, S., Atmaca, M. (2011). Yalın Üretim Sistemi Açısından Değer Akış Maliyetlemesinin İncelenmesi, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı 3, Cilt 16, 2011, ss.449-466.

Türkan, Ö.U. (2010). Üretimde Yalın Dönüşümün Temel Performans Kriterleri, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Sayı 2, Cilt 12, ss.27-41.

Wolniak, R., Zasadzien, B.S. (2014). The Use of Value Stream Mapping to Introduction of Organizational Innovation in Industry. Journal of Metalurgija, 53(4), 709-712.

Yıldız, S., Yalman F. (2015). Sağlık İşletmelerinde Yalın Uygulamalar Üzerine Genel Bir Literatür Taraması, Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi, Sayı 1, ss. 5-20.

Yurdugül, U. (2010). Değer Akış Haritalandırma Yöntemi ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı, İstanbul.



BİR GIDA İŞLETMESİNDE TEDARİK SÜRECİNİN ANALİZİ: BİR DEĞER AKIŞ HARİTALAMA UYGULAMASI

Nuri Özgür DOĞAN
Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
nodogan@nevsehir.edu.tr

Gülşen Tuna
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, glsntn@msn.com

Özet

Günümüzün yoğun rekabet ortamıyla baş edebilmek ve rekabet üstünlüğü sağlayabilmek için işletmeler ve onların yer aldığı tedarik zincirleri verimlilik artırma ve maliyet azaltma hususlarıyla her zamankinden daha fazla ilgilenmektedir. Verimlilik artışı ve maliyet azaltma için de ilk olarak yapılması gereken çalışmalar, israf olarak da adlandırılan süreç içerisindeki değer katmayan tüm faaliyetlerin ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesidir. Yalın Üretim bu amaçla kullanılabilen yaklaşımlardan birisidir. Yalın Üretim, bir sistemde yer alan değer katmayan her şeyin ortadan kaldırılmasına odaklanan bir süreç ve/veya kalite iyileştirme felsefesidir. Sistemdeki değer katmayan faaliyetlerin tespit edilmesinde bir yalın üretim tekniği olan Değer Akış Haritalama (DAH) kullanılmaktadır. Bu çalışmada gıda sektöründe faaliyet gösteren bir zincir işletmenin tedarik zinciri ele alınmış ve bu kapsamda işletmenin Nevşehir şubesinin haftalık tedarik sürecindeki değer katmayan faaliyetlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilen haftalık siparişin fabrikadan ilgili şubeye ulaşana kadar olan süreç DAH tekniği ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda ürün ailesi belirlenmiş, mevcut durum ile gelecek durum haritalandırılmıştır. Mevcut durum haritası sistemdeki değer katmayan aşamaların görünür hale gelmesini sağlamış, değer katmayan aşamaların elimine edilmesini öneren yalın akış gelecek durum haritası ile gösterilmiştir. Ayrıca çalışmanın kısıtları ve gelecekte bu konu ile ilgili çalışma yapacak olanlara öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Değer Akış Haritalama, Yalın Üretim, Gıda Sektörü.

ANALYZING THE SUPPLY PROCESS IN A FOOD FIRM: A VALUE STREAM MAPPING CASE STUDY

Abstract

The firms and the supply chains they belong to focus more on increasing productivity and decreasing costs in order to cope with the intense current competition and gain competitive advantage. The first efforts for increasing productivity or decreasing costs may be to eliminate or minimize all non-value added activities, namely the wastes in the process. Lean Production is one of the such methods to be used for this purpose. Lean production is a process and/or quality improvement philosophy that focuses on elimination of all non-value added things in a system. Value Stream Mapping (VSM), a lean production technique, is used for identifying the non-value added activities in a system. In this study, the supply chain of a individual chain member firm operating in food sector is addressed and it is aimed to identify the non-value added activities in the weekly supply process of the Nevşehir branch of this firm. In accordance with this purpose, fullfilment process of the order between the factory and the aforementioned branch is analyzed using the VSM method. In this context, product family is determined and current and future states are mapped. Current state map made the non-value added stages in the system visible and the lean flow that proposes to eliminate the non-value added stages was shown by drawing the future state map. Furthermore, the limitations of the study were highlighted and future research directions were proposed.
Key Words: Value Stream Mapping, Lean Production, Food Sector.

Giriş

Her geçen gün daha da küreselleşen dünyada rekabet üstünlüğünü elde etmek ve verimliliği artırmak için israfları minimum düzeye indirmek ve böylece üretimin akışını daha etkili sağlamak gerekir. İsrafın ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi söz konusu olduğunda yalın üretim akla ilk gelen felsefelerden birisidir.

Yalın üretim, daha az enerjinin ve daha az hammaddenin kullanılarak minimum israf ile üretimin yapılmasını amaçlar. Yalın üretimde israfın azaltılması için katma değer sağlamayan tüm unsurların,

üretimden ayrıştırılarak ortadan kaldırılması gerekir. Yalın sistemlerde verimliliği artırmak ve israfı azaltmak için kalıcı iyileştirmelere ihtiyaç duyulur (Arslandere ve Sayın, 2015).

Yalın üretim sistemi ilk olarak otomotiv sektöründe kullanılmaya başlansa da zaman içerisinde yapılan araştırmalar ve diğer sektörlerdeki gereksinimler de değerlendirilerek yalnızca üretim sektöründe değil, hizmet sektöründe de uygulanmaya başlanmıştır (Doğan ve Ersoy, 2016). Yalın üretimde değer kavramı ön plana çıkartılırken, değer katmayan her türlü faaliyetin mümkünse elimine edilmesine ya da en azından minimum düzeye indirilmesine çalışılır. Bir yalın sistemde değerin engellere takılmadan sorunsuz bir şekilde akması amaçlanır ve değer akışının kesintiye uğraması istenmez.

Çok çeşitli yöntemleri bulunan yalın üretimin, değer akışının belirlenmesi noktasında kullandığı yöntem Değer Akış Haritalama (DAH) yöntemidir. Bir değer akış haritası, işletmedeki kayıpların belirlenmesi için süreçlerin analiz edilmesini sağlamaktadır. DAH'ın amacı; üretim sürecinde hangi faaliyetlerin değer oluşturduğunu açıkça göstermektir (Doğan ve Ersoy, 2016). İster tek bir işletmede isterse çok sayıda işletmelerin oluşturduğu tedarik zincirinde DAH yöntemi uygulanırken mevcut durum haritasıyla işleyişe ilişkin genel bir genel görünüm elde edilerek israf ya da israf kaynakları tespit edilir ve daha sonra bunların ortadan kaldırılmasına ilişkin yalın süreç önerilir.

Bu çalışmada gıda sektöründe faaliyet gösteren zincir işletmeye ait bir şubenin tedarik süreci ele alınmış ve bu süreçte yer alan değer katan/katmayan tüm faaliyetlerin tespit edilmesi ve değer katmayan faaliyet ya da sürelerin elimine edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda DAH yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın geri kalanı şu şekilde oluşturulmuştur. İkinci bölümde literatür özetine yer verilmiş, üçüncü bölümde DAH yöntemine değinilmiştir. Dördüncü bölümde çalışmanın uygulamasına ve uygulama sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Son bölümde ise çalışmanın değerlendirilmesi yapılmış, gelecekte yapılacak araştırmalara birtakım öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

2. Literatür Özeti

Bu başlık altında birçok işletmenin yalın üretime geçiş aşamasında yararlandığı DAH yönteminin uygulandığı çalışmalarla ilgili literatür özetine değinilmiştir. DAH, yalın üretim tekniklerinden biri olsa da hem imalat sektörünün hem de hizmet sektörünün farklı alt alanlarında uygulanmıştır.

Arbulu vd. (2003) çalışmalarında inşaat sektörünü ele almışlar ve güç santrallerinde kullanılan boru desteklerinin tedarik zincirindeki verimsizliği azaltmak için DAH yöntemini kullanarak yeniden yapılandırmaya çalışmışlar ve tedarik sürelerinin kısaltılmasına odaklanmışlardır.

Birgün, Gülen ve Özkan (2006) traktör imalatı sektöründe faaliyet gösteren en büyük firmalardan birinde DAH uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Uygulama hidrolik kapak ürün ailesi üzerinden yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda önerilen iyileştirme yaklaşımlarının işletmede uygulanması sonucu ürün temin süresinin yirmi bir günden üç buçuk güne düşürülebileceği öngörülmüştür.

Doğan (2011) bir devlet hastanesinin fizik tedavi ve rehabilitasyon bölümündeki hasta akışını ele almış; yöntem olarak Değer Akış Haritalama ile Simülasyonun entegrasyonundan yararlanmıştır. Çalışmada, mevcut durumdaki kapıdan-kapıya hasta akışında değer katmayan süre ve faaliyetlerin olduğu görülmüş ve bunların en aza indirilmesini öneren gelecek durum haritası çizilmiştir. Elde edilebilecek iyileştirmelerin somut olarak görülebilmesi için de simülasyon yöntemiyle farklı senaryolar incelenmiştir.

Bonaccorsi vd. (2011) çalışmalarında bir üniversitenin kayıt bürosundaki hizmet performansını arttırmak ve israfları tespit etmek amacıyla DAH tekniğini kullanmışlardır. Çalışmada yalın düşüncenin hizmet sektöründe uygulanacak potansiyele sahip olduğu, maliyetleri düşürmek ve müşteri memnuniyetini arttırmak için etkili bir şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Özfındık (2011) çalışmasında bir fabrikada üretilen hazır kekin üretim sürecinden sevkiyata kadar olan akışını belirsizlik altında rassal verileri de dikkate alarak DAH yöntemi ile haritalandırmıştır. Uygulama sonucunda süreçte yer alan beklemeler, duruşlar vb. bütün israf kaynaklarının belirlenip, ortadan kaldırılmasına ilişkin öneri ve planlar geliştirilmiştir.

Yıldız ve Satoğlu (2011) gıda sektöründe faaliyet gösteren ve reçel üretimi yapan bir işletmede DAH uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda, reçel üretiminin yapım aşamasında hammaddenin her zaman istenilen kalitede temin edilmesindeki zorluk, üretimin otomasyonla veya

insan gücüyle yapılmasında aynı sonucun alınamaması şeklindeki durumlar DAH yönteminin uygulanmasını diğer sektörlere göre daha kompleks hale getirebildiği görülmüştür.

Akçaoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmanda bayes inanç ağları modeli kullanılarak değer akış haritalama tekniğine bağlı olarak belirlenen darboğazların incelemesi gerçekleştirilmiştir. Uygulama beyaz eşya üretimi sektöründe faaliyet gösteren bir fabrikada yapılmış ve farklı senaryolar test edilerek birtakım öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Ikatrinasari ve Haryanto (2014) çalışmalarında Endonezya Ulaştırma Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren uçuş güvenliği ve uçak operasyonları müdürlüğünde yalınlığın sağlanması için DAH uygulaması gerçekleştirmiştir. DAH tekniğinin uygulanması sonucunda değer katan-katmayan faaliyetler ve süreler belirlenmiş ve mevcut durumda yüksek olan tedarik süresinin kısaltılmasına olanak veren yalın akış önerilmiştir.

Arslandere ve Sayın (2015) gıda sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede yalın üretim perspektifiyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada bekleme ve işgücü sürelerine ilişkin israflarının çok fazla olduğu görülmüş ve bunları minimum düzeye indirecek iyileştirmeler önerilmiştir.

Kumar ve Kushwaha (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Hint Tarım-Gıda tedarik zincirindeki israf kaynaklarını tanımlamak ve israfı azaltmak için DAH yöntemi kullanılmıştır. DAH yöntemi analiz edilerek tarım-gıda tedarik sürecinde belirleyici olan faktörler ile israf kaynaklarının teşhisinin başarıyla tespitinin mümkün olabileceği sonucuna varılmıştır.

Doğan ve Ersoy (2016) bir üniversitenin araştırma ve uygulama merkezinde DAH uygulaması gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmada laboratuar analizleri sağlayan araştırma ve uygulama merkezinde DAH yöntemiyle, hizmet akışında yer alan değer katan ve değer katmayan faaliyetler tespit edilmiş, gelecek durum için yalın hizmet akışı önerilmiştir.

Doğan ve Taşdemir (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de bankacılık hizmeti veren özel bir bankada DAH yöntemi uygulanmış ve uygulama sonucunda bireysel müşteri hizmetleri bölümünde müşterinin kredi başvurusu ve toplam süreler incelendiğinde sistemdeki süreç toplamı mevcut durumda 3132 sn iken gelecek durumda 1517 sn olarak tespit edilmiştir. Yalın hizmet akışı uygulandığında toplamda yaklaşık olarak yüzde 48 oranında bir iyileşme elde edilebileceği öngörülmüştür.

Kubanlı (2018) imalat sektöründe faaliyet gösteren emek yoğun bir işletmede israf ve israf kaynaklarını tespit etmek amacıyla DAH uygulaması ile işgücü analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Mevcut ve gelecek durum haritaları çizilmiş ve önerilen yalın sistem sayesinde temin süresi, bekleme ve stok seviyelerinde azalma sağlandığı görülmüştür.

Sevgili ve Antmen (2019) Adana'da faaliyet gösteren ve ağır iş makinesi aksamı üreten bir metal işleme fabrikasında yalın araçlardan A3 problem çözme ile DAH tekniklerinden yararlanmışlar ve uygunsuz ürünler nedeniyle oldukça sık uygulanan yeniden işleme ve tashih işlemlerinin ortadan kaldırılmasına ve verimliliğin artırılmasına odaklanmışlardır.

İlgili literatür özeti incelendiğinde, yalın üretim teknikleri ve özellikle DAH kullanılarak imalat ya da hizmet sektöründen çeşitli işletmelerde gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışma gıda sektöründe faaliyet gösteren bir zincir işletmenin tedarik sürecini analiz etmesi ve bir şubesine odaklanmasıyla önceki çalışmalardan farklılaşmakta ve bu yönüyle ufak da olsa ilgili literatüre katkı sağlayacak niteliktedir.

3. Yöntem

Bu çalışmada kullanılan temel yöntem Değer Akış Haritalama (DAH) yöntemidir. DAH'da, tek bir ürün ailesi için fabrika içinde kapıdan-kapıya, malzeme ve bilgi akışı ile ilgili proses adımları boyunca yürünür ve bunlar şematik hale getirilir. İlk önce Toyota Üretim Sistemi uygulamacıları tarafından yalın sistemleri kurma aşamasında mevcut, gelecek ve ideal durumların tanımlanması için kullanılmıştır (Birgün vd., 2006, 49).

DAH yönteminin özü ilk olarak Rother ve Shook (1999) tarafından "Learning to See: Value Stream Mapping to Add Value and Eliminate Muda" adlı eserle ortaya konmuştur. Rother ve Shook (1999) DAH yönteminin uygulama aşamalarını sırasıyla aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Ürün ya da hizmet ailesinin belirlenmesi,

Mevcut durum haritasının çizilmesi,

Gelecek durum haritasının çizilmesi,

Uygulama ve çalışma planının oluşturulması.

Yöntemin etkililiği uygulanmasının kolay olmasına bağlı olduğu kadar verdiği tutarlı sonuçlarla da ilgilidir. Mevcut ya da gelecek durum haritaları çizilirken bir kâğıt ile kurşun kalem yeterli olmakta, ürün ya da hizmet akışı iyi bir şekilde gözlemlenerek haritaların çizimi yapılmaktadır. Mevcut durum haritası hâlihazırda olanı açıkça göstermekteyken, gelecek durum haritası gelecekte olması istenen yalın akışı gösterir.

Gelecek durum haritası ile önerilen yalın akışa ulaşabilmek için bir uygulama planı hazırlanmalıdır. Bir uygulama planında aşağıdakilerin bulunması istenir (Doğan ve Ersoy, 2016):

Nelerin yapılmasının gerekli olduğu,

Gerçekçi bir biçimde tamamlanabilmesi için ne kadar zamana ihtiyaç olduğu,

Her bir iyileştirme için kimlerin sorumluluk alması gerektiği,

Her bir faaliyetten beklenen sonucun ne olduğu.

Bu çalışmada gıda sektöründe faaliyet gösteren bir zincir işletmenin Nevşehir'deki şubesi ele alınmış ve bu şubenin haftalık tedarik süreci analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda söz konusu sürece ilişkin olarak DAH yöntemi uygulanmış, mevcut ve gelecek durumlar haritalandırılmıştır. Uygulama süresince farklı zamanlarda gözlemler yapılmış, şube çalışanları ve taşımada görev alanlarla da görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4. Bulgular ve Tartışma

Çalışmada Türkiye genelinde gıda sektöründe faaliyet gösteren bir işletmenin tedarik zinciri ele alınmış ve bu kapsamda işletmenin Nevşehir şubesinin büyük boy pizza hamuru yapımına ilişkin haftalık tedarik sürecindeki değer katmayan faaliyetlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada haftalık üretim planı baz alınarak, üretim planlamadan sevkiyata kadar tedarik zinciri boyunca akışta yer alan israflar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ürün akışına geçmeden önce üretim öncesi aşamadan kısaca bahsetmek faydalı olacaktır:

Söz konusu şube haftalık ihtiyaç miktarını belirleyerek internet sitesi aracılığıyla tedarikçiye haftalık üretim planını ulaştırmaktadır.

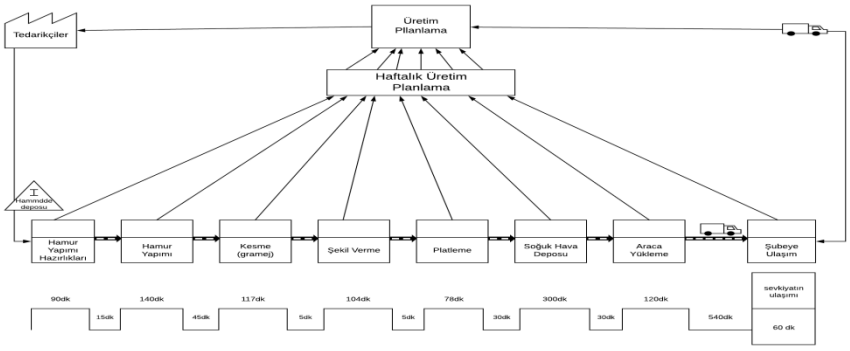
Tedarikçi malzemeleri temin ederek depoya teslim etmektedir.

Üretim departmanı, üretim programı doğrultusunda depodan malzemeleri temin ederek üretime başlamaktadır.

Hamur şubeye ulaşana kadar sırasıyla hamur yapımı hazırlıkları, hamur yapımı, kesme (gramaj), şekil verme, paketleme, soğuk hava deposu, araca yükleme aşamalarından geçmekte, bu aşamalardan sonra ürünün prosesleri tamamlanmakta ve şubeye sevkiyatı yapılmaktadır.

Haftalık üretim ortalama 13 kazan büyük boy pizza hamurundan oluşmaktadır. Öncelikle haftalık ihtiyaç miktarı belirlenerek, internet sitesi aracılığıyla tedarikçiye haftalık üretim planı ulaştırılmaktadır. Daha sonra tedarikçi hammadde deposundan ihtiyacı kadar olanı tedarik etmekte ve böylece hamur yapımı hazırlıkları başlamaktadır. Hamur yapımı manuel olarak gerçekleştirilmektedir. Tuz, şeker, yağ vb. malzemeler eklenerek personel tarafından manuel olarak kazan hazırlanmaktadır. Bir kazanın hazırlanması ortalama 7-8 dakika, 13 kazanın hazırlanması ise yaklaşık 90 dakika sürmektedir. Hamur yapımı hazırlığı bittikten sonra hamur yapımı işlemi gerçekleşmektedir. Hamur yapımı; sabit kazanlar olduğu için, büyük boy hamur için 1 kazan yaklaşık 10 dakika, 13 kazan ise yaklaşık 140 dakika zaman almaktadır. Hamur yapımı bittikten sonra kesme (gramaj) işlemi yapılmaktadır. Kesme işleminde büyük boy hamuru gramajları ayarlandıktan sonra kesilmektedir. Bu işlemse 1 kazanda 9 dakikada, 13 kazanda ise 117 dakikada yapılmaktadır. Kesme işleminde sonra şekil verme işleminde büyük boy pizza yapımı işlemi ayarlandıktan sonra şekil verme işlemi başlamaktadır (1 kazan için yaklaşık 8 dk, 13 kazan içinse yaklaşık 104 dk). Şekil verme işlemi bittikten sonra paletleme işlemi yapılmaktadır. Paletleme boyutları sabit olduğu için küçük boy pizza hamurundan 12, büyük boy pizza hamurundan ise 6 tane almaktadır. Burada da bir kazan yaklaşık 8

dakika, 13 kazan ise yaklaşık 78 dakikadan oluşmaktadır. Paletlemeden sonra hamurlar sabit soğuk hava deposunda -4 derecede 300 dakika boyunca dinlendirmeye bırakılmaktadır. Soğuk hava deposundan sonra sevkiyat için araca yükleme işlemi yapılmaktadır. Araca yükleme işlemi manuel olarak gerçekleşmektedir. Yükleme işlemi 120 dk sürmekte ve ardından sevkiyat için yola çıkılmaktadır. Taşıma Gaziantep'teki fabrikadan çıkıp Nevşehir şubesine ulaşana kadar 540 dk sürmektedir. Buraya kadar bahsedilen tedarik zincirindeki bu sürecin ilk adımından son adımına kadar gerçekleştirilen bütün aşamaları DAH yöntemiyle haritalandırılmıştır. DAH uygulaması kapsamındaki ilk aşamada ürün ailesi olarak büyük boy hamur yapımı seçilmiştir. İkinci aşamada ise büyük boy hamur yapımı ve hamurun işletme şubesine ulaşma sürecine ilişkin mevcut durum haritası çizilmiştir. Mevcut durum haritası çizilirken ürünün ilk adımdan son adıma kadar ürün akışında izlediği yol haritalandırılmıştır. Mevcut durum haritasında Şekil 1'de yer almaktadır. Değer katmayan sürelerin toplamının 1679 dakika olduğu görülmektedir.



Şekil 1.Mevcut Durum Haritası

Mevcut durum haritasının çizilmesiyle üretim ortamındaki birtakım sorunlar da açığa çıkmıştır. Tespit edilen temel sorunlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

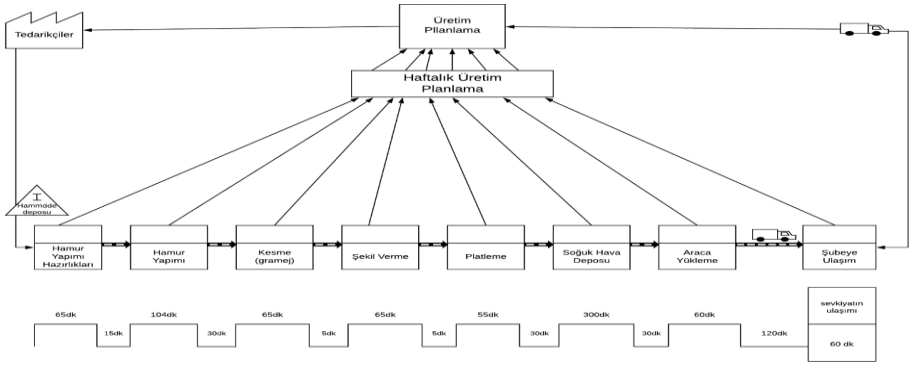
Hamur yapımı hazırlıklarının manuel olarak gerçekleştirilmesi,

Hamur kazanlarının boylarının sabit olması,

Palet boyutları sabit olduğu için bir paletin sadece büyük boy hamurdan 6 tane alması,

Gaziantep'teki fabrikadan çıkıp Nevşehir şubesine ulaşana kadar oluşan kayıp süreler,

Zaman kayıplarının kalite hatalarına da sebebiyet vermesi.



Şekil 2: Gelecek Durum Haritası

Mevcut durumda yaşanan sorunların çözümü için bazı öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle hamur hazırlık aşaması manuel olarak değil de otomatik olarak eklenebilir.1 kazan yaklaşık 5 dakika ise 13 kazan yaklaşık 65 dakikadan yapılabilir. Hamur yapımında kullanılan kazan boyutlarının kapasitesi

arttırılabilir.1 kazan için süre yaklaşık 8 dakika, 13 kazan ise 104 dakika olabilir. Hamur kesme (gramaj) makineleri ve hamur şekil verme işleminde kullanılan makineler arttırılabilir. Bu süreler de 1 kazan için yaklaşık 4 dakika, 13 kazandan için 65 dakikaya indirilebilir. Hamurları sıralama işleminde kullanılan *pvc* kasalarının ebatları büyütülebilir. Hamur dinlendikten sonra sevkiyat için araca yükleme işleminde yürüyen bant kullanılarak süre daha da kısaltılabilir. Ayrıca sevkiyat kolaylığı için daha yakın illerden birine bir fabrika kurulması düşünülebilir.

DAH uygulaması neticesinde, mevcut ve gelecek durum haritaları toplam işlem süresi bakımından karşılaştırıldığında;

1. Mevcut durum haritasında 1679 dakika olan süre, gelecek durum haritasında 994 dakika olmuştur.

2. Değer katmayan sürelerin toplamı 685 dakika olup, bu bir israftır.

3. Gelecek durum için önerilen yalın akıştaki sürelerde mevcut duruma göre yaklaşık % 41 oranında bir iyileşmenin yapılabileceği görülmüştür.

5. Sonuç

Günümüzde artan rekabet ortamında fark yaratmak, tedarik zincirlerinin verimliliğini arttırmak ve maliyeti azaltmak için yalın üretim ve yalın üretimin araçlarından biri olan Değer Akış Haritalama önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı gıda sektöründe faaliyet gösteren bir işletmenin tedarik zincirinde yer alan israf veya israf kaynaklarını tespit etmek ve bunların ortadan kaldırılmasına ya da en aza indirilmesine yönelik olarak bir plan geliştirmektir.

Bu amaç doğrultusunda gıda sektöründe faaliyet gösteren bir zincir işletmenin haftalık büyük boy pizza üretimi için gerekli olan on üç kazan hamurun tedariki sürecinde ortaya çıkan israf ya da israf kaynaklarını belirlemek için DAH uygulaması gerçekleştirilmiştir. İlk olarak mevcut durum haritası çizilmiş ve mevcut durumda yer alan sorunlar ya da israflar ortaya çıkmıştır. Ardından gelecek durum haritası çizilmiş ve daha yalın bir akış önerilmiştir.

Her iki harita karşılaştırıldığında önerilen gelecek durum haritasındaki yalın akış kullandığında % 41'lik bir iyileşmenin olacağı öngörülmüştür. Bu çalışma gerek ele aldığı sektör gerekse tek bir işletme yerine işletmenin tedarik sürecine odaklanmasıyla literatürde yer alan diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu yönüyle ufak da olsa literatüre katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Gelecekte imalat ya da hizmet sektöründe farklı işletmeler ya da tedarik zincirleri üzerine araştırmalar gerçekleştirilebilir. Yine farklı ürün ya da hizmet ailelerinin DAH veya DAH'ın diğer yöntemlerle entegre edilmesi şeklinde kullanılmasıyla çalışmaların yapılması düşünülebilir.

6.Kaynakça

Akçaoğlu Ö (2012) Değer Akış Haritalarında Belirlenen Darboğazların Çözümü için Bayes Ağları ile Senaryo Üretimi: Çamaşır Makinası Fabrikasında Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı, İstanbul.

Arbulu R J, Tommelein ID, Walsh KD, Hershauer, J C (2003) Value stream analysis of a re-engineered construction supply chain. Building Research &Information 31(2), 161-171.

Aslandere M, Sayın AA (2015) Yalın Üretim Ve Bir Gıda Sanayi İşletme Uygulaması. 15. Üretim Araştırmaları Sempozyumu, Bildiriler Kitabı (505-512), Ege Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, İzmir.

Birgün, S, Gülen KG, Özkan K (2006) Yalın Üretime Geçiş Sürecinde Değer Akışı Haritalama Tekniğinin Kullanılması: İmalat Sektöründe Bir Uygulama. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 5(9): 47-59.

Bonaccorsi, A, Carmignani G, Zammori, F (2011) Service Value Stream Management (SVSM): Developing Lean Thinking in The Service Industry. Journal of Service Science and Management, 4: 428-439.

Doğan NÖ (2011) Sağlık Sektöründe Etkinliği İyileştirilmesi: Bir Yalın Üretim Uygulaması. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kayseri.

Doğan NÖ, Ersoy Y (2016) Hizmet Sektöründe Değer Akış Haritalama Uygulaması: Bir Üniversite Araştırma Ve Uygulama Merkezi Örneği. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 48:103-116.



Doğan NÖ, Taşdemir B (2018) Hizmet Sektöründe Yalın Üretim: Bir Bankada Değer Akış Haritalama Uygulaması. 2 nd International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress, Cappadocia, November, 09-11.

Ikatrinasari ZF, Haryanto E I (2014) Implementation of Lean Service with Value Stream Mapping at Directorate Airworthiness and Aircraft Operation, Ministry of Transportation Republic of Indonesia. Journal of Service Science and Management, 7:291-301.

Kubanlı S (2018) Yalın Dönüşümde Değer Akış Haritalandırma ve İşgücü Verimlilik Modeliyle İşletme Üretim Yapısının Analizi: İmalat Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Üretim Yönetimi ve Sayısal Yöntemler Bilim Dalı, Ankara.

Kumar A, Kushwaha GS (2015) Value Stream Mapping: A Tool for Indian Agri-Food Supply chain. Issn: 2320-8236 January- March 3-1.

Özfındık M (2011) Değer Akışlarının Belirsizlik Altında Analizi ve Haritalandırılması: Büyük Ölçekli Bir Gıda İşletmesinde Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı, Konya.

Rother M, Shook J (1999) "Learning to See: Value Stream Mapping to Add Value and Eliminate Muda", Brookline, MA: Lean Enterprise Institute (www.lean. org).

Sevgili A, Antmen F (2019) Yalın Üretim Tekniklerinden Değer Akış Haritalandırmanın Bir Metal İşleme Fabrikasında Süreç İyileştirme Amacıyla Uygulanması. Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi (16): 219-228.

Yıldız K, Satoğlu Ş I (2011) Değer Akış Analizi ve Gıda Sektöründe Bir Uygulama. 11. Üretim Araştırmalar Sempozyumu, Bildiriler Kitabı (713-721), İstanbul.



DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ (SANAYİ 4.0) SÜRECİNDE GAZETECİLİK VE MEDYA İŞLETMELERİNİN ORGANİZASYONEL OLARAK YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Harun KARAMAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,
hrkaraman@outlook.com

Özet

Günümüze kadar geçen süreçte sanayi sektöründeki gelişmeler birinci, ikinci ve üçüncü sanayi devrimleri adıyla 3 ana döneme ayrılarak incelenmektedir. Ancak günümüzde teknolojik araç gereçler ile iş ve iş yönetim sistemlerindeki önemli gelişmelere bağlı olarak yeni ve öncekilerden farklı olan; yapay zeka (akıllı makinalar) teknolojisi tabanında gelişen Dördüncü sanayi Devrimi'nin (Sanayi 4.0) başlamak üzere olduğu öngörülmektedir. Gazetecilik ve Medya işletmelerinin Sanayi 4.0 ile birlikte yeniden yapılandırılması kaçınılmazdır. "Robot Gazeteciliği" dediğimiz kavram Sanayi 4.0'da Gazetecilik mesleğinin, robotlar tarafından normal bir insana göre daha hızlı ve daha nitelikli gerçekleştirilebileceğinin altını çizmektedir. ABD'de Anlatı Bilimi" (Narrative Science) adlı bir şirket, çok rakamlı veriden haber metni çıkartabilmektedir. Bu haber metnini çıkartanın bir gazeteci değil. Bir yazılımın olduğu anlatılmaktadır. Yazılımın icadını Bilgisayar mühendisliği ve dil bilim profesörleri Kristian Hammond ve Larry Birnbaum tarafından kısmen gerçekleştirmiş ve robot gazetecilik olarak adlandırılmıştır. Veriye dayalı olan yazılımlar, finans ve sporla ilgili haber yapabiliyor iken Rakamsal veri kullanılmayan kültür, sanat, siyaset, hatta ekonomi haberciliğinde otomasyon şimdilik mümkün gözükmemektedir. Gelecek zaman diliminde Sanayi 4.0 gazete ve medya işletmelerini yeniden değişime zorlayacak ve klasik yayın gazeteciliğine yeni bir soluk getirecektir. Bu çalışmada Sanayi 4.0'la birlikte Gazetecilik ve Medya işletmelerinin işleyişinde ne tür ve oranda değişim ve dönüşüm olacağına yönelik inceleme, araştırma ve kurgulama çalışması yapılmaktadır. Çalışmada ikinci ve üçüncül verilere dayalı teorik inceleme ve kurgulama yöntemi kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dördüncü Sanayi Devrimi, Sanayi 4.0, Gazetecilik Medya ve İşletmeleri, Organizasyonel Olarak Yeniden Yapılanma

ORGANIZATIONAL RESTRUCTURING OF JOURNALISM AND MEDIA BUSINESSES IN THE PROCESS OF THE FOURTH INDUSTRY REVOLUTION (INDUSTRY 4.0)

Abstract

The developments in the industrial sector in the period until today are examined by dividing into 3 main periods as first, second and Third Industrial Revolutions. Today, however, it is envisaged that the Fourth Industrial Revolution (Industrial 4.0) developed on the basis of artificial intelligence (Smart Machines) technology, which is different from the previous ones, will begin due to technological equipment and important developments in business and management systems. Restructuring of Journalism and media businesses with Industry 4.0 is inevitable. The concept of 'robot journalism' underlines that the profession of journalism in Industry 4.0 can be carried out faster and more qualified by robots than a normal human being. In the United States, a company named" Narrative Science " can extract news text from multi-figure data. He's not a journalist who took out this news story. It is explained that there is a software. Computer engineering and language science professors Kristian Hammond and Larry Birnbaum partially invented the software, and robot journalism has been called. While data-based software can make news about finance and sports, it is not possible for automation in culture, art, politics or even economics to be used. In the Future, Industry 4.0 will force the newspapers and media businesses to change again and bring a new breath to classical publishing journalism. In this study, an investigation, research and editing study on how and how to change and transform the functioning of journalism and media businesses is carried out with Industry 4.0. In this study, theoretical review and editing method based on the second and tertiary data are used.

Keywords: Fourth Industrial Revolution, Industrial 4.0, Journalism Media and enterprises, organizational restructuring



GİRİŞ

İsmini ilk defa 2011 yılında Almanya'da düzenlenen sanayi fuarında duyuran ve o günden sonra dünya genelinde özellikle bilime ve inovasyon'a önem veren hükümetler tarafından kabul edilen araştırma alanlarının en başında gelen Sanayi 4.0 fiziksel ve dijital sistemlerin iç içe geçmesiyle oluşturulacak bir süreçtir. Sanayi 4.0 ile birlikte dünyada köklü değişiklikler meydana gelecek, Teknolojide yeni bir çağın başlangıcı olacaktır. Süreç dahilinde karşı karşıya kalınacak değişiklikler Sanayiden tarıma, üretimden tüketime insanlığın tüm yaşam alanını alışılmış düzenin dışında değiştirebilecek ve kolaylaştırabilecektir. İnsan gücünün tüm sektörlerde olabildiğince azaltılmasına yönelik olan çalışmalar yürütecek olan sistem robot gücüyle üretimlerin daha verimli olacağı öngörülmektedir. Tüm dünyada önemi gün geçtikçe artan 4.0 sürecinin hazırlıkları yoğun bir şekilde devam etmektedir. Sanayi 4.0 ile birlikte hali hazırda birçok mesleğin ömrünü tamamlayacağı düşünülse de bu mesleklere süreç içinde yeni alternatifler oluşturulacağı tahmin edilmektedir. 4.0 sürecine uyum sağlayarak ayakta kalmayı başarabilen mesleklerin ise dönüşüme uğraması ve yeniden yapılanması gerekmektedir. Nesneler ile insanlar arasındaki iletişim ve haberleşme tekniğiyle geliştirilen bu sistem iletişim sektörünü ve bu sektörde faaliyet gösteren çalışanları başlı başına etkileyecektir. Bu çalışmada Gazetecilik işletmelerinin Sanayi 4.0'a uyum sağlayacağı öngörülen çalışmalar ve planlamalar önerilmektedir.

1) SANAYİ 4.0, MEDYA VE GAZETECİLİK İŞLETMELERİ

1.1.) Sanayi 4.0 Tanımı

Endüstri 4.0 ya da Dördüncü Sanayi Devrimi, birçok çağdaş otomasyon sistemini, veri alışverişlerini ve üretim teknolojilerini içeren kollektif bir terimdir. Bu devrim nesnelerin interneti, internetin hizmetleri ve siber-fiziksel sistemlerden oluşan bir değerler bütünüdür. Aynı zamanda bu yapı akıllı fabrika sisteminin oluşmasında büyük rol oynar. Bu devrim, üretim ortamında her bir verinin toplanmasına ve iyi bir şekilde izlenip analiz edilmesine olanak sağlayacağı için daha verimli iş modelleri ortaya çıkacaktır.

1.1.2) Sanayi 4.0'ın Gelişimi

İlk sanayi devrimi (1.0) su ve buhar gücünü kullanarak mekanik üretim sistemleri ile ortaya çıktı. İkinci sanayi devrimi (2.0) ile elektrik gücünün yardımıyla seri üretim tanıtılmıştı**.** Üçüncü sanayi devriminde (3.0) ise dijital devrim, elektroniklerin kullanımı ve BT **(**Bilgi Teknolojileri)'nin gelişmesiyle üretim daha da otomatikleştirildi. Şimdi dördüncü sanayi devrimi (4.0)'ı incelemeden önce bu gelişimi bir de tarihsel olarak incelenmektedir.

Mekanik üretim tesislerinin 18.Yüzyılda uygulanmasıyla başlayan Sanayi devriminde ilk 1712 yılında buhar makinasının icadı ile somut bir ürün ortaya konulmuştur. 19 Yüzyılın başlarında Elektrik ve İş bölümüne dayalı seri üretime geçilmiş 1840 yılında Telgraf ve 1880 yılında telefon icat edilmiştir. 1911 yılında Taylor 'Bilimsel Yönetim' adlı eserini bu felsefe ile çıkarmıştır. 20.Yüzyılda ise Üretim süreçlerinin otomasyonu aşamasına geçilmiş ve 1971 yılında İlk mikro bilgisayar olan 'Altair 8800' üretilmiştir. 1976 yılında S.Jobs ve S. Wozniak tarafından 'Apple I' geliştirilmiştir. 21.Yüzyılda Otonom makineler ve sanal ortamlar ön plana çıkarılmaya başlanmış, 1988 yılında AutoIDlab üretilmiştir. 2000 yılı başlarında yavaş yavaş nesnelerin interneti kavramı oluşmaya ve duyurulmaya başlanmış ve 2010 yılında Hücresel taşıma sistemi geliştirilmiştir. Üretim süreçlerinde bilgisayarların kullanılmaya başlanması pratik aletlerin kullanılabilirliğine imkan sağlamıştır. Toplumların üretme ve tüketme alışkanlıklarını değişim sürecine sokan ve uygulayan ülkeler İngiltere, ABD, Almanya ve Japonya olmuştur. Yeni ürünlerin hanelere girmesiyle sadece ürünlerin belirli aşamalardan geçerek üretilmesi değil günlük yaşam tarzları da değişmiştir. Bu süreçte Doğulu ülkeler ucuz işçilik ve hammadde kullanımıyla üretim aşamalarını oldukça basite indirgemiş ve dünya genelinde mevcut pazarlarda başarılı bir grafik çizmişlerdir. Batılı ülkeler kendilerine öne çıkarmak için arayışlara başlamışlardır. 2011 yılında Hannover Fuarı'nda ilk kez ortaya atılan dördüncü sanayi devrimi; esneklij, verimlilik ve hız sağlayarak, maliyeti minimize ederek hata yapma olasılığı azaltılmış bir üretim sistemi önermektedir. 2012 yılında bu konu üzerinde detaylı araştırmalara başlayan Robert Bosch ve Kagermann çalışma grubu dosyası oluşturmuş ve alman hükümetine sunmuşlardır. 2013 yılının başlarında Alman hükümeti bir yol haritası çıkarmış ve bu yol haritasını açıklamasıyla Dördüncü Sanayi devrimi resmileşmiştir.



Sanayi 4.0 birçok sektörde teknolojik gelişmelerin birbirleriyle temas halinde olmasını, fiziksel ve dijital sistemlerin yakın bir ilişki içinde olması anlamını da taşımaktadır. Bu süreçte kullanılacak teknolojiler; bulut bilişim Sistemi, otonom robotlar, nesnelerin interneti, 3D yazıcılar ve siber güvenlik uygulamalarıdır. Bulut bilişim sistemi; sunucu ihtiyacını ortadan kaldıracak ve ihtiyaç duyulan bilgilere istenilen noktadan kolayca ulaşılmasını sağlayacaktır. Birçok miktarda bilgiyi analiz etmek, depolamak ve kullanılır bir biçime getirebilmek bu sistem sayesinde gerçekleştirilecektir. Tüm nesnelerin internet bağlantısının olması hedeflenen bu süreçte bilgi aktarımı kolay bir şekilde sağlanacaktır. Otonom robotlar; işbirliği ve ekip çalışmasına uyumlu robotlardır. Kendi içlerinde bir iletişimi olan ve karar verebilecek düzeyde olması beklenen bu robotların maliyetleri büyük ölçüde azaltacağı düşünülmektedir. Bu robotların görev ve sorumluluk alma yetisine sahip olacağı şekilde tasarlanacağı beklenmektedir. Simülasyon; Dünyanın sanal yansıması olarak tanımlanmıştır. Simülasyon ile birlikte üretimden önce üç boyutlu modelleme yapmaya gerek kalmayacak, üretim öncesi kontrol daha verimli hale getirilecektir. Nesnelerin interneti; Nesnelerin internet bağlantısı ile kendi aralarında iletişim içinde olmalarıdır. 3D yazıcılar; herhangi bir cismin belirli kalıplara ihtiyaç duyulmadan üretilmesini sağlayacak cihazlar olarak tanımlanmaktadır. Sanayi 4.0 ile birlikte kişiye özgü üretim yapılmasına imkan sağlayacak olan bu cihazlar pratik kullanım kolaylığıyla üretimin hanelerde gerçekleşmesini sağlayabilecektir. Siber güvenlik; Sanayi 4.0 sürecinin yaygınlaşmasıyla değişime uğrayan iletişim ve internet kullanımı olabilecek siber saldırı tehditlerini de beraberinde getirmektedir. Bulut bilişim sistemi, nesnelerin interneti, otonom robotlar gibi bileşenlerin internet üzerinden çalışacak olması siber güvenliğin önemini oldukça arttırmaktadır.

1.2) Gazetecilik ve Medya Sektörünün Tanımı ve Gelişimi

1.2.1) Gazetecilik: Kamuoyunu bilgilendirmek ve aydınlatmak üzere, toplumda meydana gelen olaylarla ilgili bilgi toplayan, bunları değerlendirerek yorumlayan ve anlaşılır bir şekilde bu bilgileri iletişim araçları ile yayınlanmaya hazır hale getirmektir. Gazetecilik sektöründe Gazetelerin öncüleri olan haber mektupları, 13. Yüzyılla beraber görülmeye başlanmışsa da, önceleri elle yazılarak çoğaltılmışlar, esas olarak da matbaanın icadından sonra yaygınlaşmışlardır. Tacirlere, bankerlere ve gemicilere haber sağlayan bir araç olan ve özellikle onların bu anlamdaki gereksinimlerini karşılamak amacıyla ortaya çıkan haber mektupları, gazeteciliğin doğuşunda ve 17. Yüzyılla birlikte görülmeye başlayan gazetelerin gelişiminde de çok önemli bir rol oynamıştır.

İlk gazetelere yönelik bilgiler farklı olmasına karşın birçok kaynakta, Antwerp'te 1605'te ticari bültenden doğduğu düşünülen bir haftalık gazete olan Niuewe Tijdingen ile Bremen yakınlarındaki Augusburg'da 1609'da yayımlanan Avis Relation Oder Zeitung'un adları geçmektedir. İngilizce yayımlanan ilk gazeteler arasında, İngiltere'de 1665'te çıkan"Oxford Gazzette" ile ilk Amerikan gazetesi "Public Occurrences" ve ilk İngilizce günlük gazete olarak da, 1702'de yayımlanan "The Daily Courant" sayılmaktadır.

Gazetelerin gelişerek daha geniş bir coğrafya içinde, daha çok sayıda insana ulaşmaya başlaması, gazetelerin içerik ve haber değeri açısından gelişmeleri ve buna paralel olarak bir meslek olarak gazeteciliğin gelişimi, esas anlamda, Endüstri Devrimi ile birlikte olmuştur. Endüstri Devrimi ile birlikte, teknolojik yeniliklerin üretim alanında kullanılmaya başlanması, ekonomik, toplumsal, siyasi ve kültürel yaşam alanlarında yansımalarını bulmaya başlamıştır. İnsanlar daha uzak coğrafyalara, daha hızlı bir şekilde ulaşmaya başlamış, posta ve dağıtım sistemleri gelişmiştir. Okur-yazarlık ve gelir düzeyi artmış Kapalı ekonomiler, daha dinamik bir yapıya kavuşmuş, şehirleşme ve buna yönelik yeni bir yaşam tarzı ve kalitesi gelişmeye başlamıştır. 18. Yüzyıldaki Fransız ve Amerikan devrimleri, ekonomik ve toplumsal alanlardaki bu değişimin süreçlerinin doğal bir sonucu olarak, siyasi alanda da yansımasını bulmuştur. Siyasi alandaki bu değişim de beraberinde, kültürel alandaki değişim süreçlerinin önünü açmıştır. "Siyasetteki devrimci değişim, iletişim alanında da devrimci değişim süreçlerini hızlandırmıştır. Endüstri devriminin beraberinde getirdiği teknolojik değişim süreci içinde, Gutenberg'in elle değişebilir harflerden oluşan ve tahta kalıplarla hazırlanan baskı makinesi, yerini buhar gücüyle çalışan ve makineyle dizgi yapabilen baskı makinelerine bırakmıştır. Baskı teknikleri ve kalitesi gelişti. Kâğıt fiyatlarındaki düşüş, gazete maliyetlerini azaltmış; gazetelerin boyutu, sayfa düzeni, sütün ve sayfa sayılarını olumlu yönde geliştirerek ve daha da önemlisi, gazete fiyatlarının düşmesine neden olarak, gazeteyi seçkinlerin dışında daha geniş kitlelerin de satın alabilmesini sağlayarak, büyük bir değişime uğratmıştır. İşgücü kalitesindeki gelişmelerle birlikte, yaratıcı gazeteci ve matbaacıların da katkılarıyla, gazeteler gelişen teknolojinin olanaklarını okuyucuya sunmaya başlamıştır. 19. Yüzyıldaki telgraf, telefon, daktilo makinesi ve fotoğrafın icadı ve tüm bu yeni



teknolojilerin gazetecilikte kullanılmaya başlanması, gazeteyi bu teknolojileri kullanan bir kitle iletişim aracı haline getirmiştir.

Gazeteler daha hızlı hazırlanmaya, içinde fotoğraf gibi görsel öğeler daha yaygın kullanılmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler de okuyucu ilgisini artıran, gazeteleri ilgi çekici hale getiren birer araca dönüştürmeye yardımcı olmuştur. Çağdaş gazete modeli, 19, Yüzyılla birlikte, (önceki dönemlerden farklı olarak, özel bir okuyucu kitlesine yönelik yayım yapan iş modelinin yerine) daha geniş kitlelere hitap eden yeni bir iş modeli üzerinde geliştirilmeye başlanmıştır. Gazeteler daha önceki 100-150 yıllık bir süre içinde, yerleşim yeri, okur-yazarlık oranı, gelir dağılımı, bölgelerin ekonomik gelişme oranları ve toplumdaki diğer ekonomik faktörlere bağlı olarak toplam nüfusun ancak %15'i ile %20'si arasında kalan, oldukça küçük bir kesime hizmet vermişlerdir. Gazete okurları, toplumun siyasi, sosyal ve ekonomik açılardan en aktif üyelerinden oluşmuştur. Gazeteler, gelir kalemleri itibariyle büyük ölçüde satış gelirlerinden elde ettikleri kazançlara bağımlı kalmışlardır. Bu yüzden, gazete fiyatları ve abonelik bedelleri de çok yüksek olmuştur. Geliştirilen iş modeli, toplumun yukarıda tanımlanan üst/elit kesimine gazete satışı veya onların bu gazetelere abone yapılması üzerine geliştirilmiştir. Bu gazetelerde yer alan az sayıda reklâmı ise, perakende ürünlerden çok, esasen ham madde ve ithal mallarının ilanları oluşturmuş ve bu ilanların hedef kitlesi de tacirler ve imalatçılar olmuştur.

19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren, ekonomik piyasalar ve beraberinde toplumsal sistem yukarıda özetlendiği gibi, değişmeye başlamıştır. Doğal olarak bu gelişmelerin sonuçları gazetelere de yansımıştır. Endüstri Devrimi ve onun getirdiği kentleşme, saat karşılığı çalışma süreleri, ücretli emek ve iş verimliliğinin artması, çalışma şartlarındaki düzelme, okur-yazarlık oranının artması ve eğitim seviyesinin yükselmesi, nüfusun daha büyük bir kesiminin yaşam şartlarında ve ekonomik durumlarında önemli bir değişim getirmiştir. Artık insanların daha çok boş zamanı ve harcayacak daha fazla parası vardır. Gazeteler bu değişime yönelik olarak iş modellerini değiştirmişlerdir. Daha geniş bir okuyucu kesimine yönelik, (eğlence, spor, karikatür vb. öğelere de genişçe yer vererek), bu yeni okuyucuların ilgisini çekecek, yeni formatlarda yayına başlamışlardır. Endüstri Devrimi'nin getirdiği değişimle, kâğıt ve diğer girdi maliyetlerinin düşmesi sonucunda, gazete fiyatları da düşmeye başlamıştır. Bu da okuyucu sayısının artmasına neden olmuştur. Tüm bu gelişmeler, daha önceki iş modelinde olmayan yeni bir uygulamaya geçişi kolaylaştırmıştır. Reklâm gelirlerini ön plana çıkaran, perakende ürünlerin reklâmlarına genişçe yer vererek, reklâm verenleri bu yeni ve dinamik okuyucu kitlesine yönlendiren, yeni ve alternatif bir iş modeli doğmuştur. Gazetelerin reklâm gelirleri artmaya başlamıştır. (AKT. Özçağlayan 133-136, 2014)

1.2.2) Medya: Haber alma ve haber aktarma ihtiyacından ortaya çıkan bir iletişim kavramıdır. Hem iletişim kaynağı hem de iletişim mecraları genel olarak "medya" ifadesi altında toplanır. Haber, edebiyat, sanat, spor, bilim, teknoloji, siyaset, din, ekonomi gibi alanların hepsi bilgi veya etkinlik paylaşma üzerine kurulu ögelerdir. Mesela bir spor müsabakasını izleyen insanlar medya araçları aracılığı ile birbirleriyle iletişime geçerken, organizasyonu yapanlar ekonomik beklentiler için medya araçlarını kullanır. Siyasiler, gazeteciler veya basın organları aracılığı ile toplumla iletişime geçer ve politikalarını aktarma ve paylaşma imkânı bulur. Bilim teknikleri için medya araçlarına ihtiyaç vardır. Edebi bir eserin ortaya çıkmasından son kullanıcıya ulaşmasına kadar her aşamasında medya araçlarının rolü vardır. Örnekleri bu minvalde artırmak mümkün. Kısaca ifade etmek gerekirse medya araçları, insanlar için ekmek ve su kadar önemli bir yere sahiptir.

Medya sektörü, kitleleri harekete geçirme potansiyeli olan devasa bir sektördür. Kendi finansal yapısını oluşturan, reklamlarla insanları yönlendirebilen, sınırı olmayan ve giderek artan bir potansiyele sahip bir mecradan bahsediyoruz. Yani sadece bilgi aktarmıyor, sadece düşünceleri etkilemiyor, sadece duygu paylaşımı için kullanılmıyor. Ekonominin de önemli bir sacayağı haline gelmiş bir dev sektördür. Kendi araçları içinde de müthiş bir rekabet ve mücadelenin yaşandığı dev bir savaş alanı sanki. Mesela internetin yazılı basını sona erdireceği şeklinde bir öngörü vardır. İkisi de medya aracı olan gazete ve internet, kendi içlerinde soğuk bir savaşın içinde her zaman. Ancak her ikisi de birbirini tamamlayan kavramlar aslında. Mesela gazetecilerin ürettiği haberlerin gazetede yayınlanması sonucu internetteki alanlar için malzeme üretilmiş olur. Sadece internet haberciliği bazı şeyleri tamamlamaya yetmeyebilir. Bazen gazetelere, bazen dergilere bazen de televizyonlara ihtiyaç duyulur ve bu ihtiyaç daha uzun süre devam edecek gibi görünüyor.

Medya çeşitleri;

Sosyal Medya: Genel anlamı ile dijital bir alandır. İnternet tabanlı program, site ve uygulamalar aracılığı ile hayatı kolaylaştıran, bilgi paylaşımını hızlandıran, aksiyon içindeki bir platformdur.



Dijital Medya: Bilgisayar, mobil cihazlar, internet, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi araçların kullanılması ile ortaya çıkan bir kavram. Markalaşma, reklam, eğlence, pazarlama, finans gibi birçok ifadenin yer bulduğu bir platformdur.

Ana Akım Medya: Devlet, büyük holding veya şirketlerin elinde bulunan medya organları olarak tanımlanabilir. Televizyon, dergi, radyo ve gazeteler gibi... Bu mecraların kaynakları muhabirleridir veya muhabirlerin kaynaklarıdır. Sosyal medyadan farkı, büyük şirketler tarafından yönetiliyor olmalarıdır. Sosyal medyayı bireyler oluşturur. Ana akım medya, yönetildiği şirket veya devletin yönlendirdiği, prensiplerini şirket ve devletin politikaları ile şekillendirmek zorunda kalan bir medya türüdür.

1.3) Gazetecilik İşletmeleri ve Sanayi 4.0

Gazetecilik işletmelerinin Sanayi 4.0 ile ilişkisi incelenerek Sanayi 4.0'a uyumluluğu ve hangi aşamalarda olduğu anlatılmaktadır. Gazetecilik ve basın işletmelerinin mevcut yapılarının geliştirilerek arttırılacağının ve daha büyük bir sektör haline getirileceğinin haberci olan Sanayi 4.0 gazetecilik sektörünün yapısal değişimine ön ayak olabilecektir. Gazetecilik işletmeleri haber yapma ve haberlerin en hızlı şekilde hedef kitleye ve okuyuculara iletilmesi konusunda birbirleri ile rekabet halinde iken Sanayi 4.0'a geçiş süreleri ne kadar kısa ve hızlı olursa sektördeki üstünlükleri de bir o kadar yüksek olabilecektir.

1.3.1) Sanayi 4.0 ve Gazetecilik İlişkisi

Sanayi 4.0'ın Basın boyutuna bakacak olursak özellikle Gazetecilik sektöründe büyük bir değişimin olacağı görülmektedir. Haber toplama ve verilerin hızlıca internet sitelerine girilmesi konusunda robotların daha hızlı olacağı ve daha pratik olacağı kaçınılmaz bir sonuç doğurur. Gazeteciliğin stabil bir hızda ilerlediği ve birçok gazetecilik işletmesinin teknolojiyle henüz tam teşekkül iç içe olmadığı 21.yy'da Sanayi 4.0'ın gazetecilik sektöründe yeni bir yapılanma gerçekleştireceği bilinen bir gerçektir.

Gazetecilik sektörünün teknolojik bir yeniliğe ihtiyacı olduğu tüm çevreler tarafından dillendirilmekte ve artık gelişen internet teknolojisi ile Sanayi 4.0 arasında sıkışıp kalmış olan bu sektörün yenilenmeye ve yapılandırılmaya hazır olması gerektiği bilinmektedir. Gazetecilik sektörü ilk çağdan bu yana sürekli olarak kendini yenilemiş ve insanların haber alma özgürlüklerini genişletmiş yeni alanlar yaratmıştır. Sektör bazında Sanayi 4.0 ile birlikte kendini yenileyerek insanlığın haber alma ihtiyacını en yüksek seviyelerde gerçekleştirecek ve tam zamanlı olarak çalıştırılacaktır.

Veri toplama ve paylaşma olanağı bu süreçte kolaylaştırılacak ve hataya maruz bırakılmadan sektör bazında en doğru şekilde haberler yapılarak servis edilecektir. Matbaa ve kağıt gazeteciliği sanayi devrimi sonrası olmasa da yakın gelecekte yavaşça yerini teknolojik gazeteciliğe bırakarak kağıt ve baskı maliyetinden kurtulmuş olunacaktır.

1.4) Sanayi 4.0 ve Diğer Medya İşletmeleri

Dijital verimliliğin ve rekabetin artacağı 21.yy'da medya sektörünün de değişime uğrayacağı bilinmektedir. Medya işletmelerinin haber toplama güçlerinin normal hızda olduğu bu dönemde Sanayi 4.0'la birlikte hızlarının normalin 5 ile 10 katı arasında artacağı söylenmektedir. Radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının insan gücüyle çalıştırılıyor ve yapılan haberlerin insan eliyle toplanıyor olması henüz teknolojik değişimin sektöre çok girmemiş olduğunu göstermektedir. Teknolojik değişim nesnelerin interneti üzerinden gerçekleşecek ve bununla birlikte medya işletmelerinin elde etmek istediği birçok haber insan eliyle değil nesnelerin becerisiyle toplanacak işlenecek ve paylaşılacaktır. Sanayi 4.0'ın bir bilgi çağı olduğu bilinmektedir. Medya işletmelerinin bilgiyi en hızlı şekilde edinmek üzere birbirleriyle rekabet halinde olduğu bu dönemde Sanayi 4.0'a geçişi hızlı bir şekilde sağlayacak medya işletmelerinin ayakta kalabileceği ve mevcut durumunu daha da iyi seviyelere taşıyabileceği bilinirken, bu geçişi sağlayamayan ve mevcut yapısını bu çağa uygun hale getiremeyen medya işletmeleri bitiş bitiş süreci içerisine girmiş olacaktır.

1.4.1) Sanayi 4.0 Sürecinde Diğer Medya İşletmelerinin Yeniden Yapılandırılması

Teknolojinin hızla ilerlemesi ve yaygınlaşması, her defasında bir önceki devrimle onu takip eden devrim arasında geçen zamanı kısaltmıştır. Son yıllarda ayak seslerini duyurarak ve tüm dünyayı "hazırlanın" diye uyararak gelen bir devrim ya da bir evrim olarak Sanayi 4.0 karşımıza çıkmaktadır. Otomasyon olarak özetlenebilecek 3. sanayi devriminden sonra her şey, otomasyon süreçleri veya robotlar da daha akıllı, yani öğrenebilir ve kendi kendine karar verebilir bir hale geliyor.



Artık robotların adı değişiyor, "kobot" (collaborative robot) oluyor: Yani insanın programlamasına ihtiyaç duymadan çevreye ve gerçek zamanlı aldıkları veriye göre ne yapacağını kendisi kararlaştırabilen robotlar.

Sanayi 4.0'ın en kilit kavramının "nesnelerin interneti" olduğunu bilinmektedir. Bu sanayi devrimiyle beraber, fiziksel ve sanal dünya arasında köprü vazifesini internet görecektir. Nesneler birbirleriyle ve insanlarla devamlı iletişim halinde olacaktır. Makineler Sanayi 4.0 devrimi sonrası otomasyonda olduğu gibi, basitçe kendilerine verilen komutları yerine getirmeyecektir. İnternet üzerinden birbirleriyle ve insanlarla bağlantılı olan nesneler, gerçek zamanlı veri alışverişi yaptıkları için, kendileri öğrenip nasıl davranacaklarına karar vereceklerdir.

Nesnelerin interneti hayatımızı oldukça kolaylaştıracaktır. Bu sürece bir medya örneği üzerinden bakacak olursak bir olayı ya da önemli bir haberi yapay zeka teknolojisi bir insandan daha hızlı ajansa iletecek ve ajansta mevut durumda çalışır vaziyette olan araçlar bu haberleri en hızlı şekilde medya işletmelerine gönderecektir. Medya araçları bu sayede işletmeler arasındaki rekabetin ölçüsünü normalin üstüne çıkarmayı başaracak ve işletmeler bazında bir yapılanma ve değişim zamanının geldiğini gözler önüne serecektir. Yeniden yapılanma ihtiyacı duyan medya işletmeleri en uygun zamanı kollayarak Sanayi 4.0'a geçmek için fırsat arayacaktır. Veri toplamanın Drone kameralar ile de mümkün olacağı bu çağda Dronelar, meydana gelen bir olayı kendi yetisiyle algılayacak ve olay mahalline giderek çekim yapıp tüm ajanslara ve medya işletmelerine veriyi doğru ve ilkeli bir şekilde gönderecektir. Medya işletmeleri bu sayede yeniden yapılanmanın içinde olmuş olacaktır.

Medya sektöründe son dönemlerde ortaya çıkan ve artarak devam eden ekonomik daralmalar yeni yapılanmanın yavaşlayacağı hatta durabileceği konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır. Maliyetlerin artış gösterdiği son yıllarda insan gücüyle elde edilen haberlerin robot teknolojisi ile daha hızlı ve doğru bir şekilde elde edilebileceği sektör bazında bilinen bir gerçektir. Sanayi 4.0 devriminde yeniden yapılanma sürecine dahil olmayı başarabilen medya işletmeleri sektörde neredeyse bir çağın kapatılıp ötekinin açılmasını sağlayacak ve rekabette önemli bir avantaj elde edecektir.

2) GAZETECİLİK İŞLETMELERİNİN MEVCUT ORGANİZASYONEL YAPISI

Gazetecilik işletmelerinin mevcut yapısını inceleyerek sektörün hangi durumda ve hangi aşamada olduğu analiz edilmektedir. Bu analiz ile birlikte işletmelerde gerçekleştirilecek olan yapısal değişimin hangi süreçlerde ve hangi noktalarda olacağı belirlenecektir. Gazetecilik işletmelerinin yönetiminden personellerine kadar işletme yapısı, kar marjları ve işletme kültürleri analiz edilerek Sanayi 4.0 devrimine hazır olup olmadıkları ve organizasyonel yapılarının değişime müsait bir yapı olduklarına dikkat çekilecektir.

2.1) Gazetecilik İşletmelerinin Mevcut Organizasyonel Analizi

Gazetecilik işletmeleri mevcut düzende yazılı basın işletmeleri olarak bilinmektedir. Gazete, siyasi, iktisadi, sosyal ve edebi konularda, yorumlu veya yorumsuz haber ve bilgi vermek için, her gün veya belirli zamanlarda yayınlanır. Basın işletmelerinden biri olan gazetecilik işletmelerinde ana amaç hizmet üretmektir. Bu işletmeler fiziki bir mal ya da ürün üretip işlemezler. Fikirler ve haberler üzerinden kamuoyuna hizmet sunarlar. Gazetecilik işletmeleri diğer işletmelerden farkını müşteri kitlesi bazında ortaya koymaktadır. Diğer işletmeler mevcut ürün ve hizmetleri ile tek bir hedefe ve hedef kitleye ulaşmaya çalışırken, Gazetecilik işletmeleri bir hizmet veya fiziki mal ile birden çok hedef kitleye ulaşmaya ve onları elde tutmaya çalışır. Gazetecilik işletmeleri mevcut hizmetleri ile hem reklam veren firmalara hem de okuyucuya kaliteli bir ürün sunmak zorundadır. Bu işletmeler sürekli bir büyüme ve kaliteli bir ürün için çok sayıda reklam satabilmeli, buna karşılık reklam sahiplerine çekici görünüp daha çok gelir elde edebilmek için iyi bir ürün ortaya koyarak çok sayıda okuyucuya ulaşabilmelidir. Yani aslında bir gazeteyi alan iki ayrı müşteri kitlesi vardır; okuyucular ve reklam verenler. (AKT. Dalbudak, Ş)

Gelişen teknolojiyle birlikte gazetecilik işletmelerinin bilgi düzeyi yüksek ve kaliteli insan gücüne olan ihtiyacı oldukça artmıştır. Gazetecilik mesleğini icra eden kişi ve kurumlar üzerinde durulmaması ve ilgili davranılmaması basın işletmeciliği sektöründe karşılaşılan ve tehlike arz eden en büyük sorunlardan biridir. Sektörde Özgün gazetecilik yapılması gerektiği gibi yapılan işlerin, yazılan yazıların ve kaleme alınan haberlerin standart olması günümüzde mevcut yapı içerisinde zordur. Gazetecilik işletmelerinde tek bir yönetim vardır ve yönetime bağlılık esastır. Ancak uygulamada bu farklı bir görünüm sergilemektedir. Gazeteciler ve onlardan sorumlu olan editörler, yayın müdürleri vardır. Bu noktada yönetimin tek bir kanaldan yürütülmediği görülmektedir.



Gazetecilik işletmelerinde başarılı ve noksansız gazete üretimi için gazetecilik mesleği ile işletmenin kısa orta ve uzun vadedeki planlarının ve ticari amaçlarının örtüşmesi önemlidir. Basın işletmeleri her işletme gibi hizmet ve üretim araçları arasında uyumlu olmakta ve işbirliği yapmaktadır. Özellikle yerel ve ulusal gazetelerde günlük yayın yapan gazetecilik işletmeleri sektördeki imajlarının bozulmaması ve hedef kitledeki okuyucularının gözündeki değerinin azalmaması, okuyucunun bağlılığını her zaman en üst seviyede tutma amacına herhangi bir olumsuzluk meydana gelmemesi için günlük gazetede sayfa düzeninin ilgili servise saatinde verilmesini, gazetenin saatinde çıkmasını, her gün belirlenen saatte okuyucuya ulaştırılmasını önemsemektedir. (AKT. Dalbudak, Ş)

Gazetecilik işletmeleri ekip çalışmasının en yoğun ve meşakkatli olduğu alanlardır. Ekip içi uyum, çalışan personellerin birbirleri ile olan diyaloğu ve işletme personellerin sektörle olan alakaları başarının temel anahtarları olarak görülmektedir. Basın işletmelerinde elde edilen bilgi ve kaynakların doğrulanabilirliği, alınan verilerin işlenerek haber yapılması ve bunların paylaşılması sağlanan hizmetin etkinliği göstermektedir. Gazetecilik işletmelerinin mevcut yapılarındaki temel amaç kültürel, sosyal ve ekonomik açılardan kamuoyu oluşturmak ve bilinçlendirmek olarak tanımlanabilir.

Gazetecilik İşletmeleri sürekli olarak dışa açık olan kurumlardır. Bu işletmeler sürekli olarak dışa açık ve çevresiyle doğrudan ya da dolaylı olarak yakın bir ilişki içinde olmaktadır. Basın işletmelerinin açık sistemler olarak faaliyet göstermeleri aslında bu sektörün gerekliliğidir. Açık sistemler dışarıdan bilgi, haber, enerji alan ve çevresiyle sürekli olarak yakın ilişki içerisinde olan sistemlerdir. Açık sistemler dış çevreden kolayca etkilenebilmekte ve yakın çevresini kolayca etkileyebilmektedir. Basın işletmeleri gerek haber ve yorum olarak hizmet, gerekse fiziksel ürün olarak gazeteyi üretmek için tüm girdilerini dış çevreden sağlayan ve çıktısını dış çevre için ortaya koyan organizasyonlardır. Başarılı bir hizmeti sürdürebilmek için, kamuoyuna hitap edebilme gücü de sık sık kontrol edilmektedir.(AKT. Dalbudak, Ş)

3) SANAYİ 4.0 SÜRECİNDE GAZETECİLİK İŞLETMELERİNİN ORGANİZASYONEL YAPILANMASINDA DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM

Sanayi 4.0 ile birlikte günümüzde hali hazırda kullanılan teknolojilerinde köklü bir değişime uğraması kaçınılmazdır. Sanayi 4.0, Medya sektörüne yenilikler getirecek ve birçok reformlarla sektörü daha ilgi çekici ve daha pratik hale getirecektir. Medya sektörünün içinde bulunduğu ekonomik darboğazdan Sanayi 4.0 devrimiyle çıkacak ve dahası devrimle birlikte geliştirilecek yeni formüllerle Ülke ekonomisinin önemli bir kısmını oluşturacaktır. Gazetecilik işletmelerinin maliyetlerini olabildiğince düşürerek üretim yapmaları sektör bazında hem hedef kitleyi hem de işletme personellerini memnun etmemekte ve üretim kalitesi düşmektedir.

3.1) Sanayi 4.0 Sürecinde Gazetecilikte Değişim ve Dönüşüm

Rekabetin oldukça arttığı yerel ve ulusal basında, gazetecilik işletmeleri ve diğer medya işletmelerinin büyük bir çoğunluğu mevcut ortama ayak uydurabilmek ve sektörün dışında kalmamak için bütçe ve finansmanlarını sektörde isim yapmış, söylemleriyle ilgi çeken gazetecilere yöneltmekte ve artan rekabetle böyle baş etmeye çalışarak hedef kitleyi memnun etmeyi amaçlamaktadırlar. Gazetecilik sektöründe hali hazırda çalışan, haber yapan ve yapılan haberleri yazan personellerin bir kısmı meslek ile ilgili yeterli bilgi ve birikim sahibi olmadan sektöre giriş yapmış ve bazıları sektörün kilit ismi olabilmeyi başarabilmiştir. Sanayi 4.0 ile birlikte anlatacağımız birçok yenilik medya ve gazetecilik mesleklerinde bir değişimin fişeğini ateşlemekle kalmayacak aynı zamanda basın işletmelerinde yapısal bir reformun kapısını aralayacaktır.

Gazetecilikte Sanayi 4.0 nesnelerin interneti beraberinde birçok yenilik getirecektir. Mevcut haberleşme hızından, haberin en üst seviyede ulaştırılabilirliğine kadar her alanda reformlar sağlayacaktır. Son yıllarda gazetecilik mesleğinin klişeleşmiş ve belirlenmiş yöntemler ile icra edildiği sektör ve tüm çevreler tarafından bilinmektedir. Teknolojinin artık 21.Yüzyıl itibariyle hızla yayıldığı Global dünyada Gazetecilik mesleğine yeni bir soluk getirecek olan Sanayi 4.0 ile haberleşme sektöründe artık yapay zeka robotlar devreye girecek ve elde edilen haberlerden, habere ait mevcut verilere kadar gazetecilikte önemli görülen ve etki yaratan tüm materyaller yapay zeka robotlar sayesinde haberin ulaştırılması gereken yer ile paylaşılacaktır. Yapay zeka robotlar, gazetecinin belirli görevlerini üstlenmesi ve gazetecilerin daha analitik ve futürist düşünebilmelerine imkan sağlayacaktır. Dünya genelinde yapay zeka robotların gazetecilik mesleğine iyiden iyiye geçiş yaptığı görülmektedir. ABD'de Narrative Science adlı şirket çok rakamlı verilerden bir haber yapmıştır. Bu haberi yapan bir gazeteci olmazken belirlenen ve önceden çalışması yapılmış test aşamasından



geçirilmiş bir yazılım otomatik olarak çıkartmıştır. Bu yazılım gazetecilik ve medya sektöründe robot olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Bu "robot gazetecilik" ABD'de bilgisayar mühendisliği ve dil bilim profesörleri Kristian Hammond ve Larry Birnbaum tarafından icat edilmiştir.

Robot gazetecilerin normal bir insan tarafından haber metinlerine girilen verileri çok daha hızlı ve çok daha pratik girebileceği öngörülmektedir. Geçtiğimiz yıllarda denenmiş ve başarılı olmuş bir başka robot gazeteciliği örneği ise "Southern Metropolis Daily" tarafından geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuş yapay zeka robotun üç yüz karakterden oluşan bir haber yayınlaması ve makaleyi bir saniye gibi kısa bir sürede girmesi olmuştur. Robot gazeteciliğin her geçen gün dünyada daha çok yaygınlaşacağı ve ismini hem sektör bazında hem de genel çevrede duyuracağı tahmin edilmektedir. Yapay zeka robotlara geçiş ile birlikte gazetecilik mesleğinin daha ilgi çekici ve yeniliğe açık bir meslek olacağı düşünülmektedir. Özellikle günümüzde bazı konularda gazete haberlerinin doğruluğunun toplumu şüpheye düşürdüğü göz önünde bulundurulursa, yapay zeka robotların yapacağı haberlere ve haber metni ile ilgili elde edilen verilerin yine onlar tarafından girileceği düşünüldüğünde okuyucular tarafından haberlerin daha cazip geldiğini ve paylaşılan verilerin daha çok gerçeği yansıttığı düşüncesi mesleğin var olan imajını ve toplumdaki popülaritesini arttıracağının sinyallerini vermektedir.

Gazetecilikte değişimin anahtarı olarak görülen Sanayi 4.0 sürecinde geliştirilecek yeni program ve yazılımlar ile haberlerin en doğru şekilde toplanması, değerlendirilmesi ve işlenmesi normal hızından daha yüksek seviyelere ulaşabilecektir. Haberleşme hızının ilk önce fabrikalardaki üretim bantlarında arttırılacağının sinyalleri verilirken çok geçmeden bu çalışmaların medya sektöründe de yayılacağı ve uygulamaya konulacağı öngörülmektedir.

Gazeteciliğin püf noktalarının önceden belirlenerek yapay zeka robotlara tanımlanması, hatayı en minimum düzeye indirilebileceği gibi alınan bilgilerinde anında ve belirlenen en doğru kanal kullanılarak alıcıya iletilebileceği düşünülmektedir. Dünyada robot gazeteciliği olarak kavramsallaştırılmış bu teknoloji gazetecilerin aslında işsiz kalacağı ve işlerinin elinden alınacağı şeklinde bir takım çevreler tarafından lanse edilse bile genel olarak kabul edilebilirliği daha baskın olmaktadır. Son yıllarda hemen her sektörde Sanayi 4.0 dahilinde yeni teknolojiler geliştirilmeye başlanmıştır. Bu teknolojilerin her sektöre getireceği avantajlar ve dezavantajlar düşünüldüğünde sektörlere mensup yönetici ve çalışanlardan değişime açık veya değişime kapalı fikirler geliştirilmektedir. Sanayi 4.0 bitmeye yüz tutmuş ve toplum içerisinde imajı neredeyse kalmamış mesleklere yeni bir hava getirerek birçok değişimle sektörlerin canlanmasını sağlayacak ve gazetecilik gibi halkın haber alma özgürlüğünü birinci önceliği olarak kabul eden ve okuyucusuna hızlı ve doğru haber vermeyi ilke edinen mesleğin sektör bazında daha yüksek seviyelere çıkarılmasını ve albenisini arttıracağı tahmin edilmektedir.

Yakın gelecekte gazeteciliğin robotlar tarafından icra edileceği düşünüldüğünde bazı eksiklikler göze çarpacaktır. Gazetecilik mesleği tüm çevreler tarafından bilindiği üzere kutsal bir meslektir. Bu mesleğin pozitif ve negatif yanları olduğu gibi duygu ve düşüncülerle hareket etmeyi teşvik eden, Bilinçli bir kişilik ve karaktere sahip olmayı gerektiren yanlarının var olduğu bilinmektedir. Gazeteciler yerel ve ulusal basında elde edilen haberleri, bilgileri, alınan duyumları olduğu gibi aktarmaz ve duygularını katarlar. Birçok haber ve bilgiler duygu bağları ile ifade edilebilmektedir. Özellikle kültürel ve geleneksel yorum yapılmasını gerektiren konularda kişiler duygularını içene katarak yorum yapmakta ve haber sunmaktadırlar. Siyasi konular hakkında konuşulması, köşe yazıları yazılması ve haberleştirilmesi gazetecilik mesleğinde haber yapan gazetecilerin siyasi bakış açısı genellikle haber metinlerine sıkıştırılmakta, Sosyal konularda daha genelci ve uzlaşmacı bir tavır sergilenmektedir. Robot gazeteciliğinde bu süreçte sosyal ve kültürel haz ve duygularla haber yapabilmenin mümkün olmadığı görüşü daha ağır basmakta iken yapay zeka yolu ile bu kültürlerinde tanımlanabilmesi ve yapılan haberlerin mevcut çerçevede sunulmasının imkansız olarak görülmemesi gerekmektedir. İlk etapta sayısal verilerin gerektirdiği haberlerin sunulması ve haber metinlerinin girilmesi daha gerçekçi bir yaklaşım olabilecektir. Örnek vermek gerekirse yapay zeka robotların bir futbol müsabakasını sayısal veriler üzerinden gayet ideal bir şekilde haber metinlerine dökmesi ve doğru bir şekilde paylaşabilmesi mümkün ve olabilitesi yüksek bir çalışma kabul edilebilecektir.

3.2) Sanayi 4.0 Sürecinde Gazetecilik İşletmelerinin Yeniden Yapılandırılması

Gazetecilik işletmelerinin Sanayi 4.0 devrimi ile birlikte yeni bir yapılanmaya girmesi gerektiği kaçınılmaz olarak görülmektedir. Gazetecilik ve medya işletmelerinin mevcut durumlarının ve performanslarının çok üzerinde bir verimliliğe ulaşabilmeleri için hızlı ve doğru bir şekilde Sanayi 4.0'a

hazırlıklı olmaları, finansman ve yatırımlarını uyumlu hale getirerek geçiş sürecinde kullanılmak üzere bekletmeleri veya yeni finans kaynakları yaratmaları gerekmektedir. Sanayi 4.0'ın gazetecilik işletmelerinin birçok alanda işlerini kolaylaştıracağı ve sektöre yeni bir soluk getireceği öngörülmektedir. Gazetecilik ve medya işletmelerinde hali hazırda çalışmakta olan personellerin yaptığı iş ve uyguladığı birçok yöntemi uygulayabileceği düşünülen yapay zeka robot gazetecilerin işletmenin birçok alanda da tasarruf yapabilmesine olanak yaratabilecektir. 21.Yüzyıl teknoloji çağında düşük maliyetli ve kesintisiz bir çalışma için yapay zeka robotlar cazip hale gelmektedir. Sanayi 4.0'ın Gazetecilik sektörüne yeni bir soluk getireceği düşünüldüğünde sektörde cazip hale gelmektedir. Gazetecilik işletmeleri tarafından Dronlar ve 3D gözlükler gibi ekipmanlar ile meydana gelen olayların ve haberlerin birden fazla noktadan alınacağı düşünülmektedir. Bulut bilişim sistemleri ile elde edilen büyük ve depolanması zor bilgi ve veriler internet üzerinden saklanabilecek ve istenildiği zaman erişilebilirliği sağlanabilecektir. Yapılan bir haberin aylar sonra tekrar ihtiyaç duyulduğunda bulut bilişim sistemi ile istenilen zamanda ve lokasyonda ulaşılabilir olması bulut bilişim sisteminin avantajlarından biridir. Bulut bilişim sistemleri API'ler ile hızlı kullanım kolaylığı sağlamakta, hızlı veri transferi ve depolama üzerinde maliyet avantajı yapabilme gibi olanakları beraberinde getirmektedir. Gün geçtikçe artan verilerin saklanması ve yetki takibi konularının sebep olduğu altyapı karmaşası bulut bilişim sistemleri ile ortadan kaldırılmaktadır.

Mevcut yapı içerisinde haberin derlenmesi ve yayına hazır duruma getirilmesi metnin düzenlenmesi ve analiz edilmesi gazetecilerin görevidir. Ancak Sanayi 4.0 ile birlikte geliştirilecek olan metotlarla bu görevlerin robotlar tarafından üstleneceği öngörülmektedir. Sanayi 4.0'ın en ilgi çekici olanaklarından biri kişiye özel üretimin yapılmasıdır. Bu üretimin haber sektöründe yapılacağı düşünüldüğünde robotlar tarafından derlenen verilerin değerlendirilerek yapılmış haberlerin okuyucunun ilgisini en yüksek düzeyde çekeceği düşünülmektedir. Sanayi 4.0 sürecinin yaş gruplarınca algılanma biçimi de toplumda farklılık gösterecektir. Yeni nesil yaş grubu gelişen teknolojiye çok çabuk bir şekilde adapte olurken, daha büyük kuşaklar bu sürece adapte olmakta hayli zorlanacaktır. Farklı yaş gruplarına hitap edebilmek için haberlerin çeşitli formatlarla hazırlanacağı tahmin edilmektedir.

Gazetecilik İşletmelerinin Sanayi 4.0 sürecinde tasarruf yapabileceği bazı kalemler olduğu gibi işlerin hızlı bir şekilde ilerlemesi için yeni olanaklar gün yüzüne çıkmaktadır. Bu kalemlere bakılacak olunursa Kağıt kullanımından dijital ortama geçilmesi Sanayi 4.0 sürecinde gerçekleştirilebilmesi mümkündür. Haberin deneyimlenebilmesi, Bazı işlemlerin robotların görevi haline gelmesi işletme personellerine düşen görevlerin hafifleyeceği ve bu sayede mental yorgunlukların azalmasıyla iş akışına daha fazla katkı sunulacağı düşünülebilmektedir. Bir haberin birçok formatta hazırlanıp sunulabilmesi ve Çeviri yapma gereksiniminin ortadan kalkması diğer olanaklar arasında gösterilebilmektedir.

Gazetecilik işletmelerinde mevcut personellerin görev ve sorumluluklarından olan olayları izlemek, haber kaynaklarını belirlemek, haber kaynaklarından bilgiler edinmek bu bilgileri analiz ederek işlemek, yazılı haberler oluşturmak robotlar tarafından yüksek kapasitede gerçekleştirilecektir. Gazetecilik işletmelerinde yönetici konumunda görev alan editörler ajanslardan, muhabirlerden ve diğer yazılı veya görsel kaynaklardan gelen haberleri değerlendirerek kullanılacak haberleri seçecek ve sayfa düzeninden, resimlerin doğru yerleştirilmesine kadar olan aşamaların belirli bir düzende yapılmasına karar verecektir. Sanayi 4.0 sürecinde editörler belirlenen ve değerli görülen haberlerin seçilmesine karar verecektir. Haberlerin konularına ve gruplarına göre ayrılarak düzenlenmesi ve değerlendirilmesi robotlar tarafından üstlenilecek bir başka görev olarak belirlenmektedir.

Gazetecilik işletmelerinde görev yapan mevcut personellerin sahip oldukları beceriler; kamera kullanımı, fotoğraf makinası kullanımı ve temel bilgisayar programları kullanımı şeklindedir. Oysa Sanayi 4.0 süreci için bu özellikler yeterli değildir. Haber metinlerinin robotlar tarafından yapılacağı öngörüldüğünden temel bilgisayar kullanımının gereksiz kalacağı düşünülmektedir. Gazetecilik işletmeleri tüm bu aşamalara hazırlıklı olmalı ve gerekli olan fizibilite çalışmalarını yapmalıdır. Sanayi 4.0 değişimine zamanında geçemeyen veya geçmek için çaba harcamayan ulusal ve uluslararası Gazetecilik işletmeleri toplum içerisindeki imajını kaybetme riskiyle karşı karşıya kalabilecektir. Sürece ne kadar hızlı dahil olunursa sektörde rekabet üstünlüğü o kadar artacak verimlilik büyük ölçüde gerçekleştirilecektir.

Hedef kitlenin beklentisinin zamanında ve yerinde karşılanması ticari işletmelerin amaçlarından biridir. Basın işletmeleri hedef kitle okuyucularına en doğru haberi zamanında vermenin yarışı içindedirler. Rekabetin bu denli yoğun olduğu bir sektörde Sanayi 4.0 sürecine birçok işletmeden önce dahil olmak sektörün yeniden yapılanacağı bu devrimde diğer işletmelerden önde olmayı sağlayacak ve



bu üstünlüğün beraberinde maliyet avantajıyla kar marjlarının yükselmesini getireceği düşünülmektedir. Robot gazeteciliğin yaygınlaşması aynı zamanda işletmeler arasındaki bilgi alışverişinin ve haber verilerinin paylaşılmasını aynı zamanda elde edilen bilgilerin doğruluğunun ve bilgilerin alındığı kaynakların güvenilirliğinin tespiti açısından işletmenin ve editörün elini güçlendirebilecektir. Böylelikle hedef kitlenin yapılan haberlerin doğruluğuna şüpheci yaklaşmaması, verilen bilgilerin sağlam kaynaklardan alındığına inandırılması sağlanabilecektir.

Sonuç

Gazetecilik mesleğinin 17.Yüzyılın başlarında ortaya çıkışı ile farklı kavramlar ve uygulamalarla günümüze kadar gelmesi sağlanmıştır. Gazetecilik yüzyıllardır icra edilen mesleklerin başında gelmiş ve her çağda daha da geliştirilerek ileriye taşınmıştır. Gazetecilik günden güne toplumda değerini arttırmış ve önemli bir sektör haline gelmiştir. Teknolojinin ortaya çıkışı ve yükselişi beraberinde medya gibi devasa bir sektörün ortaya çıkmasına sebep olmuş ve gazetecilik daha profesyonel bir şekilde icra edilmeye başlanmıştır. Mevcut gazetecilik işletmeleri dünya genelinde ulusal ve uluslararası basında yaygın olarak kullanılan birçok alet ve edavata sahiptir. Ancak sektöre yeni bir soluk getirecek olan Sanayi 4.0 devrimi ile birlikte medya ve gazetecilik sektöründe yeniden yapılanma sürecine başlanacak ve bu sürecin ana aktörleri robotlar olacaktır. Robot gazeteciliği ile işletmeler dijital haberleşme ile birçok alanda maliyet tasarrufu sağlayabilecektir., Nesnelerin interneti ile veriler nesneler arasında hızlıca analiz edilebilecek ve değerlendirme sürecinin sonunda yayınlanabilmesi için son karar editöre bırakılabilecektir. Bulut bilişim sistemleri sayesinde elde edilen veriler kolayca ve yedeklenebilecek istenildiğinde aynı şekilde geri getirilebilecektir. Haberler kişiye özgü yapılarak hedef kitlenin ilgisi bugünkünden çok daha fazla çekilecek ve sektöre olan ilgi arttırılacaktır. Düşünce gücü ileriye taşınacak toplumda ve özellikle sektörde analitik bakış açısı geliştirilebilecektir. Sanayi 4.0 işletmelerin haber metinlerinin hızlı bir şekilde yazılmasından doğru bilgilerin elde edilmesine kadar işlerini kolaylaştıracak ve mevcut personellerin daha etkin ve verimli bir şekilde sektöre yönelik yenilikçi ve geliştirici çalışmalar yapmasının önünü açacaktır. Bu süreçte

Kurum içi iletişim, robotlar arası iletişim ve kurumun yakın çevresi ile iletişimin hızlandırılacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

"**Endüstri Tarihine Kısa Bir Yolculuk**", https://www.endustri40.com/endustri-tarihine-kisa-bir-yolculuk Erişim Tarihi: 12.12.2018

https://www.dersimiz.com/meslekler-hakkinda-bilgiler/gazeteci-21906.html/ Erişim Tarihi: 12.12.2018

ÇAĞLAYAN Mehmet (2014), "**Gazetelerin Gelişimi ve Gazeteciliğin Geleceği (Yeni Teknolojiler ve Medya Ekonomisi Açısından Genel Bir 'Değerlendirme)**", **Dergipark**, Cilt:13, Sayı:13, S.131-159. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/2958 Erişim Tarihi:12.12.2018

ESKİER Uğur (2017) "**Medya nedir? Topluma Etkileri Nelerdir**" https://www.makaleler.com/medya-nedir , Erişim Tarihi: 12.12.2018

Dijilopedi (2018), **''Endüstri 4.0, Nesnelerin İnterneti veya Sanayi 4.0''** https://dijilopedi.com/endustri-4-0-nesnelerin-interneti-iot-veya-4-sanayi-devrimi/ Erişim Tarihi:16.12.2018

DALBUDAK Şule, "**Türkiye'de Basın İşletmeleri**" http://www.dorduncukuvvetmedya.com/arsiv/sule.html Erişim Tarihi: 17.12.2018

AKGÜL Birol (2018), "**Gazetecilerin Sanayi 4.0 Süreciyle Sektöre Gelen Değişim ve Dönüşüme Uyum Çalışmaları** ", **Dergipark**, Sayı:4, S.263-272. http://dergipark.gov.tr/asj/issue/40224/479031 Erişim Tarihi: 21.12.2018



MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMLERİNDE VERİLEN SES EĞİTİMİ DERSLERİNİN ÖĞRENME ÇIKTILARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Satı DOĞANYİĞİT
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, sati-dgnygt@hotmail.com

Şenol AFACAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, senolafacan@gmail.com

Özet

Müzik öğretmeni yetiştiren Yükseköğretim kurumlarında verilen ses eğitimi derslerinin öğrenme çıktıları (kazanımları) açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırmalar içerisinde yer alan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ülkemizde bulunan 26 devlet üniversitesinin bologna bilgi paketleri incelenmiş olup, iki dönem olarak verilen bu dersin birinci dönemi için sekiz, ikinci dönemi için ise on bir adet müzik öğretmenliği bölümünün web sayfasında öğrenme kazanımı bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme kazanımı bulunan web sayfalarında ise birinci dönem için toplamda 19 adet, ikinci dönemde için toplamda 22 adet kazanıma rastlanmıştır. Çalışmada kazanımların bilişsel ve devinişsel alanda olduğu ve duyuşsal alanın ihmal edildiği tespit edilmiş olup, çoğunlukla belirsiz ve açık olmayan ifadelere yer verildiği görülmüş, müzik öğretmenliği ses eğitimi ders içeriği ile büyük oranda uyumlu olduğu ancak içerikte bulunduğu halde kazanım olarak yer verilmeyen, kazanım olarak yer verildiği halde içerikte bulunmayan öğrenme çıktıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar kelimeler: ses eğitimi, öğrenme çıktıları, öğrenme kazanımları, müzik öğretmenliği

EXAMINING VOICE TRAINING COURSES PROVIDED IN THE DEPARTMENTS OF MUSIC TEACHING IN TERMS OF LEARNING OUTPUTS

Abstract

In the study which was conducted for the purpose of examining voice training courses provided in higher education institutions that train music teachers in terms of learning outputs (acquisitions), document analysis method which is among qualitative researches was used. In this context, Bologna information packages of 26 state universities in our country were examined and it was determined that there were no learning acquisitions on the web pages of eight departments of music teaching for the first term and eleven departments of music teaching for the second term of the course, which is provided in two terms. On the web pages with learning acquisitions, it was found that there were 19 acquisitions for the first term and 22 acquisitions for the second term in total. In the study, it was determined that the acquisitions were in the cognitive and psychomotor areas and the affective area was ignored. Also it was seen that the statements were mostly uncertain and inexplicit and although voice training of the department of music teaching was substantially compatible with the course content; there were learning outputs that were not included as an acquisition despite being present in the content and learning outputs that were not present in the content despite being included as an acquisition.
Keywords: Voice training, learning outputs, learning acquisitions, music teaching

1.GİRİŞ

Müzik eğitimi, ses, çalgı, işitme vb. çeşitli boyutları içeren bir alan eğitimidir. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların amacı ise bu eğitim sürecinde öğretmen adayına gerekli donanımı kazandırarak mezun etmektir. Bu anlamda düşünüldüğünde müzik öğretmeninin en önemli donanımının eğitilmiş bir ses olduğu açıktır.

Sevinç ve Şimşek'e (2004) göre; müzik öğretmeni, çalgıların en iyisi ve en mükemmeli kabul edilen sesini mesleği gereği uzun yıllar kullanacaktır. Bu sebeple müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda okutulan en önemli derslerden biri de ses eğitimi dersidir (Sevinç, Şimşek, 2004: 208).

Sesin doğru kullanılması ve buna bağlı olarak ses eğitiminin müzik öğretmenliğinde ne kadar gerekli olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Genel hedefi ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirmek olan Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki ses eğitimi dersinin amacı, kuramsal ve uygulama boyutuyla birlikte, insan sesinin eğitimine yönelik bilimsel yöntem, tekniklerin kazanılmasını sağlamaktır. Şarkı söylerken doğru ses ve nefes tekniğine dayalı artikülasyonu geliştirme çalışmaları, sesin özelliklerine göre uygun eserlerin seçilmesi ve yorumlanması, ses eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Özcengiz, 2010: 969).

Töreyin'e (2008: 102, 103) göre ses eğitiminin genel amacı: bireye; konuşurken ve her türlü şarkıyı söylerken, kendi yaşantısı yoluyla sesini, en doğru, en güzel ve en etkili oluşturmaya ve ses sağlığını korumaya ilişkin davranışlar kazandırmaktır. Ses eğitiminde temel ilke ve amaçlar şunlardır:

Doğal ses oluşumu sağlanır,

Düzenli bir solunumla gırtlak basıncı çok iyi ayarlanır,

Ses bölgeleri doğru kullanılır,

Ses, anatomik yapı özellikleri doğrultusunda uygun tonlarda kullanılır,

Artikülasyon, şarkı söyleme ve konuşmada dil özelliklerine uygun kullanılır,

Konuşur gibi şarkı söyleme ilkesi sağlanır,

Sesin üretilmesinde ve kullanımında ergonomik davranılır.

Kalyoncu'ya (2005: 219) göre "ses ve çalgı alanındaki yeterlikler bir müzik öğretmeni için kazanılması zorunlu davranışlardır". Bu anlamda Çevik (2006) müzik öğretmenliği programlarında müzik alanı bilgi ve becerileri öğrenim alanı kapsamında yer alan ve müzik alanı dersleri arasında önemli bir yere ve işleve sahip olan temel ses eğitimi dersleri ile müzik öğretmeni adaylarının;

Sesi, anatomik ve fizyolojik yapı özelliklerine uygun kullanabilmesi,

Belirli bir teknik ve müziksel duyarlılık geliştirebilmesi,

Konuşurken ve şarkı söylerken sesini doğru, güzel, etkili bir şekilde kullanabilmesi,

Sesi anadilin özelliklerine uygun, doğal, anlaşılır, abartısız, gerektiğinde koroda diğer seslerle bağdaşabilen, bütünleşebilen bir yaklaşımla kullanabilmesi,

Sesin kullanımı için uygun ve doğru bir bedensel duruşu alma ve zihinsel olarak hazır olma, doğru solunum yapma becerisini kazanabilmesi,

Ses üretme (fonasyon) ve üretilen sesin frekansına uygun rezonans bölgelerini kullanarak sesi doğru bir entonasyonla ve doğru yere yerleştirme, ses bölgeleri (register) arasında bağlantı kurma, sesi büyütüp zenginleştirme, doğal ve abartısız bir söyleyişi gerçekleştirme becerisini kazanabilmesi,

Konuşma ve şarkı söylemede dilin anlaşılır olması için ses üretimi (fonasyon) sürecinde konuşma dilindeki sesli ve sessizleri iyi eklemleme, doğru tonlama ve vurgularla kullanma bilgi ve becerilerini kazanabilmesi,

Temel düzeyde kazandırılan davranışlar doğrultusunda küçük ölçekli eğitim materyalleriyle (alıştırmalar, öncelikle ana dilde şarkılar, eğitim müziği örnekleri ve halk türküleri) bir dağar oluşturabilmesi gerekliliğini belirtmektedir (Çevik, 2006: 647, 648, 649).

Erdoğan'a (2010) göre öğrenme-öğretme sürecinin sonunda öğrenciden ulaşması beklenen kazanımların belirlenmesinde Bloom'un bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak adlandırdığı üç boyutlu aşamalı bir sınıflandırma yöntemi kullanılmaktadır. Müfredat programı hazırlanırken öğrenme kazanımlarının bu boyutlarla ilişkilendirilerek yazılması ve aşağıdaki kriterlere göre belirlenmesi önem arz etmektedir.

Hangi alan veya program için hazırlanmış olursa olsun öğrenme sürecinin sonunda öğrenenin neleri bileceği, kavrayacağı ve yapabileceğinin açık bir biçimde ifade edilmesi gerekmektedir.

Öğrenme kazanımları gözlemlenebilir, ölçülebilir ve değerlendirilebilir olmalıdır.

Bölüm veya programın yeterlilikleri, dersin hedef ve amaçları ile uyumlu, dersin seviyesine uygun, öğrenci merkezli olmalıdır.

Her bir kazanım için tek bir fiil kullanılmalıdır. Bilmek, anlamak, öğrenmek, aşina olmak, maruz kalmak, haberdar olmak gibi belirsiz terimlerden kaçınılmalıdır. Bu terimler, öğrenme kazanımlarından ziyade öğretme amaçlarına yöneliktir.

Herkes için anlaşılır olmalı, yoruma açık olmamalıdır. Somut ve net ifadeler kullanılmalıdır.

Eğer hedef uzun süreli ise (meslek yaşantısına kadar uzanacaksa) belirtilmelidir.

Üç kredilik bir ders için öğrenme kazanımları 5-8 arasında değişebilir (Erdoğan, 2010: 29-31).

Bloom'un taksonomisine göre hiçbir davranış tek bir alana girmez. Her davranış bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alan içinde yer alır. Ancak hangi özellik baskın ise o alana kodlanır (Sönmez, 2012: 60).

Çevik'e (2006: 647) göre okul çalgılarıyla birlikte bireysel çalgı eğitimine ayrılan süreler, hem kredi/ saat hem de içerikler bakımından program hedefleriyle tutarlılık göstermektedir. Fakat aynı tutarlılığı

ses eğitimi alanında görmek mümkün değildir. Oysa bu alanda edinilen öğrenme yaşantıları, müzik öğretmeni adayına meslek yaşamı boyunca kullanacağı müziksel davranışları yani müzik yapma becerilerini kazandıracaktır.

Bu anlamda düşünüldüğünde müzik öğretmeni yetiştiren üniversitelerde ses eğitimi dersinin öğrenme çıktıları (kazanımları) açısından araştırılması gerektiği düşünülmekte olup, araştırmanın amacı aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. 1. Amaç

Bu çalışmanın amacı müzik öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında verilen ses eğitimi derslerinin öğrenme çıktıları (kazanımları) açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Ses eğitimi I ve II dersi öğrenme kazanımlarına üniversiteler tarafından değinilme durumları nasıldır?

2) Ses eğitimi I ve II dersi öğrenme kazanımları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutta nasıl bir dağılım göstermektedir?

3) Ses eğitimi I ve II dersi öğrenme kazanımları ifade biçimi (fiil kullanımı vb.) açısından nasıldır?

4) Ses eğitimi I ve II dersi öğrenme kazanımlarının müzik öğretmenliği lisans programında yer alan ses eğitimi I ve II ders içeriği ile uyumu nasıldır?

2. YÖNTEM

Çalışma nitel araştırmalar içerisinde yer alan doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu kapsamda ülkemizde bulunan 26 devlet üniversitenin web sayfalarında bulunan bologna bilgi paketleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda web sayfalarının ziyaret edildiği tarihlerde birinci dönem için sekiz, ikinci dönem için on bir üniversitenin bologna bilgi paketinde öğrenme çıktısına (kazanıma) yer verilmediği görülmüştür. Bu sebeple Bologna bilgi sisteminde öğrenme kazanımı bulunan birinci dönem için 18, ikinci dönem için 15 üniversitenin bologna bilgi paketlerindeki veriler incelenmiştir. Veriler üniversitelerin bologna bilgi sistemlerinde yer aldığı şekli ile değiştirilmeden verilmiştir. Kazanımlardan elde edilen veriler, aynı veya benzerlik oranı yüksek olanlar ile aynı üniversitenin değindiği ve hiçbir benzerlik bulunmayanlar bir araya getirilerek tablolar halinde incelenmiştir.

Tablo 2. 1. Bologna Bilgi Sisteminde Öğrenme Kazanımı Bulunan Üniversiteler

	Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Bulunan Üniversiteler ve Kısaltmaları
1	Aksaray Üniversitesi (ASÜ)
2	Edirne Trakya Üniversitesi (TÜ)
3	Erzincan Üniversitesi (EÜ)
4	Balıkesir Üniversitesi (BAÜN)
5	Erzurum Atatürk Üniversitesi (ATAUNİ)
6	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ)
7	Şanlıurfa Harran Üniversitesi (HRÜ)
8	Bursa Uludağ Üniversitesi (UÜ)
9	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ)
10	Denizli Pamukkale Üniversitesi (PAÜ)
11	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMÜ)
12	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ)
13	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AİBÜ)
14	Malatya İnönü Üniversitesi (İÜ)
15	Ankara Gazi Üniversitesi (GÜ)
16	Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi (GOP)
17	İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ)
18	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ)



Tablo 2. 2. Öğrenme Kazanımına Yer Veren Üniversitelere Göre Ses Eğitimi I ve II Ders Profili

Üniversiteler	Teorik		Uygulama		Laboratuvar		Zorunlu/Seçmeli		Kredi		AKTS	Öğrenme Çıktı Sayısı		
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
ASÜ	1	1	0	0	0	0	Z	Z	-	-	1	1	7	3
TÜ	1	1	0	0	0	0	Z	Z	1	1	2	2	3	3
EÜ	1	1	0	0	-	-	Z	Z	-	-	2	2	5	5
BAÜN	1	1	0	0	0	0	Z	Z	-	-	1	1	5	5
ATAUNİ	1	-	-	-	-	-	Z	Z	-	-	1	1	6	-
YYÜ	0	1	1	1	-	-	Z	Z	1	1	2	2	3	5
HRÜ	1	1	0	0	0	0	Z	Z	-	-	1	1	3	4
UÜ	1	1	0	0	0	0	Z	Z	-	-	2	2	7	6
MAKÜ	1	1	0	0	0	0	Z	Z	-	-	1	1	-	8
PAÜ	1	1	0	0	-	-	Z	Z	-	-	1	1	3	7
OMÜ	1	1	0	0	0	0	Z	Z	1	1	1	2		-
MSKÜ	1	1	0	0	-	-	Z	Z	-	-	2	2	5	5
AİBÜ	1	1	0	0	-	-	Z	Z	-	-	2	2	4	4
İÜ	1	1	0	0	0	0	Z	Z	-	-	1	1	5	5
GÜ	1	1	0	0	0	0	Z	Z	-	-	2	2	4	3
GOP	1	1	0	0	0	0	Z	Z	-	-	1	1	7	6
DEÜ	1	1	0	0	0	0	Z	Z	-	-	2	2	6	6
ÇOMÜ	-	-	0	0	1	1	Z	Z	1	1	4	4	8	-

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3. 1. Ses Eğitimi I Dersi Öğrenme Çıktılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde müzik öğretmenliği bulunan üniversitelerin bologna bilgi sistemlerinden elde edilen ses eğitimi I dersi kazanımları incelenmiştir. Üniversitelerin bilgi sistemlerinde öğrenme çıktısı başlığı altında verilen kazanımlar, benzerliklerine göre tablolar halinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Benzerlik bulunmayanlar ise ayrı bir tablo olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3. 1. 1. Ses mekanizmasına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Ses üreten organları tanır.	Aksaray Ü
2) Ses mekanizmasını tanır.	Edirne TÜ
3)Ses mekanizmasını tanımak. 4) Ses üreten organların anatomisini tanımak.	Balıkesir Ü
5) Ses organlarının oluşumu ve yapısını tanıyabilme.	Erzurum ATAUNİ
6) Ses mekanizmasını tanımak 7) Ses üreten organların anatomisini tanımak	Van YYÜ
8) Ses üreten organları tanıyabilme.	Bursa UÜ
9) Ses sistemi hakkında bilgi sahibi olur.	Denizli PAÜ
10) Ses mekanizmasını tanır.	Samsun OMÜ
11) Ses mekanizmasını tanır.	Bolu AİBÜ
12) Ses mekanizmasını tanıyabilme	Ankara GÜ
13) Ses üreten organları tanıyabilme.	Tokat GOP
14) Ses sistemi ve ses fizyolojisi hakkında temel bilgileri öğrenir.	İzmir DEÜ
15) Ses üreten organları tanır	Çanakkale OMÜ

Tablo incelendiğinde on üç üniversite tarafından değinilen kazanımın bilişsel alanda olduğu, aynı kazanımın benzer ve farklı cümlelerle ifade edildiği, fiil kullanımında belirsiz (öğrenir vb.) ve uygun olmayan (tanımak) ifadelere yer verildiği ve kazanımın müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriği

ile uyumlu olduğu görülmektedir. Kazanımın "ses mekanizmasını tanır" veya "ses üreten organları tanır" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 2. Nefes ve ses tekniğine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Doğru nefes ve ses tekniğini kullanabilir. 2) Doğru nefes tekniğini kısa ve uzun egzersizlerde uygulayabilir.	Aksaray Ü
3) Nefesi doğru kullanabilir. 4) Şarkı söylerken diyaframı düzgün ve doğru kullanabilir.	Erzincan Ü
5) Doğru nefes almayı öğrenme. 6) Solunum türlerini anlayabilme.	Erzurum ATAUNİ
7) Doğru nefes ve ses tekniğini kullanabilme. 8) Doğru nefes tekniğini kısa ve uzun egzersizlerde uygulayabilme.	Bursa UÜ
9) Diyafram nefesini kontrollü bir şekilde kullanır.	Samsun OMÜ
10) Nefesi doğru kullanabilir. 11) Şarkı söylerken diyaframı düzgün ve doğru kullanabilir.	Malatya İÜ
12) Doğru nefes ve ses tekniğini kullanabilme. 13) Doğru nefes tekniğini kısa ve uzun egzersizlerde uygulayabilme.	Tokat GOP
14) Şarkı söylemeyi hazırlayan ön çalışmaları kavrar ve diyafram nefesini kontrollü kullanmayı öğrenir.	İzmir DEÜ
15) Doğru nefes tekniğini ve ses tekniğini kullanır. 16) Kısa ve uzun egzersizlerde doğru nefes tekniğini uygular.	Çanakkale OMÜ
17) Doğru nefes tekniklerini kullanarak şarkıları seslendirebilme. 18) Diyafram nefesi ile diğer nefes türleri arasındaki ayrımı fark edebilme.	Muğla SKÜ
19) Diyafram nefesini kontrollü bir şekilde kullanır.	Bolu AİBÜ

Tablo incelendiğinde ses tekniğine ilişkin kazanıma dört üniversitenin, nefes kullanımına ilişkin kazanıma ise on bir üniversitenin değindiği, on sekiz numaralı kazanımın bilişsel alanda, diğerlerinin ise devinişsel alanda olduğu, on dört numaralı kazanımın birden fazla fiil kullanılarak oluşturulduğu ve kazanımlarda belirsiz (öğrenir, kavrar, anlayabilme, öğrenme, fark edebilme) ifadelere yer verildiği görülmüştür. Belirsizlik durumunun kazanımları ölçülebilir olmaktan uzaklaştırdığı düşünülmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği tespit edilmiş olan kazanımın "doğru nefes ve ses tekniğini kullanır" şeklinde ifade edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Doğanay ve Sarı'ya (2017: 63) göre kazanım belirlenirken gözlenebilirlik, ölçülebilirlik ve istenilirlik üç önemli koşuldur.

Tablo 3. 1. 3. Diksiyon ve artikülasyona ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Açık ve anlaşılır konuşur.	Edirne TÜ
2) Şarkı söylerken açık ve anlaşılır konuşmak	Balıkesir Ü
3) Doğru diksiyon ve artikülasyon sağlayabilme.	Erzurum ATAUNİ
4) Çalışılan eserleri doğru artikülasyonla söyleyebilme.	Bursa UÜ
5) Anlaşılır bir dille şarkı söyleyebilme.	Muğla SKÜ
6) Açık ve anlaşılır konuşabilme.	Ankara GÜ
7) Çalışılan eseri doğru eklemle söyler.	Çanakkale OMÜ
8) Çalışılan eserleri doğru artikülasyonla söyleyebilme.	Tokat GOP

Tablo incelendiğinde sekiz üniversitenin değindiği kazanımların devinişsel alanda olduğu, üç numaralı kazanımda belirsizlik olduğu ve müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde bu kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımların "doğru bir diksiyon ile konuşur" ve "doğru bir artikülasyon ile şarkı söyler" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir. Doğanay ve Sarı'ya (2017: 63) göre kazanım ifadelerinin herkes tarafından anlaşılabilecek açıklık ve netlikte olması gerekmektedir.



Tablo 3. 1. 4. Şan için duruş pozisyonunun kavranmasına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Şan için duruş pozisyonunu kavrar	Aksaray Ü
2) Şan için duruş pozisyonunu kavrayabilme.	Bursa UÜ
3) Şan için duruş pozisyonunu kavrayabilme.	Tokat GOP
4) Şarkı söyleme duruşunu kavrar.	Çanakkale OMÜ

Tablo incelendiğinde kazanımlara dört üniversitenin değindiği görülmektedir. Bilişsel ve devinişsel alanda olduğu düşünülen kazanımlarda belirsiz ifadelerin (kavrar, kavrayabilme) bulunduğu ve kazanımlara müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımın "şan için duruş pozisyonunu alır" veya "şarkı söylemeye uygun pozisyonu alır" şeklinde ifade edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 5. Piyano eşlikli eser seslendirilmesine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Çalışılan eserleri piyano eşliği ile söyleyebilir.	Aksaray Ü
2) Çalışılan eserleri piyano eşliği ile söyleyebilme.	Bursa UÜ
3) Çalışılan eserleri piyano eşliği ile söyleyebilme.	Tokat GOP
4) Piyanoda vaccaj yönteminden seçilen şarkıları uygular.	Çanakkale OMÜ

Tablo incelendiğinde kazanımlara dört üniversitenin değindiği görülmektedir. Devinişsel alanda olduğu düşünülen kazanımlara müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde dolaylı olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımın "eserlerini piyano eşliği ile seslendirir" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 6. Dönem ve stil özelliklerine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Çalışılan eserleri dönem ve stil özelliklerine uygun olarak söyleyebilir.	Aksaray Ü
2) Çalışılan eserleri dönem ve stil özelliklerine uygun olarak söyleyebilme.	Tokat GOP
3) Çalışılan eserleri dönem ve stil özelliklerine uygun olarak söyleyebilme.	Bursa UÜ
4) Çalışılan eseri dönem ve üslup özelliklerine göre söyler.	Çanakkale OMÜ

Tablo incelendiğinde dört üniversitenin değindiği kazanımların devinişsel alanda olduğu ve müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde bu kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Kazanımın "çalışılan eseri dönemin stil özelliklerine uygun olarak seslendirir" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 7. Doğru ses üretilmesine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Konuşmada ve şarkı söylemede sesi doğru solunumla, doğru bir entonasyonla ve doğru yerde üretir.	Edirne TÜ
2) Şarkı söylerken sesi doğru solunum ve entonasyonla, doğru yerde üretmek	Van YYÜ
3) Sesi doğru bir entonasyonla ve doğru yerde üretir.	Samsun OMÜ
4) Sesi doğru bir entonasyonla ve doğru yerde üretir.	Bolu AİBÜ
5) Konuşmada ve şarkı söylemede sesi doğru solunumla doğru bir entonasyonla ve doğru yerde üretebilme.	Ankara GÜ
6) Şarkı söylerken sesi doğru solunum ve entonasyonla, doğru yerde üretmek.	Balıkesir Ü

Tablo incelendiğinde altı üniversitenin değindiği kazanımların devinişsel alanda olduğu ve müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde bu kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımın "konuşmada ve şarkı söylemede sesi doğru solunumla, doğru bir entonasyonla ve doğru yerde üretir" şeklinde ifade edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.



Tablo 3. 1. 8. Repertuvar oluşturmaya ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Ulusal ve evrensel repertuvardan eserler seslendirebilir.	Erzincan Ü
2) Ulusal ve evrensel repertuardan eserler seslendirilir.	Malatya İÜ
3) Türk ve dünya ses literatüründen eserler öğrenir.	İzmir DEÜ

Tablo incelendiğinde üç üniversitenin değindiği kazanımların devinişsel alanda olduğu ve üç numaralı kazanımda belirsiz (öğrenir) bir ifadeye yer verildiği görülmektedir. Ayrıca müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde düzeyine uygun eser seslendirilmesine ilişkin bilgiye yer verildiği ancak eserlerin özellikleri hakkında bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir. Kazanımın "ulusal ve uluslararası repertuvardan eserler seslendirilir" şeklinde ifade edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 9. Sesin etkili kullanımına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Seslendirme yaparken sesi etkili kullanabilir.	Erzincan Ü
2) Seslendirme yaparken sesi etkili kullanabilir.	Malatya İÜ

Tablo incelendiğinde iki üniversitenin değindiği kazanımın bilişsel ve devinişsel alanda olduğu tespit edilmiş olup, müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde bu kazanıma yer verildiği görülmüştür. Kazanımın "şarkı söylerken sesi etkili kullanır" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 10. Ses üretiminin temel unsurlarına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Ses üretiminin ögeleri hakkında bilgi verebilir.	Erzincan Ü
2) Ses üretiminin ögeleri hakkında bilgi verebilir.	Malatya İÜ
3) Doğru ve estetik sesin oluşumundaki temel unsurları öğrenir.	İzmir DEÜ

Tablo incelendiğinde üç üniversitenin değindiği kazanımların bilişsel alanda olduğu ve üç numaralı kazanımda belirsiz (öğrenir) ifade kullanıldığı görülmüştür. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verilen kazanımın "ses üretiminin temel ögelerini açıklar" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 11. Müziksel duyarlılığa ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Müziksel duyarlılığı geliştirmek.	Balıkesir Ü
2) Müziksel duyarlılığı geliştirme becerilerini kullanabilme.	Ankara GÜ
3) Şarkı ve Türküleri müzikal açıdan analiz edebilme ve yorumlayabilme.	Muğla SKÜ

Tablo incelendiğinde üç üniversitenin değindiği kazanımların bilişsel ve devinişsel alanda yazıldığı, bir ve iki numaralı kazanım cümlesinde belirsizlik olduğu, üç numaralı kazanımda ise birden fazla fiil kullanıldığı görülmüştür. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülen kazanımların kapsam olarak çok geniş olduğu düşünülmektedir. Doğanay ve Sarı'ya (2017: 62) göre her kazanım yalnızca bir özelliği kapsarken aynı zamanda sınırları iyi belirlenmelidir. Ne çok kapsamlı ne de çok sınırlı olmalıdır.

Tablo 3. 1. 12. Doğru ve sağlıklı ses kullanımı için temel bilgilere ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Kendi sesini doğal ve sağlıklı kullanabilmek için temel bilgileri öğrenir.	İzmir DEÜ
2) Kendi sesini doğru kullanabilmek için temel bilgileri öğrenir.	Pamukkale Ü

Tablo incelendiğinde iki üniversitenin değindiği kazanımların bilişsel alanda olabileceği ve belirsiz (öğrenir) bir ifadeye yer verildiği, bu durumun ise öğrenme düzeyini belirsizleştirdiği düşünülmektedir. Kazanıma müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde dolaylı olarak yer verildiği çıkarımında bulunulabileceği düşünülmektedir. Kazanım "ses sağlığı ve kullanımına yönelik temel ögeleri açıklar" şeklinde ifade edilebilir.



Tablo 3. 1. 13. Okul şarkısı ve halk türküsü seslendirilmesine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Okul ve Halk şarkılarını seslendirir.	Samsun OMÜ
2) Okul ve Halk şarkılarını seslendirir.	Bolu AİBÜ

Tablo incelendiğinde iki üniversitenin değindiği kazanımın devinişsel alanda olduğu ve müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülmüştür.

Tablo 3. 1. 14. Ses oluşumuna ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversite
1) Sesin oluşumunu anlayabilme. 2) Ses -Soluk bağlantısını kavrayabilme.	Erzurum ATAUNİ

Tablo incelendiğinde bir üniversitenin değindiği kazanımların bilişsel alanda olduğu ve her iki kazanımda da belirsiz (anlayabilme, kavrayabilme) ifadelere yer verildiği dikkat çekmektedir. Kazanımlara müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımların "sesin oluşumunu açıklar" ve "ses-soluk bağlantısını açıklar" şeklinde ifade edilmesinin daha uygun olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 15. Ses kullanım farkındalığına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktısı (Kazanımı)	Üniversite
1) Ses kullanırken yaptığı yanlışları fark eder.	Denizli PAÜ

Tablo incelendiğinde bir üniversitenin değindiği kazanımın bilişsel alanda olduğu, kazanımda belirsiz (fark eder) ifade kullanıldığı ve müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde dolaylı olarak bu kazanıma yer verildiği düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 16. Sesin özelliklerine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktısı (Kazanımı)	Üniversite
1) Sesini ve özelliklerini tanıyabilme.	Muğla SKÜ

Tablo incelendiğinde bir üniversitenin değindiği kazanımın bilişsel alanda olduğu ve müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde bu kazanıma yer verildiği görülmüştür. Kazanımın "sesin özelliklerini açıklar "şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 1. 17. Harran üniversitesi tarafından hazırlanan kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversite
1) Felsefi düşünüş hakkında bilinç geliştirme. 2) Farklı anlayışları karşılaştırabilmek. 3) Çeşitli disiplinler arasındaki ilişkiyi kavrayabilmek	Şanlıurfa HRÜ

Tablo incelendiğinde üç kazanıma da Harran Üniversitesi'nin değindiği görülmektedir. Her üç kazanımda da belirsiz ifadeler kullanıldığı, ses eğitimi dersi ile doğrudan bir bağlantısı bulunmadığı ve müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde bu kazanımlara yer verilmediği görülmüştür.

3. 2. Ses eğitimi II dersi öğrenme çıktılarına ilişkin bulgular

Bu bölümde müzik öğretmenliği bulunan üniversitelerin bologna bilgi sistemlerinden elde edilen ses eğitimi II dersi kazanımları incelenmiştir. Üniversitelerin bilgi sistemlerinde öğrenme çıktısı başlığı altında verilen kazanımlar, benzerliklerine göre tablolar halinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Benzerlik bulunmayanlar ise ayrı bir tablo olarak değerlendirilmiştir.



Tablo 3. 2. 1. Ses mekanizmasına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Ses mekanizmasını tanımak.	Aksaray Ü
2) Ses mekanizmasını tanır.	Edirne TÜ
3) Ses mekanizmasını tanımak. 4) Ses üreten organların anatomisini tanımak.	Balıkesir Ü
5) Ses mekanizmasını tanımak 6) Ses üreten organların anatomisini tanımak	Van YYÜ
7) Ses sistemi hakkında bilgi sahibi olur.	Denizli PAÜ
8) Ses sistemi ve ses fizyolojisi hakkında temel bilgileri öğrenir.	İzmir DEÜ

Tablo incelendiğinde altı üniversitenin değindiği kazanımların bilişsel alanda olduğu, aynı kazanımların benzer ve farklı cümlelerle ifade edildiği, belirsiz (öğrenir, bilgi sahibi olur) ifadelerin kullanıldığı tespit edilen kazanımlara müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülmüştür. Kazanımın "ses mekanizmasını tanır" veya "ses üreten organları tanır" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 2. Nefes ve ses tekniğine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Kondisyon geliştirici nefes egzersizlerini uygulayabilme. 2) Doğru nefes tekniğini kısa ve uzun egzersizlerde uygulayabilme. 3) Doğru nefes ve ses tekniğini kullanabilme.	Bursa UÜ
4) Nefesi doğru kullanabilir. 5) Şarkı söylerken diyaframı düzgün ve doğru kullanabilir.	Malatya İÜ
6) Kondisyon geliştirici nefes egzersizlerini uygulayabilme. 7) Doğru nefes tekniğini kısa ve uzun egzersizlerde uygulayabilme. 8) Doğru nefes ve ses tekniğini kullanabilme.	Tokat GOP
9) Diyafram nefesini kontrollü kullanmayı öğrenir.	İzmir DEÜ
10) Doğru nefes tekniklerini kullanarak şarkı söyleyebilme.	Muğla SKÜ
11) Nefesini ve sesini doğru kullanır.	Bolu AİBÜ
12) Konuşmada ve şarkı söylemede doğru solunum	Şanlıurfa HRÜ

Tablo incelendiğinde ses tekniğine ilişkin kazanıma iki üniversitenin, nefes kullanımına ilişkin kazanıma ise yedi üniversitenin değindiği ve kazanımların devinişsel alanda olduğu görülmüştür. Belirsiz (öğrenir) bir ifade kullanıldığı ve on iki numaralı kazanımda fiil kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği tespit edilen kazanımın "nefes ve ses tekniğini doğru kullanır" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 3. Diksiyon ve artikülasyona ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Şarkı söylerken açık ve anlaşılır konuşmak.	Aksaray Ü
2) Konuşmada ve şarkı söylemede açık ve anlaşılır konuşabilir.	Edirne TÜ
3) Şarkı söylerken açık ve anlaşılır konuşmak.	Balıkesir Ü
4) Şarkı söylerken açık ve anlaşılır konuşmak.	Van YYÜ
5) Açık ve anlaşılır konuşma	Şanlıurfa HRÜ
6) Çalışılan eserleri doğru artikülasyonla söyleyebilme.	Bursa UÜ
7) Şarkı, Türkü ve marşları anlaşılır bir dille söyleyebilme. 8) Yabancı Dillerde bestelenmiş okul şarkılarını doğru telaffuz ve boğumlamalarla seslendirebilme.	Muğla SKÜ
9) Açık ve anlaşılır konuşabilme.	Ankara GÜ
10) Çalışılan eserleri doğru artikülasyonla söyleyebilme.	Tokat GOÜ
11) Vokalleri doğru bir şekilde kullanmayı öğrenir.	Bolu AİBÜ

Tablo incelendiğinde diksiyon ve artikülasyon öğretimine ilişkin hazırlanan kazanımlara on üniversitenin değindiği görülmüştür. Kazanımların devinişsel alanda olduğu belirlenmiş ve belirsiz bir



(öğrenir) ifade kullanıldığı görülmüş olup, müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde bu kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımların "doğru bir diksiyon ile konuşur" ve "doğru bir artikülasyon ile şarkı söyler" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 4. Doğru ses üretilmesine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Şarkı söylerken sesi doğru solunum ve entonasyonla, doğru yerde üretmek.	Aksaray Ü
2) Konuşmada ve şarkı söylemede sesi doğru solunumla, doğru bir entonasyonla ve doğru yerde üretir.	Edirne TÜ
3) Şarkı söylerken sesi doğru solunum ve entonasyonla, doğru yerde üretmek.	Balıkesir Ü
4) Şarkı söylerken sesi doğru solunum ve entonasyonla, doğru yerde üretmek.	Van YYÜ
5) Sesi doğru bir entonasyonla üretme ve yayma	Şanlıurfa HRÜ
6) Konuşmada ve şarkı söylemede sesi doğru solunumla, doğru bir entonasyonla ve doğru yerde üretebilme	Ankara GÜ

Tablo incelendiğinde altı üniversitenin değindiği kazanımların devinişsel alanda olduğu, beş numaralı kazanımda belirsizlik olduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülen kazanımın "konuşmada ve şarkı söylemede sesi doğru solunumla, doğru bir entonasyonla ve doğru yerde üretir" şeklinde ifade edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 5. Müziksel duyarlılığın geliştirilmesine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Müziksel duyarlılığı geliştirmeye yönelik eğitim materyalleri üzerine çalışmalar yapar.	Edirne TÜ
2) Müziksel duyarlılığı geliştirmek.	Balıkesir Ü
3) Müziksel duyarlılığı geliştirmek.	Van YYÜ
4) Müzikal duyarlılığı geliştirmeye yönelik eğitim materyalleri üzerine çalışma	Şanlıurfa HRÜ
5) Müziksel duyarlılığı geliştirme becerilerini kullanabilme	Ankara GÜ
6) Öğretim düzeyini dikkate alarak müziksel yorumlama ve müzikalite çalışma yapma becerisi kazanacak	Erzincan Ü
7) Şarkıları seslendirirken müziksel yorumlama ve müzikalite yapma becerisi kazanır.	Bolu AİBÜ

Tablo incelendiğinde yedi üniversitenin değindiği kazanımların bilişsel ve devinişsel alanda olduğu ve cümlelerde belirsizlik bulunduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verilen kazanımların kapsamının çok geniş olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 6. Ulusal ve uluslararası repertuvardan eserler seslendirilmesine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Dünya vocal literatüründen parçalar öğrenir.	Denizli PAÜ
2) Bilimsel ve sanatsal etkinlikler yoluyla; Müzik eğitiminin yerel, ulusal ve evrensel değerlerinin tanıtılıp yaşatılarak gelecek kuşaklara aktarılmasına katkıda bulunur.	Burdur MAKÜ
3) Ulusal ve evrensel repertuardan eserler seslendirilir.	Malatya İÜ
4) Ulusal ve uluslararası nitelikte, çeşitli türlerde yazılmış eserler ve halk türkülerinden oluşan bir repertuar kazanabilme.	Ankara GÜ
5) Türk ve dünya ses literatüründen eserler öğrenir.	İzmir DEÜ

Tablo incelendiğinde beş üniversitenin değindiği kazanımların devinişsel alanda olduğu tespit edilmiş olup, bir kazanımda belirsiz (öğrenir) bir ifadeye yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımlara müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülmüştür. Kazanımın "ulusal ve uluslararası eserler seslendirir" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.



Tablo 3. 2. 7. Sesin etkili kullanımına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Sesi şarkı söylerken ve konuşurken etkili kullanabilecek.	Erzincan Ü
2) Seslendirme yaparken sesi etkili kullanabilir.	Malatya İÜ

Tablo incelendiğinde iki üniversitenin değindiği, bilişsel ve devinişsel alanda olduğu ve müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülen kazanımın "konuşurken ve şarkı söylerken sesi etkili kullanır" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 8. Ses rezonansına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Şarkı söylerken rezonansı nasıl kullanabileceklerini bilecek.	Erzincan Ü
2) Sesin rezonanslarını tanır.	Bolu AİBÜ

Tablo incelendiğinde iki üniversitenin değindiği kazanımın devinişsel alanda olduğu, belirsiz ifade (bilecek) kullanıldığı ve kazanıma müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülmüştür. Kazanımın "şarkı söylerken rezonans bölgelerini kullanır" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 9. Müziksel analiz ve yorumlama yapmaya ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Müziksel analiz yapabilecek	Erzincan Ü
2) Türkçe ve yabancı okul şarkılarını müzikal açıdan analiz edebilme ve yorumlayabilme.	Muğla SKÜ

Tablo incelendiğinde iki üniversitenin değindiği kazanımların bilişsel ve devinişsel alanda olduğu görülmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verilen kazanımın kapsamının geniş olduğu ve belirsiz bir biçimde ifade edildiği düşünülmektedir. Kazanımların "seslendirdiği eserin müzikal analizini yapar" ve "Eserleri müzikal ögelere dikkat ederek yorumlar" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 10. Piyano eşlikli eser seslendirilmesine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Çalışılan eserleri piyano eşliği ile söyleyebilme.	Bursa UÜ
2) Çalışılan eserleri piyano eşliği ile söyleyebilme.	Tokat GOP

Tablo incelendiğinde iki üniversitenin değindiği kazanımın devinişsel alanda olduğu düşünülmekte olup, müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde dolaylı olarak yer verildiği görülmüştür. Kazanımın "eserlerini piyano eşliği ile seslendirir" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 11. Dönem ve stil özelliklerine ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniveristeler
1) Çalışılan eserleri dönem ve stil özelliklerine uygun olarak söyleyebilme.	Bursa UÜ
2) Çalışılan eserleri dönem ve stil özelliklerine uygun olarak söyleyebilme.	Tokat GOP
3) Yerel, ulusal ve evrensel müzik tür ve stilleri ile ilgili birikim kazanır.	Burdur MAKÜ

Tablo incelendiğinde üç üniversitenin değindiği kazanımların devinişsel alanda olduğu ve üç numaralı kazanımda belirsiz ifadeye (kazanır) yer verildiği görülmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verilmeyen kazanımın "eserleri dönemin stil özelliklerine uygun olarak seslendirir" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.



Tablo 3. 2. 12. Ses üretiminin temel unsurları ve ses kullanımına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Kendi sesini doğru kullanabilmek için temel bilgileri öğrenir. 2) Ses sağlığını koruyabilmek için temel bilgileri öğrenir.	Denizli PAÜ
3) Kendi sesini doğal ve sağlıklı kullanabilmek için temel bilgileri öğrenir. 4) Doğru ve estetik sesin oluşumundaki temel unsurları öğrenir.	İzmir DEÜ
5) Doğru ses üretebilmeyi öğrenecek	Erzincan Ü
6) Sesini tekniğe uygun kullanabilme.	Muğla SKÜ
7) Ses üretiminin ögeleri hakkında bilgi verebilir.	Malatya İÜ

Tablo incelendiğinde beş üniversitenin değindiği kazanımlardan bir, iki, üç, dört ve yedi numaralı olanların bilişsel alanda, beş ve altı numaralı olanların ise devinişsel alanda olabileceği düşünülmektedir. Çoğunlukla belirsiz (öğrenir, öğrenecek) ifadelere yer verildiği, bu durumun ise öğrenme düzeyini belirsizleştirdiği düşünülmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülen kazanımların "ses üretimine yönelik temel ögeleri açıklar", "ses sağlığını korumaya ilişkin temel ögeleri açıklar" ve "doğru teknikle ses üretir" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 13. Ses kullanımına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversite
1) Ses kullanırken yaptığı yanlışları fark eder. 2) Ses oluşumu sırasında rol oynayan kasları ve vücut rahatlığını kazanır.	Denizli PAÜ

Tablo incelendiğinde kazanımlara bir üniversitenin değindiği görülmektedir. Bir numaralı kazanımın bilişsel alanda olduğu, iki numaralı kazanımda ise fiil kullanımının belirsizlik oluşturduğu düşünülmektedir. İki numaralı kazanıma müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülmektedir.

Tablo 3. 2. 14. Öğrenme alışkanlığına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversiteler
1) Yaşam boyu öğrenme alışkanlığını kazanır.	Denizli PAÜ
2) Yaşam boyu öğrenme alışkanlığını kazanır.	İzmir DEÜ

Tablo incelendiğinde iki üniversitenin değindiği kazanımların doğrudan ses eğitimi dersini ilgilendirmediği anlaşılmıştır. Ayrıca kazanıma müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verilmediği görülmüştür.

Tablo 3. 2. 15. Şarkı söyleme hazırlığına ilişkin kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktısı (Kazanımı)	Üniversite
1) Şarkı söylemeyi hazırlayan ön çalışmaları kavrar.	İzmir DEÜ

Tablo incelendiğinde bir üniversite tarafından değinilmiş olan kazanımın devinişsel alanda olabileceği öngörülmekte olup, belirsiz bir fiil (kavrar) kullanılarak yazıldığı dikkat çekmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde yer verildiği görülen kazanımın "şarkı söylemeyi hazırlayan ön çalışmaları yapar" şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 2. 16. Burdur MAKÜ'sinde yer verilen kazanım ifadeleri

Öğrenme Çıktıları (Kazanımları)	Üniversite
1) Bilişim ve iletişim teknolojileri ile en az bir nota yazım ve seslendirme programını kullanır. 2) Koro ve orkestra kültür ve repertuvarı ile koro ve orkestra yönetimi tekniklerini kazanır. 3) Müzik eğitimi ve kültürü bakımından bulunduğu yörede var olan birikimin geliştirilmesine katkıda bulunur. 4) Müzik öğretmeni olarak ihtiyaç duyacağı ses eğitimi donanımını kazanır. 5) Müzik öğretmenliğinin gerektirdiği kültürel ve pedagojik donanımı kazanır. 6) Piyano ve seçmiş olduğu diğer bir çalgıyı, literatürünün gerektirdiği düzeyde çalar. 7) Türk Milli Eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu müzik öğretmenleri olarak yetişir.	Burdur MAKÜ



Tablo incelendiğinde bir üniversitenin değindiği görülen kazanımların doğrudan ses eğitimi dersini ilgilendirmediği, dört numaralı kazanımın ses eğitimi dersine atıfta bulunduğu ancak kazanımın çok geniş kapsamlı bir biçimde yazıldığı ve belirsiz olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde bu kazanımlara yer verilmediği görülmüştür.

4. SONUÇ

Müzik öğretmenliği bulunan 26 üniversitenin bologna bilgi sisteminden elde edilen veriler incelenmiş olup, birinci dönem için 82, ikinci dönem için 77 adet kazanıma yer verildiği görülmüştür. Benzer ve farklı olanlar sınıflandırıldığında birinci dönem için 19 adet, ikinci dönem için 22 adet kazanım olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme alanı açısından yapılan incelemeye göre; birinci dönem ses eğitimi dersi kazanımlarının dokuz adetinin bilişsel alanda, on bir adetinin devinişsel alanda olduğu, ikinci dönem ses eğitimi dersi kazanımlarının ise altı adetinin bilişsel alanda olduğu, on iki adetinin ise devinişsel alanda olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal alan ile ilişki kurulabilecek hiç kazanım olmadığı ve bu alanın ihmal edildiği dikkat çekmektedir. Doğanay ve Sarı'ya (2017: 70) göre eğitimde öğrenciye kazandırılacak nitelikler belirlenirken genellikle bilişsel alan dikkate alınmakta duyuşsal ve devinişsel alan ihmal edilebilmektedir. Ancak yaşamda bilgiler, duygular ve beceriler iç içedir. Yalnızca düşünsel boyutu gelişmiş olan bir birey dengesiz olacaktır. Bu nedenle, kazanımlar belirlenirken her üç boyuta da yer verilmesi önem arz etmektedir.

Ses eğitimi I ve II ders kazanımları incelendiğinde çoğunlukla belirsiz ve açık olmayan ifadelere yer verildiği, bazı cümlelerde fazla fiil kullanıldığı, bazı cümlelerde fiil kullanılmadığı, bazı cümlelerde ise anlam bütünlüğü olmadığı tespit edilmiştir. Kazanım ifadelerinin açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Doğanay ve Sarı'ya (2017: 63) göre kazanım ifadelerinin herkes tarafından anlaşılabilecek şekilde açık ve net olması önem arz etmektedir.

Ses eğitimi dersi birinci dönem için 12 kazanımın müzik öğretmenliği ses eğitimi ders içeriğinde doğrudan yer aldığı, beş kazanımın dolaylı olarak yer aldığı, dört kazanımın ise hiç yer almadığı görülmüştür. İkinci dönem için ise on iki kazanımın müzik öğretmenliği ses eğitimi ders içeriğinde doğrudan yer aldığı, bir kazanımın dolaylı olarak yer aldığı, dokuz kazanımın ise hiç yer almadığı görülmüştür. Kazanımların içerik ile uyumlu olması gerektiği düşünülmektedir.

Müzik öğretmenliği bölümlerinde 2018-2019 yılı itibarı ile ses eğitimi dersi iki dönem olarak sürdürülmektedir. Bu iki döneme ait ders içerikleri yükseköğretim kurumu tarafından yayınlanmıştır. Ancak üniversitelerden bazılarının web sayfalarında yer alan Bologna bilgi sistemlerinde güncelleme yapmalarına rağmen bazılarının güncelleme yapmadığı, önemli bir bölümünün ise hiç veri paylaşmadığı görülmüştür. Aynı programla eğitim veren müzik öğretmenliği bölümlerinin aynı öğrenme kazanımlarına yer vermesi uygun olacaktır. Üniversiteler ayrı ayrı değerlendirildiğinde üç ila sekiz adet aralığında öğrenme kazanımı olduğu görülmesine rağmen, her bir üniversite farklı kazanımlar oluşturduğu için birinci dönemde 19 farklı, ikinci dönemde ise 22 farklı öğrenme kazanımı olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada müzik öğretmeni yetiştiren üniversitelerde öğrenme kazanımları açısından farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Müzik öğretmeninin en önemli donanımı olan sesinin eğitilmesinde elde edilmesi beklenen kazanımların doğru bir biçimde belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Gürgan Öztürk'e (2003: 80,81) göre bir müzik öğretmeninin temel enstrümanı sesidir ve okul müziğinde temel olan ses müziğidir. Çocuğun sesini eğitmek ve doğru şarkı söylemesini sağlamak bu anlamda önem arz etmektedir. Bu sebeplerle müzik öğretmenlerinin ses eğitimi ilkelerine uygun bir biçimde, doğru ve yeterli bilgi ve beceriyle donanım kazanması gerekmektedir.

Aynı program ile yetiştirilen müzik öğretmenlerinin aynı kazanımları elde edebilmesi için, aralarında ses eğitimi, program geliştirme, Türkçe ve yabancı dil alan uzmanlarının bulunduğu bir komisyon aracılığı ile bu kazanımların belirlenmesinde fayda görülmektedir.

KAYNAKÇA

Aksaray Üniversitesi (?). Bologna Bilgi Sistemi, https://obs.aksaray.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=0873333003440438912389203664835505377983418433291366903222431120 [İndirme Tarihi: 02.04.2019]

Ankara Gazi Üniversitesi (2018). Bilgi Paketi, http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&FK=05&BK=21&ders_ko



du=&sirali=0&fakulte=GAZ%DD+E%D0%DDT%DDM+FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=GAZI+FACULTY+OF+EDUCATION&bolum=M%DCZ%DDK+%D6%D0RETMENL%DD%D0%DD&bolum_en=TEACHER+TRAINING+IN+MUSIC&ac=11 [İndirme Tarihi: 07.04.2019]

Balıkesir Üniversitesi (2019). Bologna Bilgi Sistemi, https://obs.balikesir.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=047333300377073222837805377563550532228229238776378053333635600 [İndirme Tarihi: 02.04.2019]

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (?). AKTS Bilgi Katoloğu, http://bologna.ibu.edu.tr/akts/indexakts.php?&id=8&lang=tr-TR [İndirme Tarihi: 06.04.2019]

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (?). Bologna Bilgi Sistemi, https://obs.mehmetakif.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=024538800366063891235575344323220231114214636582311153556035600 [İndirme Tarihi: 05.04.2019]

Bursa Uludağ Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı (2015). Bilgi Paketi/Katolog, http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/349?AyID=25 [İndirme Tarihi: 05.04.2019]

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi (?). Eğitim Bilgi Sistemi, http://ebs.comu.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=1053&bot=1569 [İndirme Tarihi: 07.04.2019]

Çevik, S. (2006). Müzik öğretmenliği eğitiminde ses eğitimi alan derslerinin müzik öğretmenliği yeterlikleri yönünden değerlendirilmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi* içinde (s. 641-657). Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli (26-28 Nisan).

Denizli Pamukkale Üniversitesi (2018). Eğitim Bilgi Sistemi, https://ebs.pau.edu.tr/BilgiGoster/Program.aspx?lng=1&dzy=3&br=19&bl=45&pr=17&dm=1&ps=0#dersPlanAKTS [İndirme Tarihi: 05.04.2019]

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri,* A. Doğanay (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Edirne Trakya Üniversitesi (2018). Eğitim Öğretim Bilgi Sistemi, http://eos.trakya.edu.tr/Pages/CoursePlan.aspx?lang=trTR&academicYear=2018&facultyId=5&programId=9&menuType=unit [İndirme Tarihi: 02.04.2019]

Erdoğan, A. (Ed.) (2010). *Yüksek öğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda bologna süreci uygulamaları,* Ankara: Görsel Tanıtım.

Erzincan Üniversitesi (?). Ders Bilgi Paketi, http://derspaketleri.erzincan.edu.tr/getProgram.aspx?mod=1&program=60&Adi=System.Xml.XmlElement [İndirme Tarihi: 02.04.2019]

Erzurum Atatürk Üniversitesi (2018). Ders Bilgi Paketi, https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1131/M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretmenli%C4%9Fi%20Program%C4%B1%20(1131)?#akd_5 [İndirme Tarihi: 03.04.2019]

Gürgan Öztürk, F. (2003). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ses eğitiminin önemi ve bireysel ses eğitimi dersi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23(1), 79-85.

Harran Üniversitesi (?). Bologna Bilgi Sistemi, https://obs.harran.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=0312388003770734456355753443236606377982146387763334535560378 40 [İndirme Tarihi: 05.04.2019]

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi (2015). Ders Katoloğu/Bilgi Paketi, http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2015-2016/tr/bolum_1109_tr.html [İndirme Tarihi: 07.04.2019]

Kalyoncu, N. (2005). Eğitim fakültelerinde uygulanan müzik öğretmenliği lisans programının revizyon gerekçeleriyle tutarlılığı. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 3 (25), 207-220.

Malatya İnönü Üniversitesi (2018) Bologna Bilgi Sistemi, https://obs.inonu.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=01473880031101322283557535540388083891222922197333453111236720 [İndirme Tarihi: 06.04.2019]

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı (2013). Bilgi Paketi/Ders Katoloğu, http://akts.mu.edu.tr/tr/program/110#link_14 [İndirme Tarihi: 06.04.2019]

Özcengiz, Z. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının okul müzik eğitiminde ses eğitimi programının işlevi hakkındaki görüşleri. *IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 969-975). Marmara Üniversitesi (15-17 Aralık).

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi (?). Bilgi Paketi-Ders Katoloğu, http://ebs.omu.edu.tr/ebs/program.php?dil=tr&mod=1&Program=2654 [İndirme Tarihi: 06.04.2019]

Sevinç, S. ve Şimşek, G. (2004). Müzik eğitimi bölümlerinde ses eğitimi (şan) dersine ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı üzerine bir araştırma, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 24 (3), 207-216.

Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı,* Ankara: Anı Yayıncılık.



Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi (?). Bologna Bilgi Sistemi, https://obs.gop.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=026338800355053111432230355403220233342229237679355753333634480 [İndirme Tarihi: 07.04.2019]

Töreyin, A. M. (2008). *Ses eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yöntemler,* Ankara: Sözkesen Matbaacılık.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (?). Bilgi Paketi/Ders Kataloğu, http://bologna.yyu.edu.tr/birimpage.php?islem=mufredat&birim_id=4&altbirim_id=80 [İndirme Tarihi: 05.04.2019]

EK

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ

SES EĞİTİMİ I

İnsan sesinin oluşumu, gelişimi ve bireysel ses eğitiminin müzik eğitiminde yeri ve önemi. ses ve ses organlarının yapısı, mekanizması ve fonksiyonları ile sesin oluşumu, bedensel ve zihinsel olarak şarkı söylemeye hazırlanma, gevşeme ve uyanık olma bilinci kazanma çalışmaları; doğru solunum alışkanlığının kazandırılmasına dönük alıştırmalar; sesin doğru yerde ve doğru bir entonasyonla üretilmesi ve rezonans bölgelerinde sesin doğuşkanları bakımından güçlendirilmesine yönelik alıştırmalar; okul şarkıları ve piyano eşlikli halk türkülerinden yararlanılarak dilimizin ünlü ve ünsüzlerini doğru artikülasyonla seslendirme çalışmaları; ses genişliği alanlarını (register) fark ederek doğru ve uygun ton geçişlerinin kazanılmasına yönelik alıştırmalar; sesin "doğru – güzel ve etkili" kullanımı için gereken eşgüdümün sağlanabilmesine ve doğru entonasyonla müzikal duyarlılığın geliştirilmesine yönelik bireye özgü ses eğitimi gereçlerinin (solunum ve ses alıştırma ve etütleri, düzeyine uygun eserler) kullanılması (www.yok.gov.tr).

SES EĞİTİMİ II

Sesin konuşurken ve şarkı söylerken doğru/güzel/etkili kullanılmasına ilişkin koordinasyon çalışmalarını olumlu alışkanlık hâline getirmeye yönelik uygulamalı çalışmalar; öğrencilerin bireysel ses özelliklerine uygun alıştırmalar (5'li, 6'lı, 8'li, arpej ve atlamalı seslerle legato ve staccato alıştırmaları); çalışılan alıştırma ve eserleri seslendirmeden önce teknik ve müzikal analizi yapmaya ilişkin bilgi ve beceriler; sesinin bireysel özelliklerine uygun olarak, ton geçişlerinin doğal ve kolay yapılmasına ilişkin teknik çalışmalar, bu tekniklerin alıştırma ve eserlerde uygulanması; rezonans geliştirme çalışmaları; müzikaliteyi arttırıcı cümleleme, ifade, gürlük çalışmaları; sesini etkili ve verimli kullanabilmesine dönük yeterli düzeyde ulusal ve uluslararası eserlerden (halk türküleri, lied, arie antiche, aria, vb.) oluşan bir dağarcık seslendirme; ses genişliği, tını özelliği ile teknik ve müzikal düzeye uygun seslendirme/yorumlama etkinliklerini planlama ve gerçekleştirme (www.yok.gov.tr).



IMMANUEL KANT, RASYONALİZM VE BİLİM

Ebru Aydın
Hacettepe Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, Asistan
E posta: ebru.aydin7@gmail.com

Özet

Bu çalışmada amacım rasyonalizmin bir numunesi olan Kant'ın görüşleri ile bilim yapılmasının imkansız olduğunu göstermektir. Rasyonalistler kesin bilgi için duyulardan ayrı bir bilme gücünden söz ederler, o da akıldır. Zihinde doğuştan akıl hakikatleri mevcuttur. Örneğin Kant' a göre görünüşün (fenomenin) temel kalıpları (kategoriler) zihinde doğuştan mevcuttur ve bilginin kesinliği bunlara bağlıdır. Halbuki bilimsel bilginin onsuz olmaz unsuru gözlem ve deneydir. Rasyonalistlerin katiyen güvenilmez olarak vasıflandırdığı tecrübe ve deney bilimin onsuz olmaz asli unsurlarıdır. Kant'ta bilimsel bilgi sentetik a priori önermedir. Bu önermeler zorunlu ve evrensel mahiyettedir. Bunlara zorunluluk ve evrensellik vasfını sağlayan ise nedenselliğin, zorunluluğun ve evrenselliğin zihnin a priori kategorileri olmasıdır. Bu yapılar zihinde içkin olarak bulunmaktadır; bunlar öznededir, özneldir. Halbuki Kant'ın söylediklerinin aksine bilimsel bilgiler zorunlu doğrudur, geneldir ve genel olguların bilgisidir. Dolayısıyla bu vasıflar tabiatta içkin olarak bulunur. Kant ise tamamen özneye bağlı olan açıklamalarda bulunmuştur.
Anahtar Sözcükler: Kant, bilim, rasyonalizm.

IMMANUEL KANT, RATIONALISM AND SCIENCE

Abstract

The aim of this study is to show that it is impossible to make science with the view of Kant which is an example of rationalism. Rationalists speak of a competence of understanding separate from the senses for certain knowledge, which is the mind. There are innate mental truths in the mind. For example, according to Kant, the basic forms (categories) of appearance (phenomena) exist naturally in the mind and the certanity of the knowledge depends on them. However, the basic elements of scientific knowledge are observation and experimentation. Experience and experimentation which rationalists classify as wholly unreliable are the basic elements of science. In Kant, scientific knowledge is a synthetic a priori proposition. These propositions are necessarily certain and universal. Their necessity and universality comes from that causality, necessity, and universality are the apriori categories of the mind. These structures are inherent in the mind; they are found in the subject and they are subjective. However, contrary to what Kant says, scientific knowledge is necessarily true, general and knowledge of general facts. Therefore, these qualities are inherent in the nature. In the Kant's explanation about the knowledge is considered to the subject but not to the object.
Keywords: Kant, rationalism, science.

GİRİŞ

Felsefe tarihinin en temel tartışmalarından biri bilginin kaynağının akıl mı yoksa duyular mı olduğu tartışmasıdır. Doğru bilginin tek kaynağının akıl olduğunu iddia eden filozoflara "akılcı" (rasyonalist) denmektedir. Bilindiği gibi rasyonalizmin en önemli temsilcileri Descartes, Spinoza, Leibniz, ve Hegel'dir. Ben bu çalışmamda Kant'ın da rasyonalist olduğunu göstermeye çalışacağım. Rasyonalizmin kökenleri ise Antik Yunan felsefesine kadar uzanmaktadır. Akılcılara göre gelip geçici, oluşa ve bozuluşa tabi tek tek şeyler doğru bilginin konusu olamazlar. Çünkü tek tek şeyler yalnızca duyular ile bilinebilir ancak duyular insanı yanıltabilir. Rasyonalistlere göre doğru bilginin nesnesi oluşa ve bozuluşa tabi olamayan, değişmeyen şeylerdir ve bunları bilme yolu ise akıldır. Örneğin Parmenides'e göre sadece "bir olan", "bütün" ya da "varlık" doğru bilginin nesnesi olabilir. Parmenides'in sözünü ettiği bu nesne doğmamıştır, yok olması söz konusu değildir, hep aynıdır, değişmez (Kranz, 1984:s. 83-84).

Görüldüğü gibi genel olarak rasyonalizm duyu verilerine güvenmez ve onların insanı yanılttığını kabul eder. Rasyonalizm bu bakımdan şüpheciliğe benzer ama esasında şüpheciliğe, maddeciliğe ve ateizme karşıdır. Yani rasyonalistler şüpheciliğe, maddeciliğe ve ateizme karşı sağlam, her türlü şüpheden uzak bir bilgiye ulaşma amacındadırlar. Rasyonalistlere göre bu tür bir bilgi için duyu verilerine güvenilemeyeceğinden, en sağlam ve en güvenilir bilgi bize akıl tarafından bahşedilir. İnsanda duyulardan ayrı bir bilme gücü vardır, o da akıldır. Zihinde doğuştan akıl hakikatleri mevcuttur. Bunlar sonradan algı ile, deney ile öğrenilemez, tecrübeden gelmez. Zihinde mevcut bu temel hakikatlere Leibniz "akıl hakikatleri", ve Descartes ise "doğuştan fikirler", der. Kant'ta da benzer



şekilde görünüşün (fenomenin) temel kalıpları (kategoriler) zihinde doğuştan mevcuttur. Rasyonalistlerde duyu verileri bizi yanılttığı için onlara katiyen güvenmemek gerekir. Halbuki bilimsel bilginin onsuz olmaz unsuru gözlem ve deneydir. Gözlem ve deney ise açıkça duyu verisidir. Şu halde rasyonalistlerin katiyen güvenilmez olarak vasıflandırdığı tecrübe ve deney bilimin onsuz olmaz asli unsurlarıdır.

Kant çoğu felsefe tarihçisi tarafından akılcılık ve deneyciliği bir araya getiren bir filozof olarak görülmektedir. Buna göre Kant'ın eleştirel felsefesinde bilginin oluşumunda hem aklın hem de deneyin payı vardır. Ben çalışmamda Kant'ın tam bir rasyonalist olduğunu gösterip, onun subjektivist bilgi görüşünün deneyi, evrensel ve genel geçer bilgiyi nasıl imkansız kıldığını ele alıp, Kant'ın bu konudaki düşünceleriyle bilim yapmanın mümkün olmadığını göstermeye çalışacağım.

1. 1.Nesne Özneye Uymalıdır

Kant *Saf Aklın Eleştirisi*'ne yazdığı Önsöz'de deneycilerin bilme konusundaki varsayımını tersine çevirir. Şimdiye kadar tüm bilgimizin kendini nesnelere uydurması gerektiği varsayılmıştır ancak bu varsayımla a priori kavramlarla tespitlerde bulunup bu yolla bilgimizi genişletme imkanımız ortadan kalkmaktadır. Bu sebeple nesnelerin kendilerini bilgimize uydurması gerektiği varsayılmalıdır. Böylece nesnelerin a priori bilgisinin bir olanağı ortaya çıkmaktadır; yani nesneler daha bize verilmeden evvel onlar hakkında bir şeyler saptamak mümkün olacaktır. Kant'a göre bu varsayımla metafizikte daha başarılı olunacaktır. Nasıl ki Copernicus gök cisimlerinin gözlemcilerin etrafında döndüğü varsayımını tersine çevirip, yıldızları sabit tutup gözlemcinin kendisini döndürdüyse, Kant'a göre biz de bilgi konusunda aynı devrimi gerçekleştirebiliriz. Eğer bizim görümüz kendini nesnelerin yapısına uydurmak zorunda olsaydı, nesneler hakkında a priori bir şey söz konusu olamayacaktı ancak nesne kendisini bizim görümüzün yapısına uydurduğu zaman a priori bilgi mümkün olmaktadır. Kant böylece nesne bize henüz verilmeden evvel bizde bir takım a priori yani deneyden gelmeyen kavramlar olduğunu ve duyu nesnelerinin bu kavramlara zorunlu olarak uyması gerektiğini iddia etti. Buna göre duyusallığımızın a priori formları zaman ve mekandır ve anlama yetisinin saf a priori kavramları olan on iki kategoridir (Kant, 1998: 110).

Kant'ın nesnenin özneye uymak zorunda olduğunu söylemesi ondaki subjektivizmin çok güçlü bir ifadesidir ve böylece nesnel bilgi tamamen imkansız hale gelmektedir. Kant'ın nesnelerin kendini öznede bulunan bir takım kavramlara uydurması gerektiği varsayımı, kendi felsefesini (özellikle ahlak felsefesini) temellendirmek amacıyla yaptığı tamamen keyfi bir varsayımdır. Kant bilme konusunu bir olgu konusu olarak incelemek yerine, sırf a priori bilgi iddiasında bulunabilmek için nesnelerin bilgimize uyması gerektiğini söylemiştir. Onun a priori yani deneyden bağımsız kavramlar konusunda bu denli ısrarda bulunması, a priori kavramları temellendirmeye çalışması tam bir rasyonalist olduğunun ispatıdır.

Anlama Yetisi Yasalarını Doğaya Buyurur

Kant ele aldığımız bu varsayımına ek olarak anlama yetisinin a priori yasalarını doğadan almadığını, onları doğaya buyurduğunu söylemiştir (Kant, 2002: 72). Yani doğada yasa yoktur, anlama yetisi kendi yasalarını doğaya dikte etmektedir. Kant doğanın kendisinin olanaklılığını da bu şekilde açıklamaktadır. Kant'a göre doğa ilkin görünüşlerin tümüdür. İkinci olarak doğa ancak duyusallığımızın ve anlama yetimizin özel yapısı (on iki kategori) aracılığıyla olanaklıdır (Kant, 2002: 70). Burada vurgulamak istediğim nokta doğanın zihinde oluşan bir görüntü bir, bir fenomen olmasıdır. Kant'a göre biz doğayı ancak görünüşlerin tümü olarak, fenomen olarak bilebildiğimiz için, yani doğayı bizdeki tasarımların tümü olarak bilebildiğimiz için doğa yasalarını bizdeki a priori ilkelerden hareketle çıkarabiliriz. Bu durum bizi kendiliğinden şu önermeye götürmektedir: "genel doğa yasalarının a priori bilinebileceği" önermesine. Kant'a göre en üst yasa koyucu bizde, yani anlama yetisinde bulunmaktadır. Bu sebeple doğanın genel yasalarını deney aracılığıyla doğada değil, doğayı kendi duyusallığımızda ve anlama yetimizde bulunan deneyi sağlayan koşullarda buluruz. Başka türlü yasaları sentetik a priori olarak bilmemiz mümkün olmazdı. Kant *Prolegomena*'da bu konuda (neredeyse) kütle çekim yasasının a priori bir yasa olduğunu iddia etmiştir (Friedman, 2015:228 vd).[1]

Görüldüğü Kant'ta bilimsel bilginin nesnesi fenomen olan doğadır. Bu fenomen doğa bizim zihnimizde bir görüntüdür. Kant'a göre biz zihnimizdeki fenomenlerin dışındakileri, yani zihin dışını kat'i suretle

[1] Bu konudaki bir tartışma için bakınız: Michael Friedman, *Kant ve Kesin Bilimler*, çev.. Sibel Şan Öget, Alfa Kitap, 2015, İstanbul, s. 228 vd.

bilemeyiz; ki bu anlayış solipsizmdir. Kant'ta bilimsel bilgi de anlama yetimizin kategorileri (zorunluluk ve evrensellik) sayesinde vardır. Buna göre de bilimsel bilgi subjektiftir.

Kant bu düşünceleriyle doğayı bizim tasarımımızdan ibaret görmektedir; doğa öznenin bir tasarımıdır. Aslında doğada sanıldığı gibi yasalılık yoktur, ona yasalılığı veren öznedir. Bu sebeple genel doğa yasaları deneyden ayrı olarak a priori bilinebilir. Kant'ın bu düşüncelerinin bilime ne kadar aykırı olduğu ortadadır. Kant bu düşünceleriyle bilimin anladığı anlamda deneyi tamamen devre dışı bırakmakta ve genel ve zorunlu yasaları doğada değil kendimizde yani öznede aramamız gerektiğini söylemektedir. Tekrar belirtiyorum Kant *Prolegomena*'da bu konuda (neredeyse) kütle çekim yasasının a priori bir yasa olduğunu iddia etmiştir (Friedman, 2015:228 vd).

Buradan şu sonuç çıkmaktadır: Kant'ın felsefesinde bilimin anladığı anlamda deneyin hiçbir yeri yoktur. Doğadaki nesnelerin gözlenmesi, ölçülmesi ve onlarının yapılarının tetkikinin yeri yoktur çünkü Kant doğa yasalarını a priori olarak bilebileceğimizi iddia ediyor. Eğer yasaları a priori olarak bilebiliyorsak neden deney yapıp araştırma yapalım? Kant'ın bu iddialarına göre vücudu, organları, mesela kalbin çalışma şeklinin, kan dolaşımının, akciğerin solunum yapmasının, midenin sindiriminin deneyden bağımsız olarak bilinebileceği neticesi çıkmaktadır. Bütün bunlar bilimin anladığı anlamda nesnel deney yapılmadan a priori nasıl bilinebilir? Kant bu soruların cevabını açıklamamıştır.

Kendinde Şey ve Görünüş Ayrımı

Kant'ın kendinde şey ve görünüş arasında yaptığı ayrım da yine akılcılık temelli bir ayrımdır ve bilimi imkansız kılmaktadır. Kant'ın böylesi bir ayrım yapmasının sebebi dinsel ve ahlaki ilkelerin uygulanmasına olanak sağlayan bir dünya kurmak istemesidir. *Saf Aklın Eleştirisi*'ne yazdığı önsözde de bunu açıkça belirtir; inanca yer açmak için bilgiye sınır koyduğunu söyler. Kant'a göre biz sadece fenomenleri yani şeylerin zihnimizde oluşan görünüşlerini biliriz. Yani biz sadece kendi zihnimizdeki görünüşü biliriz; onun dışındakileri, kendinde şeyi katiyen bilemeyiz.

Halbuki bilimsel dünya görüşü bunun tam tersini savunmaktadır. Kant'ın söylediklerinin aksine bilimlerde bizim dışımızda bir doğa vardır ve bu doğa bizden ayrı olarak inceleme nesnesi edinilebilir, bilinebilir. Oysa Kant'a göre zihnimizin dışındaki şeyleri bilmemiz mümkün değildir. Kant'ın kendinde şey (ding an sich) dediği bilimde deney yoluyla incelenebilir, onun mahiyeti bilinebilir. Bilimsel dünya görüşü ve onun uygulanması Kant'ın felsefesi ile uyuşmamaktadır. Kant'ta bilimin anladığı anlamda deneyin yeri yoktur. Kant farkında olmadan bilimin onsuz olmaz koşulu olan deneyi reddetmektedir; deneyin imkanını öznede bulunan a priori bir takım ilkelere bağlamaktadır. Onun deneye bu bakışı da yine bilim yapmayı imkansız hale getirmektedir.

Kant'tan önceki rasyonalistler dış dünyanın bilgisi duyu bilgisi olduğu için, bu tür bilgilerin güvenilmez olduğunu söylüyorlardı; çünkü duyular insanı yanıltabilir. Kant ise rasyonalizmi kendinden önceki rasyonalistlerden daha ileriye götürmüştür: dış dünyanın kategorik olarak bilinemeyeceğini söylemiştir. Kant rasyonalizmi had safhada subjektif bir pozisyona getirmiştir, bu da solipsizmdir.

Duyu İzlenimleri, Görü ve Anlama Yetisi Arasındaki İlişkide Rasyonalist İzler

Kant'ta duyu izlenimleri, görü ve anlama yetisi arasındaki ilişki de yoğun olarak rasyonalizmin etkisi altındadır. Kant'a göre duyulardan bize şekilsiz bir veri gelmektedir: duyu izlenimleri. Duyarlılık aracılığıyla nesne bize verilir, bu yolla görü sağlanır, duyu izlenimleri yoluyla aldığımız nesne görüde belli bir zamanda ve mekanda tasarlanır ve ardından bu görüler anlama yetisinin kategorileri yoluyla düşünülür. Görüldüğü gibi Kant'a göre bilginin ham maddesi olan duyu verileri ilk aşamada tamamen şekilsizdir, onların belli bir zamanı ya da mekanı yoktur. Kant'a ilk aşamada duyu verilerinin hiçbir anlamı yoktur, onlar hiçbir şey ifade etmezler. Duyu verilerinden hareketle bir nesnesinin izlenimini başka bir nesnenin izleniminden ayırmak mümkün değildir. Ancak anlama yetisi devreye girdiğinde bilgi oluşur. Bu noktada Kant'ta görünün de tamamen kör olduğunu belirtmekte fayda vardır. Nitekim Kant bu konuda şöyle der: "görüşüz kavramlar boş, kavramsız görüler kördür." Kant'ın bu ifadesi deneyin önemsizliğinin en veciz ifadesidir. Çünkü Kant'a göre eğer bizde a priori kavramlar olmasaydı, görü yani dışardan gelen algı bize hiçbir şey bildirmezdi. Dolayısıyla deney kendi başına hiçbir bilgi üretemez çünkü kördür. Kant bilgi felsefesinde dışarı ile ilgili iğne ucu kadar bir aralık bırakmıştır ve ordan gelen görü ise hiçbir anlam ifade etmiyor. Görünüş, *imago mundi* yani dünya tasarımı zihinde oluşmaktadır. Peki zihin dışındaki nesnelerin mevcudiyeti hakkında ne bilebiliriz? Kant'a göre onların varlığını ancak akıl yürütme ile çıkarabiliriz. Kendinde şeyi, noumenon'u ancak bu kadar bilebiliriz bunun dışında onu kategorik olarak bilemeyiz. Peki o zaman deney yapmak nasıl mümkün olacak,

neden deney yapalım? Deneyin gayesi kendi dışımızdaki nesneleri tanımaktır. Zihindeki görüntü ile bilim yapılması nasıl mümkündür?

Kant'a görü ve anlama yetisi arasındaki ilişki konusunda bir noktaya daha dikkat çekmek istiyorum: Kant'ta bilgi ancak duyusal verilerin anlama yetisinin kategorileriyle sentezlemesiyle mümkündür. Bu sentezleme işi ruhun kör ama kaçınılmaz bir işlevi olan hayal gücü ile yapılmaktadır (Kant, 1998:211). Şimdi yukarda Kant için görünün tek başına kör olduğunu, anlama yetisi kavramlarının yine tek başına boş olduğunu belirtmiştik. Görünün anlama yetisinin kavramlarıyla sentezlenmesi işi Kant'ın ifadesiyle tamamen kör bir hayal gücü ile yapılıyorsa, böylesi bir sentezlemenin sonucunun genel geçer ve evrensel bir bilgi olması nasıl mümkün olabilir?

Bilimsel Bilginin Sentetik A priori Mahiyette Olması

Kant'ın bilim yapmayı imkansız kılan bir görüşü de onun bilimsel bilginin *sentetik a priori* mahiyette olduğunu söylemesidir. Sentetik a priori önermeler akıldan kaynaklanan ve zorunlu doğru olarak doğru olan önermelerdir. A priori deneye dayanmayan anlamına gelmektedir. Kant'a göre matematiğin ve fiziğin önermeleri sentetik a priori önermelerdir. Kant sentetik a priori önermelerin varlığından o derece emindir ki, "sentetik a priori önermeler var mıdır" diye sormadan doğrudan onların nasıl olanaklı olduğunu araştırmaya girişmiştir (Reichenbach, 1993:36 vd). Kant'a göre matematikteki ve fizikteki önermeler sentetik a priori önermelerin varlığını kanıtlamakta yeterlidir. Kant matematiğin ve fiziğin önermelerinin dış dünyaya uygulanması söz konusu olduğunda, onların tecrübi bir doğrulmaya ihtiyaç duyduğunu göz önünde bulundurmamıştır. Dolayısıyla Kant'ın iddia ettiği gibi bilim alanında sentetik a priori önermeler mümkün değildir. Dolayısıyla saf akıldan bilimsel bir takım ilkeler, örneğin Newton fiziğinin ilkelerini, çıkarmak imkansızdır. Kant bu düşünceleriyle bilginin oluşumunda tamamıyla akılcı (rasyonalist) bir tavır sergilemektedir.

SONUÇ

Kant'ın bilgi felsefesini yaparken temel itirazı Hume'un nedenselliği bir his, alışkanlık olarak görmesine olmuştur. Kant Hume'un bu düşüncesine karşılık nedenselliğin anlama yetisinin bir kategorisi olduğunu söylemiştir. Kant da Hume da nedenselliği ontolojik bir zeminde incelememiştir. Hume nedenselliği subjektif bir unsura yani duyguya, yani alışkanlığa indirgemiştir; Kant ise Hume'un bu düşünceleri nesnellik fikrine uygun olmadığı için nedenselliği özneye, anlama yetisinin kategorilerine indirgemiştir. Kant'a göre bilimdeki nedensellik ilkesini, bilimsel önermelerdeki evrensellik ve zorunluluk vasfını sağlayan nedenselliğin, zorunluluğun ve evrenselliğin anlama yetisinin a priori kategorileri olmasıdır. Halbuki Kant'ın söylediklerinin aksine bilimsel bilgiler zorunlu doğrudur, geneldir ve genel olguların bilgisidir. Dolayısıyla bu vasıflar tabiatta içkin olarak bulunur. Kant'ın tamamen özneye bağlı olan açıklamalarına karşı, bilimsel görüş zorunluluğu, doğruluğu ve evrenselliği nesne aleminde, yani dış dünyada görmektedir. Keza bilimlerde dış dünya bilinebilirdir, oysa Kant'ta dış dünya zihin dışı nesneler, yani kendinde şey (ding an sich) katiyen (toto caelo) bilinemez.

Kant Hume'un subjektivizmine karşı çıkarken, kendisi de aynı subjektivizmi rasyonalist bir tarzda devam ettirmiştir. Kant'ın nedenselliğin anlama yetisinin bir kategorisi olduğunu söylemesi de Hume'un nedenselliği alışkanlık olarak görmesi gibi subjektiftir. Hem Kant'a göre hem de Hume'a göre nedensellik doğada değildir. Kant genel olarak bu görüşleriyle insan türü bakımından bir solipsizme düştüğünün farkına varmamıştır.

Son ifademi açıklayım: subjektivizmden ve onun aşırı hali solipsizmden bahsedilirken bu fikirler birey seviyesinde ele alınır. Kant'ın subjektivizmi onun aşırı hali olan solipsizme götürmesi insan türünün zihin yapısı bakımından genel olarak ifade edilmektedir. Bir solipsist şöyle der: "ben sadece kendi zihnimdekileri bilirim" ve buradan da şunu çıkarır "sadece ben varım." Kant'ın yaptığı ferdi solipsizmi tüm bir insan türüne genelleştirmektir. Buna göre insan türü sadece zihnindekileri yani fenomenleri (görünüşleri) bilir ve bunun dışındakileri katiyen bilemez. Sonuçta doğa bilgisi, bilimsel bilgiler ve doğa yasaları tamamen subjektiftir, özneye bağlıdır, öznedeki bir takım yapılara bağlıdır. Bu bilgilerin zihin dışındaki karşılığı olan nesneleri bilmek kategorik olarak imkansızdır. Kant'ın bu düşünceleri açıkça subjektivizmdir ve insan türü bakımından ise solipsizmdir.

KAYNAKÇA

Friedman, Michael, *Kant ve Kesin Bilimler*, çev. Sibel Şan Öget, İstanbul, Alfa Kitap, 2015.

Kant, Immanuel, *Critique of Pure Reason*, trans. Paul Guyer and Allen W. Wood, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.



Kant, Immanuel, *Prolegomena*, çev. İoanna Kuçuradi ve Yusuf Örnek, Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu, 2002.

Kranz, Walther, *Antik Felsefe*, çev. Suad Y. Baydur, İstanbul, Sosyal Yayınları, 1984.

Reichenbach, Hans, *Bilimsel Felsefenin Doğuşu*, çev.: Cemal Yıldırım, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1993.



PAYİTAHT EDİRNE'DE GELENEKSEL KAPI HALKALARI VE TOKMAKLARI

Aynur SARICA
Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi

Özet

Osmanlı Devletine yıllarca başkentlik yapmış olan Edirne, aynı zamanda geleneksel evleri ile de önemli bir şehirdir. Bu evlerde yer alan kapı tokmakları hem görsel hem de işlevsel olarak kullanılmıştır. Kapı tokmakları, dışarıdan gelen kişilerin evin insanlarına geldiklerini haber vermek için ve kapıyı çekip kapatmaya yarayan bir araçtır. Bugünün kapı zilleri görevini görmüşlerdir. Bu çalışmada daha önce detaylı bir şekilde araştırma yapılmayan payitaht Edirne ili geleneksel evlerin vazgeçilmez parçalarından olan kapı tokmaklarının tespit ve belgelenmesi amaçlanmıştır. Kapı tokmakların bulunduğu tarihi evler tek tek gezilerek mahalle, cadde, sokak ve kapı numaraları belirtilmek suretiyle kayıt altına alınmıştır. Ayrıca Edirne Etnografya ve Arkeoloji Müzesinde de yer alan tokmak ve halkalar incelenmiştir. Günümüze kadar gelmiş Edirne'de bulunan geleneksel evlerin kapılarında 29 tane tokmak, 12 tanede kapı halkası, Edirne Etnografya ve Arkeoloji Müzesinde ise 2 tanede kapı tokmağı olmak üzere toplam 31 tane kapı tokmağı, 12 tanede kapı halkası belirlenmiştir. Bunlar yapım teknikleri, kullanılan malzeme, süsleme özelliklerine göre incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Edirne, geleneksel ev, kapı, tokmak, halka

TRADITIONAL DOOR KNOCKERS AND KNOBS OF CAPITAL CITY OF EDİRNE

Abstract

Having served as the capital of the Ottoman Empire, Edirne is also important for its traditional houses. Doorknobs on these houses were utilized and used for decoration. A door knocker is an equipment which is used to attract the people inside, and open or close the door. Today's door rings replaced the door knockers. This study is aimed to detect and document the door knockers, which hold an indispensable place in houses in Edirne. Bearing in mind that door knockers in Edirne were not previously researched, this gives an authenticity to our research. Each traditional house with door knockers were detected and recorded specifying the neighborhood, avenue, Street and door numbers. Furthermore, door knockers and doorknobs in Edirne Ethnography and Archeology Museum have been analyzed. There are 29 door knockers, 12 door rings in traditional houses Edirne that are still intact. There is 2 door knocker in Edirne Ethnography and Archeology Museum. We have identified 31 door knockers and 12 door rings in total, and we have examined them based on production technique, used material, decorative features.
Keywords: Edirne, Traditional house, Door, Knocker, Ring

GİRİŞ

Türk mimari yapısının ana gövdesini tamamlayan, bununla birlikte bir görevi yerine getiren yardımcı elamanlar arasında, kapı kanatların üzerine çakılan madeni parçalar yer alır. Türk sanatının özelliklerinden biri de basit bir işi yerine getirmek için yapılan parçaların estetik bir değere sahip olmasıdır.[1]

Tarihi mekânlarda günümüzdeki zilin yerinde kullanılan kapı tokmakları, kapıyı açıp-kapatmak için kullanılan, halkalar ve kapı çekecekleri küçük ve kolaylıkla sökülüp satılması nedeniyle Türk sanatı tarihimizin hızla yok olan kültür varlıklarımızın ilk sıralarında yer almaktadır.[2]

Geleneksel evler başta olmak üzere, cami ve kiliselerdeki kapılarda tokmak olarak kullanılması, maden sanatının gelişmesiyle kendini göstermiş 15. yüzyıldan itibaren sanatın bir parçası olarak görülmeye başlanmıştır. Dönemin inanç, kültür ve yaşam biçimlerini gösteren bu parçalar birbirinden farklı süslemelerle maden sanatının güzel örneklerini ortaya koymuştur. Tokmaklarda genellikle ejder, kuş, aslan, yılan gibi hayvan figürler ile halka, bitkisel ve el şeklinde de ortaya çıkmaktadır.[3]

[1] Eyice, Semavi, "Türk Kapıların Madeni Süsleri", *Sanat Dünyamız,* Yıl:1, Sayı: 1 Mayıs, 1974, s.20.
[2] Çal Halit-Çal Özlem, Trakya Bölgesi Kapı Tokmakları ve Çekecekleri, *Atatürk Kültür Merkezi Yayınları,* Ankara 2008, s.1.
[3] Çakıl Dila, "Çağlar Boyu Konuk Habercisi: Kapı Tokmakları", *60. Yaşında Sinan Genim'e Armağan Makaleler*, İstanbul 2005, s.267.



Kapılarda tunç süslemeler büyük şehirlerde kullanılmış olup, Anadolu da ise malzeme olarak demir süslemeler kullanılmıştır. Bu tokmakların benzerlerine zamanında Osmanlı Devletin sınırları içerinde bulunan, fakat günümüzde sınırları dışında yer alan Rumeli coğrafyasında da bulunmaktadır.[4]

Kapı tokmakların asıl amacı kapıya vurulmak suretiyle ses çıkararak ev sahibine haber vermek yani günümüzde kullanılan zil yerine kullanılmıştır. Kapı tokmakların bir başka işlevi ise kapıyı çekip kapatmaktır. Yani bir anlamda kapı kolu görevi yapmışlardır. Kapı tokmakları, kapı halkaların gelişmiş şekilleri denilebilinir.[5] Tokmaktan başka kapıda bulunan kapı halkaları ise sadece kapıyı çekip kapatmak için kullanılır. Bundan dolayı bir kapıda halka ile tokmak yer alabilmektedir. Kapı halkaların alt tarafına kapıya bakan yüzüne bir çıkıntı yapılarak bir zaman sonra halkalarda kapı tokmağı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu sebeple bazı kapı halkaların kapı tokmağı olarak mı, yoksa halka olarak kullanıldıklarına karar vermek zor olmaktadır. Türkiye'de bazı yerlerde kapı halkalarına kapı çekeceği ya da kapı şakşağı denilmektedir.[6] Bazı bölgelerde halkın tak tak de dediği tokmakların halka ile bütünlük oluşturan çeşitli örnekleri vardır.[7]

Kapı üzerinde yer alan tokmaklar aynı zamanda ev sahibinin sosyal ve kültürel kimliği, medeni durumu, yaşı, dini hakkında bilgi verir. Mesela ev sahibi zenginse tokmak pirinçten olup ağır ve süslüydü. Fakirin ise sade, ucuz ve demirden idi.[8] Kapıda el şeklinde bir tokmak bulunup, el şeklinde tokmakların bazısında yüzük olmaması, bazılarında ise orta parmak ya da yüzük parmakta yüzük var ise ev sahibinin evli, nişanlı ya da dul olduğunu gösterir idi. [9]

Günümüzde kapı zillerin görevini, geçmişte kapıların üzerinde bulunan kapı tokmakları yerine getirmekte idi. Misafir olarak eve girmek isteyen kişi bu tokmakları kapıya vurarak ev sahibine haber verirdi. Hane halkından kişilerde kilitli kapıyı dışarıdan geldiklerinde açtırmak için vururlardı. Evin bireyleri ve yabancıların vuruşları da birbirinden ayrılırdı. Kapılarda farklı iki tane tokmak bulurdu. Ev sahibi tokmağın sesinden gelen kişinin erkek mi, kadın mı ya da çocuk mu olduğunu anlardı. Tokmağı çalan kişinin kadın mı, erkek mi ya da çocuk olduğunu anlaması için sese dikkat etmesi yeterli idi. Hatta vuruş şeklinden gelenin tanıdık olduğunu anlardı.[10]Büyük olan erkekler içindi. Sesi daha tok çıkar. Daha küçük olanın sesi ince olup kadın olduğu anlaşılırdı.[11] Ayrıca zor durumda kalan bir kişi kapının kolunu tutması onun ev sahibine sığınması anlamına da gelmekteydi. O evde oturan kişide zor durumda kalıp kapısına sığınan kişiye elinden gelen yardımı yapardı. Bektaşi tarikatına göre kapı üç sefer alınırdı. Her çalışının bir anlamı vardı. Birinci çalınmasının anlamı Allah, ikincisi Muhammet, üçüncüsü ise Ali'yi ifade etmekteydi. Kapının iki kanadında yer alan halkaların birbirlerine iple bağlanmasının anlamları vardı.[12] Eğer bağlanan ip aşağı doğru sarkıyorsa, o evde yaşayan kişinin evde olduğunu, kapının iki kanadındaki halka ya da tokmaklar birbirine kurdele ile birbirine bağlanmışsa evde kimsenin olmadığı,[13] eğer gevşek bağlanmışsa ev sahibinin yakında döneceği anlamına gelmekteydi.[14] O zamanlar hırsızlık olayların olmadığı, insanların birbirine güvenin ne çok olduğunu göstermektedir. Günümüzde ise hırsızlıklara karşı önlem her geçen gün artarak devam etmektedir.[15]

Bu bildiride Edirne'nin geleneksel evlerin kapı halkaları ve tokmakları incelmiş olup, kapı çekecekleri ele alınmamıştır. Fakat çekeceklerden bir tanesi Edirne'de tek örnektir. Pars figürlü olan bu çekecek dikkat çekicidir.

---

[4] Eyice, Semavi, a.g.m., s.25.
[5] Göktaş Kaya, Lütfiye,"Geleneksel Kapı Halka ve Tokmakları: Safranbolu", *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 6, Sayı:12, Yıl: 2010, s. 345.
[6] Çal, Halit., "Osmanlı Kapı Halkaları ve Kapı Tokmakları", *Osmanlı*, Yeni Türkiye Yayınları, Cilt: 11, Ankara 1999, s.275.
[7] Eyice, Semavi, a.g.m., s.21.
[8] Bektaşoğlu, Mustafa, *Anadolu'da Türk İslam Sanatı,* Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2009, s.123.
[9] Birdevrim Aydan, "Anadolu'nun Efsavevi Kapı Tokmakları", *El Sanatları Dergisi*, Sayı:6, Yıl:2008, s.80.
[10] https://dunyalilar.org/gecmisin-kucuk-taniklari-kapi-tokmaklari.html/ 23.01. 2019
[11] Çakıl Dila, a.g.m., s.270.
[12] Birdevrim Aydan, a.g.m., s.80.
[13] Çakıl Dila, a.g.m., s.270.
[14] Yalçın Selcen., "Tak Tak Kim O?", *Tasarım*, İstanbul, s.101.
[15] Çakıl Dila, a.g.m., s.270.



Kapı Tokmak ve Halkaların Tarihçesi

Kültürümüzde kapı tokmaklarının eski bir geçmişi vardır. Anadolu mimarisinde bilinen en eski örneği Cizre Ulu Camidir.[16] İki ejder biçimli kapı tokmağının bulunduğu Şırnak ilinin ilçesi olan Cizre'de bulunan Ulu Cami, Hz. Ömer döneminde kiliseden 639 yılında camiye çevrilmiştir. Çeşitli onarımdan geçerek günümüze kadar gelmiştir. Cizre emiri Baz Şah'ın oğlu Emir Ali Sencer tarafından 1156 yılında tekrar bir onarımdan geçmiştir. Bu onarım sırasında kesme taştan dikdörtgen bir kaide üzerine yuvarlak gövdeli minaresi yapılmıştır. Cami kesme taştan yapılmış, üzeri dikdörtgen planlı olup, üzeri kasnaklı kubbe ile örtülmüştür. Demir köşebentler ile kubbeler sağlamlaştırılmıştır. İbadet için kullanılan mekan sütunlarla üç sahna ayrılmıştır.[17]

Cizre Ulu Cami'nin kapısı ejderli tokmağı 1976 yılında alınarak Türk İslam Eserleri Müzesine getirilmiştir. Bu tokmak 0.28X0.24 m. dir. Malzeme olarak tunç kullanılmış olup döküm tekniğinde yapılmıştır. Bu ejder tokmak başları sağ ve sol tarafa dönmüş, ön ayaklarından birbirine bağlı, gövdenin orta kısmında düğüm vardır. Kuyruğun uç tarafı doğan ya da kartala benzeyen başlar ile sonlanmıştır. Kulaklar sivri şekilde, gövde ise balık sırtı gibidir. Ağız açık vaziyette olup, sanki gövdesini ısırıyor şekilde yapılmıştır.[18]

Cizre Ulu Cami için fizikçi ve makine mucidi Ebul-iz İsmail Bin Rezzen El Cezeri tarafından 12. yüzyılda yapılmıştır. Ejderlerden biri Dicle nehrini, diğeri Fırat nehrini, ortada bulunan aslan figürü Cizre'de yaşayan insanları, kuyrukların ucunda yer alan kartallar ise savaş gücünü sembol ederler.[19]

Kapıya çakılmasını sağlayan çivi aslan başı şeklindedir. Kapı tokmağın başı da 0.30m. uzunluğunda, 5.5cm yüksekliğindedir. Tunç döküm tekniği kullanılmıştır. Yan tarafında tokmağın geçmesi için yapılan delikler görülmektedir.

Cizre Ulu Caminin ejder figürlü kapı tokmağı önce Mardin Müzesine, 1976 yılında ise İstanbul Türk İslam Eserleri Müzesine kaldırılmış günümüzde de aynı müzede bulunmaktadır.[20]

Kapı Tokmaklarında Kullanılan Malzeme ve Teknik

Kapı halka ve tokmaklar genellikle genellikle döküm ve dövme olmak üzere iki teknikte yapılmıştır. Dövme tekniğinde kullanılan malzeme demirdir.[21] Dövme tekniği; ateşte kızdırılmış demirin örse vurularak istenilen şeklin verilmesidir. Bu teknik uzun zaman alır.

Döküm tekniği ise; hazırlanmış olan kalıba eritilmiş madenin dökülmesidir. Bu teknikte kısa sürede çok sayıda eder elde edilir.[22] Genellikle malzemesi tunç ve pirinç olmakla birlikte demirde kullanılmıştır. Genellikle Türkiye'ye dışarıdan getirtilen tokmaklarda bu tekniğin uygulandığı görülmektedir. Bu tokmakların bazılarından örnek kalıplar alınarak çoğaltılmıştır.[23] Demirden yapılanlar tokmaklar daha sade, gösterişsizdir. Demirden yapılan tokmaklar daha sade, gösterişsizdir. Demirden yapılanlar, demir levha kesilerek kenarları şekillendirilmiş, geniş yüzeyleri ufak delikler ve belirli şekillere göre açılmış yarıkların diziler halinde sıralanması ile süslenmiştir. Tuçtan yapılan kapı tokmakları döküm tekniği ile yapıldıklarından, demirden yapılan tokmaklara göre daha zengin, gösterişli ve süslüdür. Fakat sade olanları da vardır. Demirden yapılanların tek tek elde yapılması yapan ustanın zevk ve yeteneğini gösterir. Tunçtan yapılanlar ise süslemeli, önemli olanlar dışında kalıplar kullanılarak yapıldıklarından seri üretim oldukları bellidir. Tokmakları yapan ustaların isimleri yazılı değildir. Sadece bir tanesinde ustanın ismi yazılıdır. İstanbul Ayasofya Müzesi yanındaki III. Murat türbesindeki tokmağın ortasında İsmail adında bir ustanın yaptığını gösteren "Amel-i İsmail" yazılıdır.[24] Kapıların madeni süsleri olan tokmakların desenleri incelendiğinde hayvan, bitki ve yazının stilize edilmiş motifler kullanıldığı görülür.[25]

---

[16] https://dunyalilar.org/gecmisin-kucuk-taniklari-kapi-tokmaklari.html/ 23.01. 2019
[17] http.//www.habitat.org.tr/insanyerlesimleri/restorasyon/515-cizre-ulucami.html 31.01.2019
[18] Erdem Yücel, "Türk ve İslam Eserleri Müzesinde Ejder Figürlü Bir Kapı Tokmağı", *Türk Kültürü,* 1978 Ankara, Yıl:XVI, Sayı:183, s.172.
[19] http://yitikmiras.com/ejderha-figurlu-kapi-tokmagi/ 05.02.2019
[20] Yücel, Erdem, s.171-172-174.
[21] Çal, Halit., a.g.m., s.276.
[22] Yalçın Selcen., a.g.m., s.99.
[23] Çal, Halit., a.g.m., s.276.
[24] Eyice, Semavi., a.g.m., s.21-22.
[25] Yalçın Selcen., a.g.m., s.100.

Edirne'de bulunan geleneksel evlerin kapı halka ve tokmaklarında demir ve pirinç malzemeleri kullanılmıştır.

Kapı Tokmakları ve Kapı Halkaları Parçaları

Geleneksel Türk kapı tokmakları dört ana parçadan meydana gelmektedir.

3.1. Gövde: Kapı tokmağının ana parçasıdır. Çeşitli şekillerde yapılmıştır.

3.2. Üst Parça: Kapı çivisi de denilmektedir. Maşa biçimli olup, geleneksel Türk kapı tokmaklarında, dövme demirden yapılır. Gövdenin üst ucunda bulunan delikten kapı çivisinin bir kolu geçirildikten sonra kapıya çakılmaktadır. Kapının dışında kalan baş kısmı, halka şeklinde olup, Avrupa'dan gelen tokmaklarda bu parça döküm tekniğinde yapılmıştır. Kapı delinmek suretiyle vidalı kısmı kapının arka tarafından somunla sıkıştırılır.

3.3. Ayna (Göbek): Çok çeşitli şekillerde olup, geleneksel Türk kapı tokmaklarında sadece süsleme amacıyla kullanılmıştır. Kapı çivisi ortasındaki delikten geçirilmek suretiyle kapıya çakılır. Avrupa'dan getirtilen tokmaklarda kapı çivisi ve ayna tek parça haline dönüşmüştür.

3.4. Alt Parça-Kabara: Tokmağın alt ucu hizasında kapıya çakılan, tokmak vurulduğunda ses çıkarması için yapılan, iri başlı kabara gibi metal alt parçadır. Sadesinden süslü olanlara kadar değişik şekilde olanlar vardır. Bazı tokmaklarda kabaranın küçük aynası olan çeşitleri de vardır.

Kapı halkalarının tokmaklardan farkı, ses çıkarması için yapılan alt parçanın olmamasıdır.[26]

Edirne Geleneksel Evlerde Bulunan Kapı Halkaları ve Kapı Tokmakları

Edirne geleneksel evlerde bulunan kapı halkaları ve kapı tokmaklarının şekil bakımından incelenmesi:

4.1. Kapı Halkaları: Lütfiye Göktaş Kaya Safranbolu evlerinde bulunan kapı halkalarını yapısal olarak üç ve dört bölümlü olarak sınıflandırmıştır. Edirne geleneksel evlerde bulunan kapı halkalarına, bu yapısal olarak yapılan sınıflandırmaya göre iki bölümlü şeklide eklenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre Edirne'de bulunan kapı halkaları iki ve üç bölümlü olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

4.1.1. Üç Bölümlü Kapı Halkaları

Kapı halkasını oluşturan kısımlar şöyledir:

I. Göbek: Çapı ve derinliği farklılık göstermekte olup, dışarı doğru bir çıkıntı yaparak kabaraya benzemektedir. Orta kısmında kancanın takılması için bir delik bulunmaktadır.

II. Kanca: Kulpun göbek kısmının orta yerindeki deliğe yerleştirmek için kullanılmaktadır. Şekil olarak maşaya benzemekte olup, kapıya baş kısmı dışarıda kalacak şekilde çakılmaktadır.

III. Kulp: Göbek kısmına kanca ile tutturulan kapıyı çekip kapatmak için kullanılan, kapıyı kapatırken elin yerleştirilmesi için yapılmış kısımdır.[27]

4.1.2. İki Bölümlü Kapı Halkaları

Bu şekiller sadece kanca ve kulptan oluşmaktadır.

Edirne'de geleneksel evlerden günümüze kadar gelebilmiş kapı halkaların kulpları daire biçimli olanlardır.

I.Daire biçimli kapı halkaları: Kapı halkaların ebatları küçük olup, 5-10 cm arasında değişiklik gösterir. Döküm tekniğinde yapılan halkalar tam daire olsa da dövme tekniğinde yapılanlar tam daire olmayabilir. Genellikle dövme demirden yapılır. Bazen halkalar kalın saçtan da yapılır.

Kapı halkalarında süsleme aynalık ya da göbek denilen kısım üzerindedir. Halkayı kapıya tutturmak için en fazla kullanılan yol maşa biçiminde olan demir bir çivinin içine halka takıldıktan sonra bu çivinin iki kolu birden kapıya çakılır. Kapının arka tarafına çıkan uçlar bükülerek tekrar kapının arka tarafına çakılır. Son derece sağlam bir yöntem olup, çivinin halka biçimindeki başı ve kapı halkası kapının ön tarafında kalır. Fakat ayna kullanılacaksa maşa şekilli çivi kapının ön tarafına çakılmadan

[26] Çal, Halit., a.g.m., s.275-276.
[27] Göktaş Kaya, Lütfiye, a.g.m., s. 345-346.

önce, aynanın ortasındaki delikten geçirilmek suretiyle kapıya çakılır. Kapı halkalarında aynalık(göbek) en süslü kısım olup, bölgelere göre değişiklik gösteren, ince işçilikten sade olana kadar çok değişik örnekleri vardır.[28]

Edirne'de geleneksel evlerde günümüze kadar gelebilmiş kullanılan kapı halkaları sayısı 12 dir. Bunlar döküm ve dövme tekniğinden yapılmıştır. Çapları 4-12 arasında değişmektedir. Bazıları sadece göbek olmadan kanca ile kapıya çakılmıştır. Bazıları ise kanca yardımıyla göbek ve kulp kapıya çakılmıştır. Halkaların hepsi düz olup sadece bir tanesi kıvrımlıdır.

4.2. Kapı Tokmakları: Yapılan litaratür araştırmalarda kapı tokmaklarının gruplandırması yapılırken bütünlük olmadığı görülmüştür. Bu konuda araştırma yapan kişiler kendilerine göre bir yöntem uygulamışlardır. Buda kavram karmaşışına yol açmaktadır. Neye göre, malzememi yoksa desenimi dikkate almak gerekir. Desene göre yapalım desek bu seferde, aynı tokmak da ayna kısmı bitkisel, gövde kısmı ise U şekline benzeyen bir biçim olabilmektedir. Yani bir tokmak üzerinde iki farklı şekil olabilmektedir. Kapısında tokmak olan ev sahibi nasıl isimlendirdiği de bilinmediğinden, açıkçası bizde bulabildiğimiz tokmakları gruplandırma yaparken neye göre yapacağımızı karar vermede zorlandık. En sonunda baskın olarak hangi desen varsa ve şekil olarak en fazla neye benzetiliyorsa o şekilde gruplandırma yapmayı uygun bulduk.

Payitaht Edirne'de çoğu geleneksel evlerin yıkılması, yangın sebebiyle yok olması ya da hırsızların satmak amacıyla çalması sonucu günümüze kalan kapı tokmakların sayıları çok azalmıştır. Edirne'de günümüze kadar gelebilmiş geleneksel evlerde kullanılan kapı tokmakları hayvan figürlü, oval şeklinde, düşey bir çubuk şeklinde olan düz kapı tokmakları şeklinde, nal şeklinde, bitkisel ve insan eli şeklinde kapı tokmakları olarak altı grupta toplanmıştır.

4.2.1. Hayvan Figürlü Şeklinde Olan Kapı Tokmakları: Türklerin bozkır yaşam şeklinin içinde at önemli bir yer teşkil etmiştir. Şamanizm de at şamanın gökyüzüne çıkacağı bineği, kurban için seçilen bir hayvan olmuştur. At Gök Tanrının sembolü olup aynı zamanda Altay Türklerinde Gök Tanrıya sunmak için seçilmiş en değerli kurban olmuştur. Şamanın göğe çıkmak için bindiği at kanatlı olarak düşünülmüştür. Müslüman olmadan önce kurgan olarak isimlendirilen Türk mezarlarda, öbür dünyada gömülen kişiye hizmet etmesi için atlar ölen kişi ile beraber gömülmüştür**.** At sürüleri zenginliğin göstergesi olmuş, savaşta gösterdiği yararlılık nedeniyle kuvvet ve kudretin sembolü olmuştur. Türklerin kullandığı hayvan takvimi de yıl sembolü olarak kullanılmıştır. Türklerin Müslüman olmasından sonrada her zaman önemini koruyan bir hayvan olup, doğruluk, mutluluk, refah, uzun ömür, şöhret, iyilik ve soyun devamlılığının sembolü olmuştur.[29]

Karga, baykuş gibi kuşlar uğursuz sayılıp, bülbül, güvercin, kumru gibi kuşlar uğurlu sayılmıştır. Kuş mutluluk, sevinç, sevgi, bazı zamanda ölen kişinin ruhunu temsil eder. Kuş kutsal olup gök tanrının yönetimindedir. Özlemdir haberdir. Kuş kuvvet ve kudreti simgeler. Kanatları, pençeleri, hafif yuvarlak olan gövdesi, keskin gagası stilize edilerek süslemelerde kullanılmıştır. Yakut Türklerinde Orhun kitabelerinde yazıldığına göre, bütün insanların kuş biçiminde koruyucu bir ruhu olduğuna, o kişi öldüğü zaman ruhunun göğe yükselip, kuş gibi uçtuğuna inanılır. Bugün bile insan öldüğü zaman "Kuş olup uçtu gitti" denilmektedir.[30]

Eski tanrılardan biri olan yılan güçlerin, hayatın efendisidir. Sevgi-nefret, akıl-duygu, ruh-madde, yaşam-ölüm, iyilik-kötülük, şans-kötü şans gibi karşıt göçleri bir arada göstermektedir. Sembolik olarak eski Türkler arasında ise yılan bolluk, bereket, sağlık ve mutluluk olmuştur. Yılan ayrıca gücü, kudreti, koruyuculuğu simgelemektedir. Çeşitli sanat eserlerinde yılan kuvveti, ölümsüzlüğü ve dünyanın yaradılışını sembolize eden önemli bir motif olarak karşımıza çıkar.[31]

Geçmiş milletlerin birçoğunda aslan çoğunlukla güç ve ihtişamın sembolü olmuştur. Müslüman milletler arasında ise Hz. Ali'nin unvanı ve sembolü olmuştur. Budizm ile birlikte aslan figürü Türk sanatında görülmeye başlamıştır. Fakat Altaylar'da bu figürün görülmesi çok daha erken dönemlerden beri aslan figürünün Türkler tarafından kullanıldığını gösterir. Aslan savaş, zafer, iyinin kötüyü yenmesi, kuvvet ve kudret sembolü olarak kullanılmıştır. Budizm dininde aslan bazen Tanrıyı sembol

[28] Çal, Halit., a.g.m., s.276.
[29] Çatalbaş Resul, "Türklerde Hayvan Sembolizmi ve Din İlişkisi", *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, Cilt:3, Sayı:12, Kars 2011, s.51-52.
[30] Erbek Mine, *Çatalhöyükten Günümüze Anadolu Motifleri*, Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002 Ankara, s.190-192.
[31] Ölmez F.Nurhan, "Yılan Motifi", *Süleyman Demirel Üniversitesi Hakemli Dergisi,* 2010-06 Isparta, s.5-6.

etmiş, bazen de hükümdarı ya da oturduğu tahtını sembol etmiştir. Türklerin Müslüman olmasında sonrada önemini kaybetmemiştir.[32]

Araştırmalar sonucu Edirne'de geleneksel evlerde aslan, at, kuş, yılan şekilleri kullanılarak yapılmış kapı tokmakları kullanıldığı görülmüştür.

Edirne geleneksel evlerden birisinde kuş şeklinde bir tokmak bulunmuştur. Bu tokmağın ayna kısmı karşılıklı iki yılan biçiminde yapılmış olup, gövde kısmı kuş şeklindedir. Malzemesi pirinçdir. Döküm tekniğinde yapılmıştır.

Diğer bir hayvan figürü ise attır. Bu tokmağın aynası at figüründen yapılmıştır. Yanız bu tokmak yakın tarihli olup Amerika'dan getirilmiştir.

Aslan şeklinde üç tane kapı tokmağı bulunmuştur. Malzeme olarak pirinç kullanılmıştır. Bu tokmaklarda yine döküm tekniği kullanılarak yapılmıştır.

4.2.2. Bitki Biçimli Kapı Tokmakları: Meşe yaprağına benzer şekiller dışında kalanların hepsi Avrupa kökenlidir. Döküm tekniği kullanılarak yapılmıştır. Geometrik biçimli gruba giren şekillerden çok fazla farklı değillerdir. Fakat tokmakların gövde ve aynaları değişik bitkilerin dal, yaprak ve çiçekleri şeklinde yapılmıştır. Türkiye'de çok değişik şekilde olanları vardır.[33]

Edirne'de evlerde bulabildiğimiz beş tane bitkisel motifli tokmak vardır. Edirne Etnografya ve Arkeoloji Müzesinde ise 1 tane bitkisel kapı tokmağı olmak üzere 6 tane kapı tokmağı bulunmuştur. Malzeme olarak demir kullanılmış olup döküm tekniği kullanılarak yapılmıştır.

4.2.3. İnsan Eli Şeklindeki Kapı Tokmakları: Prehistorik dönemlerden başlayarak el mağara duvarlarına kazıma ve boyama şeklinde görülmektedir. Beş parmağın Hz. Muhammed, Hz. Fatıma, Hz. Ali, ve Hasan ve Hüseyin'i temsil ettiği de söylenir. Bu beş kutsal kişiyi temsil etmesinden başka, Bektaşilikte beş sayı ile ifade edilen Lahût, Cebarût, Melakût, Nâsut, Misâl gibi Tanrı ile ilgili beş âlemi sembol ettiği düşünülmektedir. Ayrıca mezar taşlarında el motifi kullanılmakta olup, bu mezarda yatan sağ iken kişinin becerikli olduğu, elinden her işin geldiği, işinin ehli olduğunu ifade etmektedir. Çeşitli eşyaların üzerine nazardan korunma ya da tılsım amacıyla yapılmıştır.[34] Hz. Muhammedin kızı Hz. Fatıma'nın elini de sembol ettiği düşünülmektedir. Anadolu'da kadınlar arasında Fatma Ana eli ev işlerinde bolluğun, bereketin sembolüdür. Doğumda, hastalıkta yardımcı olduğu, karı-kocanın birbiri ile iyi geçinmesini sağladığı düşünülmektedir. Ev kadını bir işe başlamadan önce "Yarab elim Fatma Ana eli olsun" derse işlerinin kolay olacağına inanmaktadır.[35]

Kapı tokmakları olarak Edirne, Siirt, Hatay, Sinop gibi farklı yerlerde yaygın olarak kullanılmıştır. Hepsi döküm tekniğinde olup, malzeme olarak genellikle tunç kullanılmış demir malzeme ise az olarak kullanılmıştır. Tokmaklarda kullanılan insan eli, bilek kısmından itibaren şekil verilerek yapılmıştır. Çoğunlukla bilek kısmı dalgalı bir kumaş parçası ile örtülüdür. Üzerinde genellikle bir takı bulunur. El avuç içinde top tutar şeklinde yapılmıştır. Baş parmak diğer parmaklara göre biraz ayrı olup diğer parmaklar bitişiktir. Küçük parmağın yanındaki ya da orta parmakta yüzük bulunur. El şeklindeki tokmaklar hem sağ hem de sol el şeklinde yapılabilir.

El şeklindeki tokmakların Türkiye'ye hangi yıllarda getirildiği bilinmemektedir. Fakat Tarsus da el şeklinde tokmak bulunan evlerden biri 1813, diğerinde ise 1910 tarih yazılıdır. Batı kökenli bir tokmak olmasına rağmen Türkler tarafından bu kadar sevilmesinin sebebi ev sahibine haber vermek için uygun bir şekil olması ya da Hz. Peygamberi, kızı, damadı Ali, torunları Hasan ve Hüseyin'i simgeleyen ve "pençe-i al-i aba" denilen beş parmağı yan yana gösteren motif ile benzerliği dolayısıyla sevilmiş ve yaygınlaşmış olabilir. Ya da Türk kültüründe ev sahibinin eline dokunan kişinin ev sahibine, ev sahibinin de eve gelen misafire kötülük yapmayacağı düşüncesi de olabilir.[36]El şeklindeki bu tokmaklar bir rivayete göre ev sahipleri tarafından el kalıpları çıkartılarak yapılırdı. Elin içinde

[32] Çatalbaş Resul, a.g.m., s.51.
[33] Çal, Halit., a.g.m., s.280.
[34]Gital Başarı Doğu, "Yapılcan Köyü Hıdırlık Türbesindeki El Motifi", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl:5, Sayı:63, Aralık 2017, s.625- 627.
[35] Erbek Mine, a.g.e. s.112.
[36] Çal, Halit., a.g.m., s.278-279.

küre şeklinde bir cisim bulunur. Bunun nar olduğu düşünülmektedir. Nar motifi bereket ve bolluğu simgeleyip, evin bereketini arttırdığına inanılır.[37]

Edirne'de el şeklinde geleneksel evlerde bir tane bir tanede Edirne Arkeoloji ve Etnoğrafya Müzesinde de bir tane olmak üzere iki tokmak bulunmuştur. Kapı üzerinde bulunan tokmakta bilek kısmında dalgalı bir kumaş olup, üzerinde inci gibi dizilmiş bilezik şeklinde bir takı bulunmaktadır. Sol elin şeklinde yapılmıştır. Orta parmak da yüzük vardır. Elin içinde küre şeklinde bir cisim tutmaktadır. Tokmak beyaz renkli bir boya ile boyanmış olduğu için malzemesi tespit edilememiştir. Fakat döküm tekniği ile yapılmıştır. Müzede bulunan el şeklindeki tokmakta ise yine bilek kısmında dalgalı bir kumaş olup, üzerinde saat ya da saate benzer bir takı bulunmaktadır. Sol elin şeklinde yapılmış, orta parmakta yüzük bulunmaktadır. Elin içinde ise yine küre şeklinde bir cisim tutmaktadır. Malzeme olarak demir kullanılmış olup, döküm tekniğinde yapılmıştır.

4.2.4. Oval Şekilli Kapı Tokmakları: Bu gruba giren kapı tokmakları genellikle döküm tekniğinde yapılmışlardır. Malzeme olarak tunç kullanılmıştır. Bu biçimli tokmakların Avrupa kökenli olduğu düşünülmektedir. Fakat yakın zamana kadar Tokat'ta üretimi yapılmakta idi.

I. Volütlü yatay oval şekilli kapı tokmakları: Ağız kısmı yukarı doğru olacak C şekilde olanlardır. Uç kısımları volütlüdür. Gövde kısmının alt tarafında, ortasında parmak izine benzer yan yana üç tane şekil vardır. Kapı dışında kalan tokmak çivisinin baş kısmı yatay kısa boru şeklinde yapılmıştır. Küçük borunun uçlarına, tokmağın üst ucunda yer alan çıkıntılar takılır. Birkaç değişik şekilde farklı aynalar görülür. En çok kullanılan ayna çeşidi kapı çivisinden yukarı doğru dik duran yaprak biçimli olanıdır.

II. Düz yatay oval şekilli kapı tokmakları: Tek farkı uçlardaki volütlerinin olmamasıdır. Alt kısımdaki parmak izine benzer şekillerin yerine, gövde kısmın biraz daha genişlemesidir. Yatay oval kapı tokmakları kadar yaygın değildir.[38]

Volütlü yatay oval şekilli kapı tokmaklarından 16 tane bulunmuştur. Malzeme olarak demir ve pirinç kullanılmış olup, döküm ve dövme tekniğinde yapılmıştır. Düz yatay oval şekilli kapı tokmaklarından ise 2 tane Edirne'de bulunmuştur. Malzeme olarak pirinç ve demir kullanılmış, dövme ve döküm tekniği ile yapılmıştır.

4.2.5. Düşey Bir Çubuk Şeklinde Olan Düz Kapı Tokmakları: Bu tokmakların ana yapıları L şekillidir. Türkiye'de geleneksel evlerde yaygın olarak kullanılmıştır. Fakat Trakya bölgesinde pek rağbet görmemiştir. İstanbul'da da hiç görülmemesi, bu tip tokmağın Türkiye genelinde anıtsal yapılarda hiç kullanılmaması, bu tipin kültür seviyesi yüksek kesimler tarafından hoşlanılmadığını göstermektedir.[39]

Edirne'de bu biçimde kullanılmış olan bir tokmak bulunmuştur. Fakat bu tokmak bulunan tarihi ev günümüzde ayakta olmayıp, yerinde apartman bulunmaktadır. Malzemesi demirden olup, dövme tekniği kullanılarak yapılmıştır.

4.2.6. Nal Biçimli Kapı Tokmakları: Geleneksel Edirne evlerindeki kapılarda iki adet bu gruba giren tokmaklar bulunmuştur. Bir tanesinde göbek kısmında at figürü kullanılmıştır. Gövde kısmı ise at nalı şeklindedir. Bu tokmak bugün Edirne Osmanlı Evleri Oteli kapısında bulunmaktadır. Otel sahibi Tarkan Beşkardeş bu at nalı şeklindeki tokmağı Amerika'dan getirdiğini söylemiştir. Yani yakın tarihe ait bir tokmaktır. Fakat günümüzde yurtdışından getirilmiş olsa da tokmak kültürünün yaşatılması açısından önemlidir. Malzeme olarak demir kullanılıp, döküm tekniğinde yapılmıştır.

İkinci örnekte göbek kısmı hayat ağacına benzer olup, gövdesi at nalı şeklindedir. Döküm tekniği ile yapılmıştır. Malzemesi boyalı olduğu için tespit edilememiştir.

At nalı bazı eski geleneksel evlerde kapıya asarlar. Uğurlu olduğuna inanılan at nalın iyiliği, mutluluğu ve bereketi sembol ettiği için kapılara tokmak şeklinde bu düşünce ile asıldığı düşünülebilir.[40] Edirne'de de bu inançdan dolayı olsa gerek nal kapıların üzerine asılmıştır.

---

[37] Yalçın Selcen, a.g.m., s.101.
[38] Çal, Halit., a.g.m., s.280.
[39] Çal Halit-Çal Özlem, a.g.e., s.126.
[40] Erçin Koçer, Serap," Kula Evleri, Kapı Tokmakları ve Halkaları", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 16/2 Kış 2016, s.217.



SONUÇ

Payitaht Edirne 1365 yılından İstanbul'un fethine kadar başkentlik yapmış olan tarihi bir şehir olmasına rağmen maalesef tarihi geleneksel evlerin çok azı günümüze kadar gelebilmiştir. Kapı tokmakları Türk mimari kültürünün ayrılmaz parçalarıdır. Kapı tokmaklarının bizim kültürümüzde oldukça eskilere giden bir geçmişi vardır. Kimisi bakımsızlıktan, kimisi de yangın sonucu yok olmuştur. Ayakta olan evlerde çoğu restorasyonu beklemekte olup, kullanılmayacak durumdadırlar. Restorasyon olan evlerde de orijinal kapılar tahta ya da demir kapı ile değiştirilmiş olup, kapı halkaları ve tokmakları ne yazık ki kapı üzerinde bulunmamaktadır. Orijinal kapıların üzerinde de halkalar ve tokmaklar çoğunlukla yerinde yoktur. Günümüzde restorasyonu yapılıp Kent Müzesi olarak kullanılan Hafız Ağa Konağı'nın bile yenilenmiş olan kapısında tokmak bulunmamaktadır. Konağın orijinal kapı tokmağı restorasyon sonrası yerine çakılmamış olup, günümüzde nerede olduğu bulunamamıştır. Küçük ve para eden bir maden parçası olduğu için satılmak amacıyla tokmakların hemen hepsi çalınmıştır. Edirne'de bulunan müzelerde bile bu sayı 2 tanedir. Ayrıca tokmakların hiç birinin üzerinde yapım tarihi yazılı değildir. Araştırmaya başlarken bu kadar az bulabileceğimizi düşünememiştik. Bir cihan devletine başkentlik yapmış olan Edirne'nin bu durumu tarihimiz, kültürümüz açısından son derece üzücüdür.

Tarihi evleri gezerken günümüzde Edirne Osmanlı Evleri Oteli olarak kullanılan yapının işletmecisi, eski kapı topladığını, bu kapılarla ilgili araştırma yaptığını, şimdiye kadar hiç tokmağa rastlamadığını belirmiştir. Ayrıca Edirne'deki Rum, Yahudi ve Ermeni evlerin kapılarında tokmak hiç görmediğini, tokmak kullanılmadığını, fakat tokmak yerine de ne kullandıklarını bilmediğini, Türk evlerinde tokmak kullanıldığını söylemiştir.[41]

İncelenen kapı halkaları ve tokmakların hiç birinde tarih ve usta ismi bulunmamaktadır. Bazı tokmaklar tarihi olmayıp yakın tarihlidir. Malzeme olarak pirinç ve demir kullanılmıştır. Kapı tokmak ve halkaları dövme ve dökme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Edirne geleneksel evlerde kullanılan kapı tokmakları bitkisel, figürlü, düşey bir çubuk şeklinde olan düz kapı tokmakları, oval şeklinde, nal şeklinde, el şeklinde olarak gruplandırılmıştır. Bunlarda el şeklinde olan 2, bitkisel şeklinde olan 6, hayvan figürlü şeklinde 4, nal şeklinde olarak 2, düşey bir çubuk şeklinde olan düz kapı tokmakları 1, oval şekilli kapı tokmaklarından ise 16 olmak üzere toplam 31 tane tokmak bulunmuştur. Kapı halkası olarak hepsi daire şeklinde olup 12 tanedir.

Giden şey geri gelmiyor maalesef. Ama tarihimiz, kültürümüzü yaşatıp yeni gelen nesillere bir şekilde aktarmalıyız. Restorasyonu yapılan tarihi yapıların kapılarına zamanında kullanılmış olan imitasyonda olsa kapı halkaları ve hem erkekler için hem de kadınlar için kullanılan tokmakları takabiliriz. Böylece bu tarihimizin, kültürümüzün bir parçası olan halka ve tokmakları yaşatabiliriz. Diğer türlü sadece müzelerde sıkışıp kalıp hayatımızın bir parçası olamıyorlar. Yaşatılması dileği ile…

KAYNAKÇA

Bektaşoğlu, M. (2009). Kapı, Anadolu'da Türk İslam Sanatı, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Birdevrim A. (2008). Anadolu'nun Efsavevi Kapı Tokmakları, El Sanatları Dergisi, Sayı:6.

Çakıl D. (2005). Çağlar Boyu Konuk Habercisi: Kapı Tokmakları, 60. Yaşında Sinan Genim'e Armağan Makaleler, İstanbul.

Çal H.ve Çal Ö. (2008). Trakya Bölgesi Kapı Tokmakları ve Çekecekleri, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları

Çal, H. (1999). Osmanlı Kapı Halkaları ve Kapı Tokmakları, Osmanlı, Yeni Türkiye Yayınları, Cilt: 11, Ankara.

Çatalbaş R. (2011). Türklerde Hayvan Sembolizmi ve Din İlişkisi, Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi, Cilt:3, Sayı:12, Kars.

Erbek M. (2002). Çatalhöyükten Günümüze Anadolu Motifleri, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

Erçin Koçer, S. (2016). Kula Evleri, Kapı Tokmakları ve Halkaları, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 16/2 Kış.

Erdem Y. (1978). Türk ve İslam Eserleri Müzesinde Ejder Figürlü Bir Kapı Tokmağı, Türk Kültürü, Ankara, Yıl:XVI, Sayı:183.

Eyice, S. (1974). Türk Kapıların Madeni Süsleri, Sanat Dünyamız, Yıl:1, Sayı: 1 Mayıs.

[41] Beşkardeş Tarkan, Eğitim Durumu: Üniversite, Yaş:49, Adres: DilaverBey Mah. Arif Paşa Caddesi, No:54 Edirne



Gital Başarı D. (2017). Yapılcan Köyü Hıdırlık Türbesindeki El Motifi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl:5, Sayı:63, Aralık.

Göktaş Kaya, L. (2010). Geleneksel Kapı Halka ve Tokmakları: Safranbolu, ZKU Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 6, Sayı:12.

Ölmez F.N. (2010). Yılan Motifi, Süleyman Demirel Üniversitesi Hakemli Dergisi, -06 Isparta.

Yalçın S. (?) Tak Tak Kim O?, Tasarım, İstanbul.

İNTERNET KAYNAKLARI

https://dunyalilar.org/gecmisin-kucuk-taniklari-kapi-tokmaklari.htmı/ 23.01. 2019

http://www.habitat.org.tr/insanyerlesimleri/restorasyon/515-cizre-ulucami.html 31.01.2019

http://yitikmiras.com/ejderha-figurlu-kapi-tokmagi/ 05.02.2019

KAYNAK KİŞİ

Beşkardeş Tarkan, Eğitim Durumu: Üniversite, Yaş:49, Adres: DilaverBey Mah. Arif Paşa Caddesi, No:54 Edirne



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EĞİTİCİNİN EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Ömer Tuğrul KARA
Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tkara@cu.edu.tr

Begüm Sultan ÜNSAL
Öğretim Görevlisi, İstanbul Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi, begum.bbbb@gmail.com

Özet

2011'den itibaren Türkiye'ye çok sayıda Suriyeli mülteci göç etmiştir Bu durum ülkemizin sadece ekonomik ve demografik yapısını etkilemekle kalmayıp dil sorununu da ortaya çıkarmıştır. Mültecilerin ülkeye uyum sağlayabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri zorunlu hale gelmiş ancak bu sefer de dil eğitimini verecek eğitici sorunu yaşanmaya başlamıştır. Kısa bir süre sonra yabancılara Türkçe eğitimi verecek eğiticiyi yetiştirmek için sertifika programları açılmaya başlamıştır. Bu çalışmada Türkiye genelinde açılmış olan sertifika programları farklı açılardan incelenmiş; üniversitelerde kaç kez açılmış oldukları, programdaki ders saatleri, bulunduğu iller, ders isimleri ve ücretleri gibi çeşitli unsurlarla ilgili analizler yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkiye'nin pek çok yerinde açılan yabancılara Türkçe eğitimi sertifika programlarının bazı kurumlarda süreklilik gösterirken bazı kurumlarda ise bir veya birkaç kere açıldığı ve programlardaki ücretlendirmelerin ders saatlerine göre değiştiği görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Eğiticinin eğitimi, sertifika programı, yabancılar Türkçe eğitimi, Suriyeli mülteci

GİRİŞ

1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SERTİFİKA PROGRAMLARI

Ülkemiz son yıllarda ekonomik ve siyasi alanlarda dünyada aktif bir konuma gelmeye başlamıştır. Bu durum Türkiye'nin bir çekim merkezi haline gelmesine yol açmıştır. Üniversitelerimizde 2017-2018 öğretim yılında ortalama 115.000 uluslararası öğrenci eğitim görmektedir. Yurtiçinde ve yurtdışında on binlerce dost ve akraba toplulukları mensubu ve yabancı ülke vatandaşları birçok nedenden dolayı yabancı dil / ikinci dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Bu nedenler yurtdışında; Türk şirketlerde çalışma, Türklerle iş yapma, Türkiye'de yaşama isteği vb., yurtiçinde; yaşam, çalışma, eğitim, evlilik vb. olarak karşımıza çıkar (Dilek, 2017: 3). Ancak 2011 yılıyla başlayan Suriyelilerin zorunlu göçü yabancılara Türkçe öğrenmeyi çok daha zaruri bir hale getirmiştir.

Türkçe öğrenmek isteyen yabancı sayısındaki bu artış, doğal olarak alanda çalışacak daha fazla eğitmene ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Boylu ve Başar (2016) tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye genelinde 85 adet Türkçe öğretim merkezi tespit edilmiştir. Bu merkezlerde ilk başta da dediğimiz gibi çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmek isteyen insanlar bulunmaktadır. Bu durum sadece Türkiye'de değil, Yunus Emre Enstitüsünün kurulduğu günden bugüne kadar 40 ülkede yürüttüğü Türkçe kurslar ile 47 bin 885 kişiye, "Seçmeli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Projesi" kapsamında da 33 bin 376 kişiye Türkçe öğretmiştir. Aynı zamanda 2011 yılında başlatılan Türkoloji projesi çerçevesinde Türkçe öğrenen öğrenci sayısının ise 18 bini aştığı görülmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2017). Orta Doğu'daki gelişmeler neticesinde son yıllarda ülkemizde resmî olarak 3.644.342 milyon gayri resmî olarak ise 5 milyon Suriyeli mülteci bulunmaktadır. Devlet eliyle gerçekleştirilen bu projelerde mülteciler Türkçe öğrenmektedir. Yine yurtdışındaki Türkoloji bölümleri de göz önüne alındığında alanda çalışacak öğretmenlere duyulan ihtiyacın fazlalığı ortaya çıkacaktır (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 83).

Öğretmen açığını hesaplamaya çalışırken uluslararası öğrenci hareketliliğine ve büyük göç dalgalarına da daha ayrıntılı bir şekilde bakmakta yarar vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasında en yüksek paya uluslararası öğrenciler sahiptir. Uluslararası öğrenci hareketliliği açısından Türkiye hem kaynak hem de hedef ülke konumundadır. Ayrıca kendine has özellikler göstermektedir. Hareketliliğin büyük bir bölümü yükseköğretimde küçük bir bölümü ise lise (Uluslararası İmam Hatip Liseleri) düzeyinde gerçekleşmektedir. İki binli yıllardan sonra uluslararası öğrenci sayısı 2008'e kadar durağan bir seyir izlemiştir, bu yıldan sonra artış çoğalmıştır. Bu açıdan öğrenci sayısındaki artışa baktığımızda hedefler öğretmen ihtiyacını belirlemektedir. Kaldı ki öğretmen ihtiyacını belirleyecek sadece uluslararası öğrenci sayısındaki artış değildir. Büyük göç dalgaları da öğretmen açığının

temelini oluşturmaktadır. Ülkemiz bütün mazlumlar için bir sığınak konumundadır. Bu durum II. Dünya Savaşı'ndan bu yana kadar uzanmaktadır. Ülkemizin sığınak konumunda olma durumunu tarihi bir şekilde sınıflandıracak olursak:

1. II. Dünya Savaşı dolayısıyla ülkemize kaçıp gelen Yahudi bilim adamları,
2. Afganistan'ın işgalinden sonra gelenler,
3. İran-Irak Savaşı,
4. 1988 Bulgaristan'dan göç
5. SSCB'nin çözülmesi,
6. Irak Savaşı-İşgali,
7. Bosna Hersek Savaşı,
8. Suriye iç savaşı olarak söyleyebiliriz (Dilek, 2017: 5). İşte bu ve bu gibi sebeplerden dolayı

Türkiye'nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi görevi hususunda eğitmenlere büyük bir ihtiyacı bulunmaktadır.

Böyle bir eksiklik olmasıyla beraber alanda çalışacak öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunun henüz çerçevesinin çizilmediği ve bu konuda bir standart olmadığı görülmektedir. Çeşitli üniversitelerde son yıllarda açılmaya başlanan ve lisansüstü düzeyde eğitim veren "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" programları bu konudaki gereksinimi gidermeye çalışmaktadır. Buna rağmen Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek donanıma sahip öğretmen gereksinimini karşılamak için eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde programların açılması gerekmektedir. Ancak şu an bununla ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır (Can, 2011: 186). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığınca 2010 yılında düzenlenen bir çalıştayda da yabancılara Türkçe öğretim alanı ve bu alanın öğretmenliğinde görülen karışıklıklar ve eksiklikler şöyle ortaya konulmuştur:

1. Mevcut Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi bölümü vb. lisans programları; yurt dışında yaşayanlara, Türk soylu ve akraba topluluklara ve yabancılara Türkçe öğretimi amaçlanarak kurulmamıştır.
2. Ülkemizde, yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelik bağımsız bir lisans programı yoktur.
3. Üniversitelerde az sayıdaki lisansüstü programların içeriği ve kapsamı birbiriyle uyuşmamaktadır.
4. Bakanlık tarafından yurt dışında Türkçe öğretmesi amacıyla görevlendirilen öğretmenlere
5. Alanda çalışan kurumlar arasında işbirliği bulunmamaktadır (MEB, 2010).

Üniversiteler ise bu eksiklik ve karışıklığa el atıp öğretmen ihtiyacına cevap verebilmek adına son yıllarda artan bir hızla "Sertifika Programları" düzenlemektedir. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü de belirli aralıklarla sertifika programları açmaktadır. Son zamanlarda bazı özel dil merkezlerinin de maddi kazancı önleyen bu türden sertifika programları açmaya başladığı dikkat çekmektedir (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 84). Bizde bu bilgilerden hareketle çalışmada Türkiye'deki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğiticinin eğitimi sertifika programlarını belli sınıflandırmalarla analiz ettik.

YÖNTEM

Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu konuda önceden herhangi bir araştırma yapılmadığı için araştırılan kaynaklar önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi, görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur. Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceğine araştırma konusuna bakarak karar vermek gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 1998).

Araştırmanın Amacı

Araştırmamızın amacı Türkiye'de açılmış olan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğiticinin Eğitimi" sertifika programları genel olarak incelemektir. Sertifika programlarının nerelerde hangi sıklıkla açıldığına, ücretlerine, ders saatlerine genel olarak bakılmıştır.

Alt Amaçlar

1. Sertifika programları hangi üniversitelerde açılıyor?
2. Sertifika programları üniversitelerde ne sıklıkla açılıyor?
3. Hangi illerde daha fazla talep var?



4. Sertifika programlarının ücretleri ne kadar?

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğiticinin eğitimi sertifika programlarının üniversitelerde kaç kez açılmış oldukları, programdaki ders saatleri, bulunduğu iller, ders isimleri, ücretleri bazında incelenmiştir.

Tablo 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğiticinin Eğitimi Sertifika Programının Hangi Üniversitelerde Kaç Kez Açılmış Olduğu Üzerine Bir Dağılım

Üniversiteler	f
İstanbul Üniversitesi	12
Yunus Emre Enstitüsü	12
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	8
Gazi Üniversitesi	8
Adıyaman Üniversitesi	6
On Sekiz Mart Üniversitesi	6
Hacettepe Üniversitesi	6
Marmara Üniversitesi	6
Mersin Üniversitesi	6
Sakarya Üniversitesi	6
İnönü Üniversitesi	6
Akdeniz Üniversitesi	6
Dicle Üniversitesi	6
Aydın Üniversitesi	6
Ankara Üniversitesi	5
19 Mayıs Üniversitesi	5
Dokuz Eylül Üniversitesi	4
Okan Üniversitesi	4
Atatürk Üniversitesi	4
Osmangazi Üniversitesi	4
Yıldız Teknik Üniversitesi	4
Kırklareli Üniversitesi	4
Kocaeli Üniversitesi	4
Kastamonu Üniversitesi	3
Fırat Üniversitesi	3
Selçuk Üniversitesi	3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	3
Sütçü İmam Üniversitesi	3
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3
Ahi Evran Üniversitesi	3
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi	3
Bahçeşehir Üniversitesi	2
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	2
Mardin Artuklu Üniversitesi	2
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2
Başkent Üniversitesi	2
Gaziantep Üniversitesi	2
Harran Üniversitesi	2
Çukurova Üniversitesi	1
Korkut Ata Üniversitesi	1
Kırıkkale Üniversitesi	1
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1
Dumlupınar Üniversitesi	1
Toros Üniversitesi	1
Celal Bayar Üniversitesi	1

Tablo 1 incelendiğinde 43 üniversitede yabancılara Türkçe eğitimi sertifika programının kaç defa açılmış olduğu görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü ve İstanbul Üniversitesi 12 defa sertifika programını açmıştır. Yunus Emre Enstitüsü ve İstanbul Üniversitesinin sertifika programlarını

beraber açmaları da bu programın birden fazla açılmasını sağlayan etkenler arasındadır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi 8; Adıyaman Üniversitesi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Aydın Üniversitesi 6; Ankara Üniversitesi ve 19 Mayıs Üniversitesi 5; Dokuz Eylül Üniversitesi, Okan Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi 4; Çukurova Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Korkut Ata Üniversitesi, Toros Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi 1 kere sertifika programı açmıştır.

Tablo 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğiticinin Eğitimi Sertifika Programı Ders Saatleri Üzerine Bir Dağılım

Üniversite	f (Ders Saati)
Ankara Üniversitesi	136
Çukurova Üniversitesi	128
Kırıkkale Üniversitesi	115
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	112
Başkent Üniversitesi	112
19 Mayıs Üniversitesi	100
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	100
Sakarya Üniversitesi	96
Selçuk Üniversitesi	90
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	90
Aydın Üniversitesi	90
On Sekiz Mart Üniversitesi	88
Mersin Üniversitesi	85
Adıyaman Üniversitesi	80
Korkut Ata Üniversitesi	80
Hacettepe Üniversitesi	80
İstanbul Üniversitesi	80
İstanbul Üniversitesi	80
Yunus Emre Enstitüsü	80
İnönü Üniversitesi	80
Atatürk Üniversitesi	80
Akdeniz Üniversitesi	80
Kastamonu Üniversitesi	80
Yıldız Teknik Üniversitesi	80
Fırat Üniversitesi	80
Dicle Üniversitesi	80
Necmettin Erbakan Üniversitesi	80
Dumlupınar Üniversitesi	80
Kırklareli Üniversitesi	80
7 Aralık Üniversitesi	80
Toros Üniversitesi	80
Harran Üniversitesi	80
Osmangazi Üniversitesi	75
Sütçü İmam Üniversitesi	75
Ahi Evran Üniversitesi	68
Kocaeli Üniversitesi	66
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi	63
Marmara Üniversitesi	60
Gazi Üniversitesi	60
Gaziantep Üniversitesi	60
Celal Bayar Üniversitesi	60
Bahçeşehir Üniversitesi	54
Dokuz Eylül Üniversitesi	50
Okan Üniversitesi	50
Mardin Artuklu Üniversitesi	50



Tablo 2'ye bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğiticinin eğitimi sertifika programlarının kaçar saat olduğu hakkında bilgi ediniyoruz. En yüksek ders saatini Ankara Üniversitesinde verilmiş olan sertifika programı oluşturuyor. Sırayı ise 128 saat ile Çukurova Üniversitesi, 136 saat ile Kırıkkale Üniversitesi takip ediyor.

Tablo 3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğiticinin Eğitimi Sertifika Programlarının Bulunduğu İller

İl	f	İl	f
Ankara	4	Elazığ	1
İstanbul	4	Osmaniye	1
Konya	2	Şanlıurfa	1
Bolu	1	Diyarbakır	1
Adıyaman	1	Kahramanmaraş	1
Çanakkale	1	Mardin	1
İzmir	1	Samsun	1
Mersin	1	Van	1
Sakarya	1	Nevşehir	1
Adana	1	Kırşehir	1
Malatya	1	Kütahya	1
Erzurum	1	Kırklareli	1
Antalya	1	Kilis	1
Kastamonu	1	Kocaeli	1
Eskişehir	1	Gaziantep	1
Kırıkkale	1	Manisa	1

Tablo 3 incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde eğiticinin eğitimi sertifika programının 31 ilde verildiği anlaşılıyor. İstanbul'da 4 tane Ankara'da 4 tane üniversitede sertifika programının açılmış olduğu bilgisine ulaşıyoruz. Konya'da 2 tane üniversitede sertifika programının açılmış olduğu görülüyor.

Tablo 4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğiticinin Eğitimi Sertifika Programının Dersleri Üzerine Bir Dağılım

Dersler	f
Tarihi süreçte yabancılara Türkçe Öğretimi	43
Yabancılara Türkçe öğretiminde sorun ve çözümler	43
Yabancı dil öğretiminde kuramsal yaklaşımlar	43
Yabancı dil öğretiminde yazma eğitimi	43
Yabancı dil öğretiminde okuma eğitimi	43
Yabancı dil öğretiminde dinleme eğitimi	43
Yabancı dil öğretiminde konuşma eğitimi	43
Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme	43
Avrupa ortak çerçeve metni	43
Yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknikler	43
Yabancılara Türkçe öğretiminde materyal geliştirme	43
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilkeleri	43
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde soru hazırlama teknikleri	43
Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri	41
Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyon	41
Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde dil bilgisi öğretimi	36
Kültür Aktarımı	32
Dil etkileşimi	32
Doğru-etkili konuşma becerisi ve sınıf içi iletişim teknikleri	29
Oryantasyon	24
Alfabe öğretimi	23
Sözcük öğretimi	23
Metin uyarlama	12
Yabancılara Türkçe öğretiminde derlem çalışmaları	12
Yabancı dil Türkçe öğretiminde kaynak tanıtımı	11
Yabancılara Türkçe öğretiminde dilbilim çalışmaları	9
İkinci dil edinimi	9

Yabancılara Türkçe öğretiminde drama	6
Dersler	f
Yetişkin eğitiminde insan unsuru: yönetsel etik ve psikolojik boyut	5
Programın içerik ve uygulama açısından değerlendirilmesi	4
Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler	2
Türk soylulara Türkçe öğretimi	2
Yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitabı incelemeleri	2
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilk ders uygulamaları	2
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçede çatı	1
Türkçenin yapısal özelliklerinin değerlendirilmesi	1
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde isim öbekleri ve isim tümceleri	1
Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler	1
Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler	1
Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler	1
Kalıp ifadelerin öğretimi	1
Çağdaş Türk edebiyatı ve yabancılara Türkçe öğretimi	1
Yurt dışında ve yurt içinde Türkçe öğreten kurumlar	1
Ana dili olarak Türkçe öğretimiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi farkı	1
Yabancı dil öğretiminde tematik yaklaşım	1
Yabancı dil öğretiminde kısa filmlerin ve sinema filmlerinin kullanılması	1
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2 uygulamaları	1
Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	1

Tablo 4 incelendiğinde çalışmada incelenmiş olan 43 tane yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğiticinin eğitimi sertifika programının 13 tane dersi ortak aldığı görülmektedir. Bu derslerin arasından en çok tercih edilenler ise tarihi süreçte yabancılara Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma eğitimidir.

Tablo 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğiticinin Eğitimi Sertifika Programlarının Ücretleri*

Üniversite	f
Aydın Üniversitesi	2000
Okan Üniversitesi	2000
İstanbul Üniversitesi	1500
Yunus Emre Enstitüsü	1500
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi	1500
Ankara Üniversitesi	1200
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1200
Akdeniz Üniversitesi	1100
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1000
On Sekiz Mart Üniversitesi	1000
Dokuz Eylül Üniversitesi	1000
Hacettepe Üniversitesi	1000
Marmara Üniversitesi	1000
Sakarya Üniversitesi	1000
İnönü Üniversitesi	1000
Atatürk Üniversitesi	1000
Osmangazi Üniversitesi	1000
Kırıkkale Üniversitesi	1000
Bahçeşehir Üniversitesi	1000
Yıldız Teknik Üniversitesi	1000
Korkut Ata Üniversitesi	1000
19 Mayıs Üniversitesi	1000
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1000
Gazi Üniversitesi	1000
Kırklareli Üniversitesi	1000
Toros Üniversitesi	1000
Kocaeli Üniversitesi	1000
Başkent Üniversitesi	1000
Gaziantep Üniversitesi	1000

Dicle Üniversitesi	864
Dersler	f
Kastamonu Üniversitesi	800
Harran Üniversitesi	800
Çukurova Üniversitesi	765
Mersin Üniversitesi	750
Fırat Üniversitesi	750
Selçuk Üniversitesi	750
7 Aralık Üniversitesi	700
Necmettin Erbakan Üniversitesi	600
Artuklu Üniversitesi	600
Ahi Evran Üniversitesi	600
Dumlupınar Üniversitesi	600
Celal Bayar Üniversitesi	600
Sütçü İmam Üniversitesi	500
Adıyaman Üniversitesi	400

*Ücretler TL cinsinden belirlenmiştir.

Tablo 5'de yabancılara Türkçe öğretiminde eğiticinin eğitimi sertifika programlarının ücretleri incelendi. Ücretlere göre üniversiteler sıralanacak olursa ilk sırada Okan Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi yer almaktadır. İstanbul Üniversitesi, Yunus Emre Enstitüsü ve Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi ise 1500 TL ile takip etmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüz Türkiye şartlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretim elemanı ihtiyacı günden güne artmaktadır. Üniversiteler öğretmen ihtiyacını karşılamak için ücretli sertifika programları düzenlemektedir (Yıldız ve Tepeli, 2014: 569). Bu çalışmada da bu sertifika programlarının hangi üniversitelerde kaç defa açıldığına, hangi illerde sertifika programının olduğuna, kaç saat ders işlendiğine, sertifika ücretlerine ve hangi derslerden oluştuğuna bakılmıştır. 44 üniversitede yabancılara Türkçe öğretiminde eğiticinin eğitimi sertifika programı açılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü ve İstanbul Üniversitesi 12 defa sertifika programı açmıştır. Bunu sırasıyla ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi takip etmektedir. Sertifika programının ders saatleri süresine bakacak olursak Ankara Üniversitesi 136 saat ders vermektedir. Genellikle sertifika programındaki ders saatleri 75-80 civarındadır. Sertifika programı 31 ilde 44 üniversite tarafından açılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğiticinin eğitimi sertifika programının derslerine bakacak olursak tarihi süreçte yabancılara Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretiminde sorun ve çözümler, yabancı dil öğretiminde kuramsal yaklaşımlar, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, yabancılara Türkçe öğretiminde okuma eğitimi, yabancılara Türkçe eğitiminde dinleme eğitimi, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi, yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme, Avrupa ortak çerçeve metni, yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknikler, yabancılara Türkçe öğretiminde materyal geliştirme, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilkeleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde soru hazırlama tekniklerdir. Bu dersleri 43 üniversitede açılmış olan sertifika programları da ortak ders olarak almaktadır. Sertifika programlarının ücretleri ise 1000-1500 lira arasında değişmektedir. Ücretlerin bu kadar artma sebebine değinecek olursak ise alanda öğretmen yetersizliğinden dolayı açılacak programlara katılımın yüksek olacağı temel alınarak oluşturulmaktadır.

Öğretmenlerin eğitimi, eğitim dünyasındaki tartışmaların eksenini oluşturan temel konulardandır. Çünkü hangi alanda hangi araç-gereçler kullanılırsa kullanılsın, belirlenen amaçlar ne olursa olsun hiçbiri hedefe ulaşmakta insan kadar önemli değildir (Çiftçi, 2011:403). Dolasıyla eğitimde nitelik artışının öğretmen yetiştirmedeki nitelik artışıyla doğru orantılı olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenin niteliğini ise pedagojik bilgi, özel alan bilgisi ve genel kültür bilgisi doğrudan etkilemektedir. Alanda çalışacak yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için kısa ve uzun vadeli planlamalar yapılmalıdır. Kısa vadede dilin yapısını iyi bilen, Türk kültürüne hâkim adaylar sertifika programlarına kabul edilmelidir. Sertifika programlarında tecrübeli ve alan uzmanı hocalar eğitim vermelidir. Sertifika programları 2-4 hafta arasına sıkıştırılmamalıdır (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 96). Daha uzun zaman dilimine yayılarak verilen eğitim açısından da istenen nitelikte hoca yetiştirilmesi sağlanmalıdır.



Sertifika programları gelir kapısı olarak düşünülmemeli, program sonunda başarısız olan adaylara sertifika verilmemelidir (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 96). Bu sertifikaları alan kişilerin alanda çalışacak olduğunu düşünecek olursak verilen eğitimden istenen sonuç elde edilmemişse etik bir şekilde kişiye sertifika veya belge verilmemelidir.

Yetiştirilecek olan öğretmenler hedef kitleye üslup, tarz, tutum ve yaşantılarıyla örnek olmalı; hedef kitleye Türk kültüründen kopuk bir öğretmen modeli çizmemelidir. Ayrıca bu öğretmenler Türk örf, âdet ve geleneklerine hâkim olmalı ve bildiklerini hedef kitleye öğretim süreci boyunca aktarabilecek bir yetkinliğe sahip olarak yetiştirilmelidir (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 96). Bir dil öğretirken sadece o dilin belli yapısını öğrenciye sunmuş olmuyoruz. Bununla birlikte kültür unsuru da ortaya çıktığı için öğretmenin dil ile birlikte kültürü de taşıyıcı konumda olması önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışmayla beraber yapılacak olan diğer çalışmalara öneriler getirecek olursak:

-Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde eğiticinin eğitimi sertifika programlarının açılmasının temel etkenleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

-Disiplinler arası bir yöntemle ülkemizin yakın coğrafyasında ortaya çıkmış olan savaşların Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki artışı ne kadar etkilediği üzerine araştırma yapılabilir.

-Sertifika programında yer alan dersler ayrı bir araştırma konusu yapılabilir. Bu derslerin eğiticiyi ne kadar ölçtüğü üzerine bir ölçek oluşturulabilir.

-Sertifika programındaki dersler ortalama 50-136 saat arasında değişiyor. Bu ders saatlerinin verilen eğitimler için ne kadar sağlıklı sonuçlar ortaya çıkardığı bir araştırma konusu yapılabilir.

-31 ilde açılmış olan yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde eğiticinin eğitimi sertifika programının bu illerde açılma koşullarının neler olduğu araştırma konusu olabilir.

- Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde eğiticinin eğitimi sertifika programını almaya hak kazanan eğiticilerin istihdam oranları ve istihdam alanları araştırma konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

Barın, E., Çangal, Ö. ve Başar, U. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öneri. International Journal Of Language Academy, Volume 5/7 December, p. 81-89.

Can, C. (2011). "Avrupa Birliği Dil Politikası ve Yabancı Dil Olarak Türkçe", Yabancılara Türkçe Öğretimi – Politika, Yöntem ve Beceriler (2. Baskı, Editörler: D. Yaylı ve Y. Bayyurt), s. 175-188, Ankara: Anı Yayıncılık.

Dilek, İbrahim (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları; Ortaya Çıkışı, Gelişimi, İhtiyaçları, Karşılama Durumu.

Millî Eğitim Bakanlığı (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 188.

Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma. International Journal of Language Academy, Volume 2/4, p. 564/578.

Yunus Emre Enstitüsü (2017). http://www.yee.org.tr/tr/faaliyethaberleri/bir-yilda-1- milyon-kisiye-ulastik_4317, (Erişim Tarihi: 13.05.2019)



ÜNLÜLERİN ÖZEL YAŞAMLARINDAKİ SORUNLARIN REKLAM YÜZÜ OLDUKLARI MARKAYA ETKİSİ

Emre Yeşil
Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi emreyesil1903@gmail.com

Mustafa Ünsalan
Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi mustafaunsalan@nevsehir.edu.tr

Özet

Birçok işletme rakiplerine karşı avantaj ve üstünlük sağlamak için çeşitli kitle iletişim araçları kullanarak tüketicilerinin satın alma mekanizmalarını harekete geçirmek istemişlerdir. Yaptıkları faaliyetleri daha geniş alana duyurmak isteyen işletmeler, en önemli kitle iletişim aracı olan reklamı tercih etmişlerdir. Tüketicilerin satın alma davranışlarını olumlu yönde etkilemek için reklamlarda ünlü oynatılmasını tercih ederek tüketicileri ikna etmeye çalışmaktadırlar. Bu araştırmada ünlülerin özel yaşamlarındaki sorunların reklam yüzü oldukları markaya olan etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmayı yaparken yapılandırılmış görüşme (derinlemesine mülakat) yöntemi kullanılarak banka yöneticileri ve banka müşterileri ile görüşülerek bankanın reklamında oynayan ünlülerin özel hayatlarında yaşadıkları sorunların reklam yüzü oldukları markaya ne şekilde etkileri oldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ünlü, Reklamlarda ünlü kullanımı, Reklamda ünlü kullanımının avantajları

THE EFFECTS OF THE PROBLEMS IN THE PRIVATE LIVES OF CELEBRITIES ON THE BRAND THEY FACE

Abstract

Businesses wanted to mobilize consumers' purchasing mechanisms by using various mass media to gain advantage and advantage over their competitors. The businesses, which want to announce their activities to a wider area, preferred the advertising which is the most important mass media. They try to convince consumers by preferring to be celebrated in advertisements in order to influence consumers' buying behavior positively. In this study, it is aimed to evaluate the effects of the problems in the private lives of celebrities on the brand they face. While conducting this research, it was tried to determine the effects of the problems experienced by the celebrities who are playing in the advertisement of the bank on the brand they face to the brand by discussing with bank managers and bank customers by using structured interview (in-depth interview) method.

Key words: Celebrated, Celebrity use in ads, Advantages of using celebrities in ads

GİRİŞ

Geçmişten günümüze Dünya'da hızla gelişen teknoloji, iletişimde yaşanan gelişmeler ve globalleşmenin hız kazanması insanların hayatlarında da önemli değişiklere neden olmuştur. İnsanların bu doğrultuda da ihtiyaçları ve tüketim alışkanlıkları değişme göstermiştir. Piyasada giderek artan rekabete ve firma çeşitliliğinden dolayı insanların tüketim ve ihtiyacını karşılamak için çeşitli ürünler ve hizmetler üretilmeye bu ürünleri üretirken insanlara farklı iletişim kanallarından ürün veya hizmeti tanıtmayı düşünmüşlerdir.

Hayatımızda önemli bir yeri olan kitle iletişim araçları olarak tablet, telefon, internet, bilgisayar, televizyon vb. şeylerle tüketicilere çeşitli kanallardan ulaşarak ürün/hizmet hakkında tanıtım yapmaktadırlar. Ürün/hizmet tanıtımını yaparken reklamlarında halkın benimsediği güvendiği ünlü kişileri kullanmayı tercih etmişlerdir.

Kotler (2003, Aktaran: Solak, 2016:255) reklamlarda ünlü kullanımı ile ilgili "Şirketler, kendi adlarını parlatmak için ünlülerin havalarını ödünç almaya başladılar" yorumunda bulunmuştur. Bugün Amerika'da reklamda ünlü insanların kullanımı yüzde 50 oranında. Türkiye'de ise bu oran bazen yüzde 70'lere ulaşmakta olup neredeyse her markanın kendine has bir ünlüsü olduğunu söylemektedir.



Sektörler ve işletmelerin reklamlarda ünlü kullanmalarının öncelikli hedefi ünlülerin halkça tutulma, çekicilik, güven gibi duygu ve durumlarından yararlanarak tüketicilerin satın alma davranışı üzerinde olumlu etki etmeyi amaçlamaktadırlar (Solak, 2016:255). Bu amaç doğrultusunda da hangi ünlüyü hangi sektöre ait ürün/hizmet tanıtımında oynaması gerektiğini düşünerek ürün/hizmet tanıtımında diğer rakiplere nazaran daha bilinilirlik sağlayarak ünlüyle ürünü bağdaştırıp piyasada belli bir konum edinmeyi düşünmüşlerdir. Yalnız ürün/hizmet tanıtımında oynayan ünlünün özel yaşamındaki sorunlarının tanıtımını yaptığı ürün/hizmete olan etkisi üzerine literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada ünlülerin özel yaşamlarındaki sorunların reklam yüzü oldukları markaya ne şekilde etkileri olduğunu değerlendirmeyi amaçlanarak literatürdeki bu eksiklik giderilmek hedeflenmiştir. Araştırmada son zamanda yaşanan Ahmet Kural ve Sıla Gençoğlu olayı örnek alınıp yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılarak banka çalışanlarına sorular sorulup verdikleri cevaplar sonucunda ünlülerin özel hayatlarında yaşadıkları olayların reklam yüzü oldukları Yapı kredi Bankası'na olan etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.ÜNLÜ KAVRAMI

Ünlü kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde, " Ün salmış olan, şöhretli, meşhur, şanlı, namlı, " gibi belli başlı ifadelerle tanımlanmaktadır

(http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=327813).

Günümüzde ünlü olmak için özel bir çaba gerekmemektedir. Teknolojide yaşanan gelişmeler doğrultusunda geçmişe nazaran ünlü olmak kolaylaşmıştır. Genelde internet üzerinden yapılan videolar resimler paylaşımlar vs. şeylerle kişiler toplum tarafından daha kolay tanınır hale gelmeye başlamıştır.

Ünlüler yaptıkları işlerde toplumda önemli ölçüde dikkat çekmektedir. Ünlülerin imajları belli başlı ürünlerin tanıtımında rol olması hayranları ve ürün kullanıcıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkiye genel anlamıyla ' Kişi Pazarlaması' olarak isimlendirilebilir.

Kişi pazarlaması; "Belirli kişi için bir tutum, davranış oluşturma, yaratma, bunu devam ettirme veya kişi hakkında tutum ve davranış değiştirme maksadıyla devam ettirilen çabaların tamamına kişi pazarlaması denilmektedir" (Tek,1999:20, Aktaran: Doğru vd, 2013:5-6).

Tüketici; kişisel istek, ihtiyaçları vb. şeyler için pazarlama bileşenlerini satın alan veya satın alma kapasitesinde olan gerçek kişidir (Karabulut, 1981:11 Aktaran:Erkal, 2013:38). Tüketiciler, ihtiyaçlarını fark eder, ihtiyaçlarını karşılayacak ürünleri araştırıp inceler, ihtiyaçlarını tatmin edecek ürünler içerisinden maksimum fayda sağlayan ürünü alıp kullanır ve ihtiyaçları karşılandıktan sonra ürünleri elden çıkarırlar (Wells ve Prensky, 1996:4, Aktaran:Erkal, 2013:38).

Tüketici davranışı, kişinin ekonomik ürünleri ve hizmetleri satın alma ve kullanmadaki kararları ile bunlarla ilgili faaliyetler olarak tanımlanabilir (Walters, 2002:29, Aktaran:Erkal, 2013:39).

Tüketici davranışı; tüketicilerin zaman, para gibi kısıtlı kaynaklarını tüketime yönelik olarak nasıl kullandığını incelemeye çalışır (Erkal, 2013:39). Tüketici davranışları açısından ise ünlü kavramı gerek televizyon, internet, gazete vb. şeylerde ürün/hizmet tanıtımı yapan kişi veya kişiler olarak söylenebilir.

2. ÜNLÜLERİN REKLAMDA KULLANILMASI

Hayatları boyunca insanlar her alanda sevdikleri, saydıkları, ilgisini çektikleri insanlardan etkilenmektedir. Kişiler neye inanıp güvenecekleri konusunda sıkıntı yaşadıklarında, konu hakkında bir bilgiye sahip olduğunu düşündükleri veya hafızalarında önemli bir yer elde eden bir otoriteye doğru eğilim gösterme durumundadırlar. Bu eğilim doğrultusunda kişinin bilgi boşluğu kapatılarak güven duygusu oluşturulur (Sandage ve Fryburger, 1983:257 Aktaran: Ersavaş, 2007:7).

Kişilerin ilgi duyduğu, hal ve hareketlerini, giysilerini, hoşlandıkları şeyleri, konuşmalarını hatta ve hatta kullandıkları kıyafetlerini çok dikkatle inceleyerek onlar gibi olmak istedikleri insanlar arasında ünlüler kişilerde yer edinmektedir (Ersavaş, 2007:7).

Son zamanlarda giderek artan ihtiyaçlar tüketici üzerinde satın alma davranışlarının değişimine yol açmaktadır. Özellikle ünlü kişiler gibi toplumda ilgi, hürmet ve saygı görmek isteyen kişiler genellikle onlar gibi giyinerek, jest ve mimiklerini onlara benzeterek toplum içerisinde bir statü edinmek isterler.



Bu doğrultuda insanlar güvenilir ve bu konu üzerinde bilgi sahibi olan kimselerin tavsiyesi üzerine hareket ederler. Bu neticede birçok sektör ve işletmeler insanlar üzerinde güven oluşturmak adına reklamlarında ünlü kullanmayı tercih etmişlerdir.

Örneğin; Opet reklamlarında dünyanın her yerinde güven ve gönül rahatlığıyla akaryakıtın alınması için Futbolcu Arda Turan'ın oynatılması vs. şeylerle tüketici üzerindeki satın alma davranışlarını değiştirmeye yönelik adımlar atmayı hedefleyen işletmeler böylece ürün ve hizmetlere olan talebi artırmayı hedeflemişlerdir.

2.1. Ürün/Hizmet İçin Uygun Ünlü Kullanımı

Ürün tanıtımındaki temel amaç insanlar arasındaki kitle iletişim araçları kullanarak mal, hizmet ve markayla ilgili insan zihninde yer edinimini sağlayarak satışları arttırmaktır. Bunun içinde reklamlarda oynatılan kişilerin ürün, hizmet ve markayla ilgili uyumu ön planda tutulmalıdır (Solak, 2016:261). Örneğin Pınar Labne reklamlarında oynayan Sahrap Soysal'ın aynı zamanda ünlü bir aşçı olması ürünle ilgili güven, kalite, sağlık açısından insanların satın alma davranışlarını etkilemektedir.

Ancak reklamlarda oynayacak ünlü kişiler belirlenirken seçilen ünlü kişinin attıkları her adımdan halkın haberdar olmasından dolayı eleştirilere maruz kaldığını unutmamak gerekir. Bundan dolayı reklamda oynayacak ünlünün reklamı yapılacak ürün veya hizmete olası olumsuzlukların önüne geçmek için özel hayatı da dikkate alınmalıdır (Şimşek ve Uğur, 2003: 357 Aktaran: Solak, 2016:261). Anlaştığı markayı unutup başka markayla yakalanan ünlülerde söz konusu olmaktadır. Bununla birlikte reklamlarında oynadığı markayı bırakıp diğer rakip markaların reklamında oynayan ünlülerde dikkat çekmektedir.

Örneğin Tarkan'ın 2002 yılında Pepsi sponsorluğunda oynadığı reklamda halkın gözü önünde bulunması, her hareketinden haberdar olmasından ve Tarkan'a olan güvenden dolayı Pepsi reklamlarından sonra satışların dahada arttığı görülmektedir. Son zamanlarda coca cola reklamında oynamaya başlaması akıllarda bir soru işareti oluşturmuştur. Pepsi'nin rakibi olan coca cola Tarkan'ı reklamlarında oynattığında tüketiciler üzerinde ne şekilde bir etkinin olduğu ve bu etkiden dolayı Tarkan'a karşı ne şekilde bir bakış açısı oluşturduğu ve tüketicilerin bu ünlü kişiye olan güven, sevgi vs. şeylerin değiştiğinden dolayı özellikle reklamda oynatılacak ünlünün daha önceki oynadığı reklamlarda ne derece markayla özdeşleştiğini araştırıp ona göre reklamlarda hangi ünlü kişinin oynatılacağı önceden düşünülüp hareket edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde farklı markayla özdeşleşmiş bir ünlü kişiyi başka markanın reklamında oynatarak satışlar üzerinde olumlu etki olacağını düşünürken olumsuz etkilerinde olabileceğini düşünerek ona göre reklamlarda oynatılacak ünlü kişinin seçimi yapılması daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Şekil1: sırasıyla Coca cola ve Pepsi reklamı



2.2. Reklamda Oynayan Ünlü Kişinin İknaya Etkisi

Reklam, ürünün/hizmetin tanıtımı için en önemli iletişim araçlarından biridir. Bundan dolayı ürünün/ hizmetin tanıtımında oynayacak ünlü kişinin toplum tarafından güvenilir, sevilen kişiler olması ikna açısından önemli bir etkendir. İknanın temel amacı kişileri olumlu şekilde etkileyerek reklamda tanıtımı yapılan ürünün/hizmetin akıllarda kalıcı bir etkiyle tüketicinin satın alma davranışını ürün/hizmete karşı pozitif yönde bir etki göstermektir. Toplumda ünlü halktan üstün olan kişi gözüyle bakılmaktadır. Bundan dolayı ikna etme açısından önemli bir faktördür.

Reklamda oynayan kişilerin ün, özellik, büyüleyici özellik gibi tüm olumlu yönleri hitap ettiği kitle açısından bakıldığında güvenilirliği çok önemlidir (Kocabaş ve Elden, 1997, Aktaran: Solak, 2016:262).

Son zamanlarda Burak Özçivit'in oynadığı dizi ve filmlerdeki imajı saçlarının güçlü oluşu vs. şeyleri insanların dikkatini çekmekte olup hayranları tarafından taklit edilmeye başlanmıştır. Günümüzün saç tasarım ve modasının değişmesinde de önemli etkisi olan Burak Özçivit'in bu derece ön plana çıkmasından sonra ünlü bir marka olan 'Clear' reklamında oynatılması düşünülmüştür. Burak Özçivit'in saçlarının gür, bakımlı, hacimli olmasının nedenlerinden biri kullandığı şampuan olarak düşünen tüketici, hayranları ve saç problemi yaşayan kişilerin ilgisini çekmiştir. Özellikle Burak Özçivit'in toplum tarafından güvenilir, saygın oluşu 'Clear' şampuanın kullanıcıları tarafından satışların artmasına ve tüketicilerin bu ürünü almaya ikna etmesine neden olmuştur.

Şekil2: Burak Özçivit'in oynadığı Clear reklamı



2.3. Reklamlarda Ünlü Kişinin Oynatılmasının Avantaj ve Dezavantajları

Her türlü strateji ve yöntemde olduğu gibi reklamlarda oynatılan ünlü kişilerinde markaya olumlu ve olumsuz yanları olmaktadır. Bu konu üzerinde en kapsamlı araştırmalardan birini yapmış olan Erdoğan'ın makalesinde, reklamlarda ünlü kişi veya kişilerin oynatılmasının avantaj ve dezavantajları konusunda oldukça detaylı bir şekilde durulmuştur. Erdoğan'a göre (1999), ünlü kişilerin kullanımı markalar için son derece karlı bir strateji gibi gözükse de, bazen hayal kırıklıklarıyla doludur. Markalar, birtakım önlemler alarak bu riskleri ortadan kaldırabilirler. Reklamlarda ünlü kişi veya kişilerin kullanımının olası avantaj, dezavantajları ve potansiyel çözüm metotları Erdoğan'ın (1999) yapmış olduğu çalışma sonucunu, bir tablo ile açıklamıştır (Erdoğan, 1999, Aktaran: İspi, 2009:4).

Tablo 1. Birinci Tablo Reklamlarda Ünlü Kullanımının Avantaj ve Dezavantajları

Potansiyel Avantajlar	Potansiyel Tuzaklar	Önleyici Taktikler
Dikkati Artırır	Markayı Gölgeler	Ön testler ve Dikkatli Planlama
İmajı Düzeltir	Kamuoyu ile Uyumsuzluk	Kontratlara Satın Alma Sigortası ve Provizyon Şartı Konulması
Markayı tanıtır	İmajın değişimi ve fazla teşhir olunması	Rolünün iyice açıklanması ve başka markalarda yer almasının yasaklanması
Markayı yeniden konumlar	İmajın değişimi ve kamuoyu kaybı	Ünlünün yaşam döngüsünün hangi aşamasında olduğu ve bu aşamanın ne kadar sürebileceğinin incelenmesi
Global kampanyaları güçlendirir	Pahalı	Yer alacak ünlüleri pazardaki izleyicisi için çekici olduklarından değil, global hedef kitleye uygun oldukları için seçmek

Kaynak: Erdoğan,B.(1999:295)

Tabloda da görüldüğü gibi reklamlarda ünlülerin oynatılmasının ürün/hizmete birden fazla avantaj ve dezavantajı olduğu tahmin edilmektedir. Özellikle potansiyel tuzaklara bakıldığında reklamda oynayan ünlünün markayı ikinci plana atma durumunda, kamuoyu ile uyumsuzluğuna dikkat edilerek reklamda tanıtılan ürün/hizmetin bilinilirliğini artırma yoluna giderken markanın piyasadan yok olmaması için önemli tedbirler almak gerekmektedir. Son zamanlarda yapılan reklamlarda genellikle ünlü oynatılırken ünlünün halk tarafından saygın ve güvenilir olmasından ziyade reklamında oynadığı ürün/hizmetinde doğru, insanlara faydalı olmasına da dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü bir

reklamda oynayan ünlünün oynadığı reklama ne kadar faydası varsa tanıttığı ürün/hizmetinde o derece ünlüye faydası olduğu görülmektedir. Yani bir ürün/hizmetin kalitesi ve insanlara sağladığı fayda ne kadar fazlaysa halk tarafından da reklamda oynayan ünlü kişiye karşı düşünceleri o yönde değişmektedir. Dolayısıyla reklamda oynayan bir ünlü ve o reklamda tanıttığı ürün/ hizmette birbirini etkileyen iki önemli unsurlardır.

Yöntem

Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemlerinden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme insanların bakış açılarını, tecrübelerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992 aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2016:42). Nicel araştırma çok kullanılan anketlere kıyasla, görüşme yönteminin belirgin bazı güçlü yönleri vardır. Bunlar esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi olarak sıralanabilir (Bailey, 1982 aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016:133). "Bazen Türkçe'de mülakat olarakta anılan görüşmede soruları soran ve görüşmeyi yürüten kişi görüşmeci, soruları cevaplayan ve böylelikle araştırma sorusu hakkında bilgi sağlayan kişi de katılımcı veya görüşülen kişidir. Diğer yöntemlerde olduğu gibi görüşmede de amaç, araştırma sorusu hakkında veri toplamaktır" (Gürbüz ve Şahin, 2015:181). Bu çalışma da yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü tüm katılımcılara araştırma konusu ile ilgili önceden belirlenmiş aynı sorular aynı sırada ve aynı biçimde sorulmuştur (Gürbüz ve Şahin, 2015:182).

Örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabilir durum örneklemesi seçilmiştir ve örneklem büyüklüğü olarak kuramsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kuramsal örneklemede araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya kadar veri toplaması gerçekleştirilecektir.

Son dönemlerde basında ve halk nezdinde büyük bir olay olarak gerçekleşen Ahmet Kural-Sıla Gençoğlu olayı ele alınarak markaların kullandıkları reklam yüzünün marka olan algısı araştırma konusudur. Bu kapsamda Yapıkredi Bankası Marka Müdürü ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede kurumların ünlülerin marka yüzü olarak kullanılması ile ilgili veriler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma devam etmektedir ve devamında 20 tüketici ile de yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilerek tüketicilerin marka yüzü olan ünlülerin özel hayatlarında yaşadıkları problemden dolayı markaya karşı algılarında meydana gelen olumlu ya da olumsuz durum ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Bulgular ve Tartışma

Yapı kredi Bankası Marka Müdürü ile gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşme de aşağıdaki sorular sorulmuştur.

Görüşmeci: Sizce markaların reklamlarında ünlü oynatması tüketicilerin karar verme sürecinde etkili midir?

Görüşmeci: Ünlülerin reklamlarda oynaması ne kadar inandırıcı sizce?

Görüşmeci: Siz olsanız reklamda ünlü birini mi yoksa sıradan tanınmış birini mi oynatırdınız?

Görüşmeci: Markaların sık sık reklamlarında oynayan ünlüleri değiştirmeleri sizce nasıl bir durum? Tüketicinin üzerinde nasıl bir etki oluyor?

Görüşmeci: Siz olsanız bankanızın reklamlarında hangi ünlüyü oynatırdınız ve neden?

Görüşmeci: Reklamda ünlü oynatmanın bankanıza nasıl bir etkisi oluyor?

Görüşmeci: Müşterilerinizin bununla ilgili yorumu oluyor mu? Beğendikleri ve beğenmedikleri ile ilgili yorum yapıyorlar mı?

Görüşmeci: Bankanızın reklamlarında ünlü bir kişiyle sıradan bir kişiyi karşılaştırdığınızda hangisi daha avantajlıdır ve sizce nedeni nedir?

Yapı kredi bankası marka müdürü ile yapılan yapılandırılmış görüşme de verilen cevaplara göre:

Reklamlarda gerçekleştirilen kampanyanın içeriğine göre kamuoyunca bilinen ve sevilen yüzlerin reklamlarda oynaması tüketici tercihleri, marka bilinirliği, ürün konumlandırma, yeni tüketicilerin dikkatini çekme gibi konularda etkili bir rol oynadığını, Kamuoyunun güvenini ve sevgisini kazanmış kişiler, topluma karşı sorumlulukları doğrultusunda içerisinde yer alacakları projeyi dikkatle

seçmeleri gerektiğini, aynı konu markalar için de geçerli olduğunu ve doğru marka ve ünlü eşleşmesi sonucu ortaya çıkan kampanyaların çok konuşulan ve hedefleri yakalayan iş sonuçları yaratmaya yaklaştığını söylemektedirler. Kampanyalarında ise gerek banka içerisinde marka ekipleri gerek birlikte çalıştıkları reklam ajanslarıyla uzun süreli planlamalar sonucunda oluştuğunu, hedef kitlelerine söylemek istedikleri mesajı iletebilmek, yeni ürün ve hizmetlerin tanıtımını en doğru şekilde yapabilmek için bankanın değerlerine uygun olacak ünlüler ile iş birliği yapmaya özen gösterdiklerini söylemektedirler. Hedefledikleri iş sonucuna götürecek marka yüzleri uzun ve detaylı bir süreç sonunda seçtiklerini, hızla değişen konjonktürde markalarda rakiplerinden farklılaşmak istediklerinden reklamlarda ünlü oynatmanın avantajlı olduğu kanaatinde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu durum yeni ürün ve hizmetlerin kamuoyuna sunulma sıklığını, yeni mesajların aktarılma ihtiyacını artırdığını ve bir kampanya sürecinde kullanılan marka yüzünün, iletişim hedefleri farklı olan bir sonraki kampanyada da kullanılması, inandırıcılığı azaltabileceği gibi marka yüzü ile elde edilmek istenilen diğer iş hedeflerini de olumsuz yönde etkileyebildiği söylenmektedir. Markalar farklı kampanyalar için farklı marka yüzlerini tercih ederek bu durumun önüne geçmek adına önemli adımlar attıklarını söylemektedir. Doğru isimlerin tercih edilmesi tüketiciler tarafından beğenilme olasılığını artırdığından reklamlarda oynayacak ünlü alternatiflerini ilgili ekiplerce ortaklaşa bir şekilde kararlaştırıldığını dolayısıyla marka müdürünün kişisel bir kararına bağlı bir durum olmuş olsaydı, yine ekiplerle karar verdikleri isimler doğrultusunda hareket edeceği görülmektedir. Geçmişten günümüze kadar ülkenin en sevilen, popüler isimleriyle sayısız iş birliklerinin olduğunu bankanın hedefleriyle örtüşen ünlü kullandıklarını yaptıkları reklamlarda çok başarılı sonuçlar aldıklarını belirtmektedirler. Bankanın tüm iletişim kanallarında 7/24 bir şekilde kullanıcılarla iletişim halinde bulunduklarını müşterilerinden gelen, beğenilen ve beğenilmeyen reklam yorumları dahil olmak üzere tüm geri bildirimleri dikkatle takip ettiklerini söylemektedirler. Bu geri bildirimleri veri havuzlarına aktararak ihtiyaçlara yönelik uygulamalar geliştirmekte olduklarını, iletişim tarafından yol haritalarını belirlerken, bu yorumları da göz önüne alıp belirledikleri görülmektedir. Kampanyasını gerçekleştirdikleri ürün ve hizmetin, hedef kitlesine bağlı olarak reklamlarda ünlü ya da henüz herkesin tanımadığı bir kişiyle de çalışabileceklerini söylemektedirler. Sonuç olarak reklamlarda ünlü veya sıradan bir kişi seçilirken marka yüzünü belirleyen temel unsurun neyin reklamını yapıyor olduklarını düşünerek bu şekilde reklamlarda ünlü ya da sıradan kişi belirledikleri görülmektedir.

Yapı kredi bankası tüketicileriyle yapılan yapılandırılmış görüşme de sorulan sorular ve tüketicilerin vermiş olduğu cevapların yorumlanması aşağıda belirtilmiştir.

Görüşmeci: Sizce yapı kredi bankasının reklamlarında ünlü oynatması karar verme sürecinizde etkili midir?

Görüşmeci: Yapı kredi müşterisi olarak ünlülerin reklamlarda oynaması ne kadar inandırıcı sizce?

Görüşmeci: Siz olsanız reklamda ünlü birini mi yoksa sıradan tanınmış birini mi oynatırdınız?

Görüşmeci: Markaların sık sık reklamlarında oynayan ünlüleri değiştirmeleri siz tüketicilerin üzerinde nasıl bir etki oluyor?

Görüşmeci: Siz olsanız bankanızın reklamlarında hangi ünlüyü oynatırdınız ve neden?

Görüşmeci: Reklamda ünlü oynatmanın siz tüketicilere nasıl bir etkisi oluyor? bununla ilgili yorumlarınız nelerdir?

Görüşmeci: Bankanızın reklamlarında ünlü bir kişiyle sıradan bir kişiyi karşılaştırdığınızda hangisi daha avantajlıdır ve sizce nedeni nedir?

Görüşmeci: Son dönemde yaşanan Ahmet kural ve Sıla Gençoğlu olayından sonra yapı kredi bankası Ahmet kural ile yaptığı reklam anlaşmasını feshetmesi ve reklamın yayından kaldırılmasının siz müşterilere ne şekilde bir etkisi oldu?

Görüşmeci: Bu olaydan sonra müşterisi olduğunuz yapı kredi bankasıyla ilişkinizi kesmeyi düşündünüz mü?

Görüşmeci: Yapı kredi bankasının bu olaya anında tepki vermesini doğru buluyor musunuz?

Tüketicilerle yapılan yapılandırılmış görüşme sonucunda verilen cevaplara göre:

Bankanın reklamlarında ünlü oynatmasının kimi kullanıcılara göre bankanın göz önünde bulunmasını, daha dikkat çekici ve daha inandırıcı bulmalarını düşünseler de çoğu kullanıcıların

vermiş olduğu cevaplarda ise herhangi bir etkisinin olmadığını ve reklamlarda oynayan ünlülerin genelde maddiyatı ön planda tuttuklarını kendi kişisel çıkarlarını ve hayran kitlesini daha artırmayı düşündüklerini varsayarak reklamlarda ünlü kişileri oynatmanın doğru olmadığını sıradan bir kişinin reklamlarda oynamasını daha doğru ve samimi bulduklarını ama illaki ünlü oynatılacaksa reklamlarda bu kişi halk tarafından sevilen ülke değerlerine ve menfaatlerine uygun halkın haklarını da düşünerek hareket eden doğru, düzgün karakteristik özellikleriyle herkes tarafından sevilen bir insanın oynatılmasını daha doğru bulduklarını reklamlarda oynayan ünlülerin müşterileri genelde bir etkisinin olmadığını bankanın müşterilere göstermiş olduğu hizmetin kalitesini sorunlarına kısa zamanda çözüme kavuşturması ve verdiği hizmetlerin iyi oluşu ön planda olduğu görülmektedir. Markaların sık sık reklamlarda oynayan kişilerin değişmesinin bankanın kimliğine zarar vereceğini ve bankaya olan güvenin azalacağını düşünseler de çoğu kullanıcı ise markaların sık sık reklamlarında oynayan kişileri değiştirmesinin herhangi bir etkisinin olmadığını bankanın müşterilere vermiş olduğu hizmeti, fırsatları göz önünde bulundurdukları görülmektedir.

Bunun yanında yapı kredi bankasının reklamlarında daha samimi, içten bir kişinin oynatılmasının bankaya daha faydalı olacağını lakin ünlü bir kişi oynatılacaksa bu kişi herkes tarafında sevilen ve güvenilir olması banka müşterileri tarafından bu bankayla çalışmak için aldıkları kararın ne kadar doğru yerinde bir karar verdiklerinin göstergesi olduğunu düşünmektedir.

Son dönemde basında büyük yankı oluşturan Ahmet Kural ve Sıla Gençoğlu'nun yaşadıkları bu tatsız olayda yapı kredi bankasının Ahmet kural ile olan reklam anlaşmasını feshetmesi ve reklamını yayından kaldırması ise yapı kredi kullanıcılarının vermiş olduğu cevapların çoğunluğunda bir etkisinin olmadığını reklamda oynayan her kim olursa olsun bankanın imajına olası bir etkinin olmadığını ve bankanın markasını zedeleyecek bir hareket değil kişinin kendi yaşantısını, insanlar tarafından sevgisini, saygısını, popülerliğini ve duruşunu etkileyecek bir durum olduğunu söylemektedirler. Bu olaydan sonra ise yapılan mülakat sonunda tüketicilerin hiçbirinin bankayla olan ilişkilerini kesmeyi düşünmediğini ve bankaya olan bağlılıklarının değişmeyeceğini söylemeleri ise bankanın marka imajının ne kadar düzgün güvenilir müşterilerine ne kadar kaliteli bir hizmet verdiğini göstermektedir. Yapı kredi bankasının bu olaya anında tepki vermesi ise kullanıcıların bir kısmının masumiyet karinesi göz önünde bulundurarak mahkeme sonuçlanana kadar herkes suçsuzdur diye düşünse de çoğunluğunun vermiş olduğu cevapta yapı kredi bankasının bu olaya tepki vermesini doğru bulduklarını yapılacak olan en doğru hareket olduğunu düşünmektedirler. Sonuç olarak yapı kredi kullanıcılarının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda reklamlarda ister ünlü bir kişi ister sıradan bir kişi olsun özel yaşamlarında yaşadıkları sorunların reklam yüzü oldukları markaya herhangi bir etkisinin olmadığını marka imajını zedeleyecek bir hareketin bulunmadığını lakin yapı kredi bankasının bu olaya anında tepki vermesini doğru bulduklarını yerinde bir hareket olduğunu mahkeme sonuçlanana kadar almış olduğu kararın yerinde bir karar olduğunu söylemektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Yapılandırılmış görüşme sonucunda markaların reklamlarında rol verecekleri ünlülerin özenle seçildiği markanın ve toplumun değerlerini yansıtacak tercihlerin yapıldığı görülmektedir. Markaların reklamlarında rol verdikleri kişilerin tüketici üzerindeki etkisinden dolayı ünlü tercih edilmektedir. Yapılan görüşmede markaların iletişim kampanyasının içeriğine göre ünlü tercih ettikleri bundan dolayı dönemsel olarak ünlü değiştirdikleri belirtilmiştir. Marka temsilcisi, sürekli aynı ünlüyü oynatmanın tüketici algısında inandırıcılığını kaybettiği düşüncesi bunda önemli bir etken olduğunu vurgulayarak marka yüzü olarak belirlenen ünlü ile yapılacak diğer iş faaliyetlerinin de bundan etkileneceğini belirtmiştir. Markanın hedefleri ve topluma karşı olan sorumluluğun ünlü tercihinde önemli bir kriter olması marka algısı üzerinde etkilidir. Marka yüzü olan ünlünün oynadığı reklama yönelik geri bildirimler marka tarafından 7/24 takip edilmekte ve tüketiciler tarafından yapılan yorumların ilerleyen dönemlerde uygulanacak stratejilerin yol haritasında belirleyici olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşme sonucunda Yapı kredi Bankasının Ahmet Kural- Sıla Gençoğlu olayında anında tepki göstermesi, bankanın yayınlanan reklamı durdurması ve sözleşmeyi feshetmesi bankanın toplumsal olaylarda ne kadar dikkatli davrandığını göstermektedir. Bu olayın mahkemeye intikal ederek dava sürecinin başlaması ve toplumun her kesimi tarafından dikkatlice takip edilmesi de bankanın süreci ne kadar başarılı yönettiğini göstermektedir.



Yapılan çalışmada Yapı kredi Bankası müşterileri ile gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmeler kısmında ise Banka tarafından gösterilen hassasiyetin müşterilerde oluşturduğu markaya yönelik algı ölçülmeye çalışılmıştır. Banka müşterileriyle yapılan görüşme sonucunda ise, bankanın reklamlarında ünlü oynatmasının kimi kullanıcılara göre bankanın göz önünde bulunmasını, daha dikkat çekici ve daha inandırıcı bulmalarını düşünseler de çoğu kullanıcıların vermiş olduğu cevaplarda ise herhangi bir etkisinin olmadığını ve reklamlarda oynayan ünlülerin genelde maddiyatı ön planda tuttuklarını kendi kişisel çıkarlarını ve hayran kitlesini daha artırmayı düşündüklerini varsayarak reklamlarda ünlü kişileri oynatmanın doğru olmadığını sıradan bir kişinin reklamlarda oynamasını daha doğru ve samimi bulduklarını ama illaki ünlü oynatılacaksa reklamlarda bu kişi halk tarafından sevilen ülke değerlerine ve menfaatlerine uygun halkın haklarını da düşünerek hareket eden doğru, düzgün karakteristik özellikleriyle herkes tarafından sevilen bir insanın oynatılmasını daha doğru bulduklarını reklamlarda oynayan ünlülerin müşterileri genelde bir etkisinin olmadığını bankanın müşterilere göstermiş olduğu hizmetin kalitesini sorunlarına kısa zamanda çözüme kavuşturması ve verdiği hizmetlerin iyi oluşu ön planda olduğu görülmektedir. Markaların sık sık reklamlarda oynayan kişilerin değişmesinin bankanın kimliğine zarar vereceğini ve bankaya olan güvenin azalacağını düşünseler de çoğu kullanıcı ise markaların sık sık reklamlarında oynayan kişileri değiştirmesinin herhangi bir etkisinin olmadığını bankanın müşterilere vermiş olduğu hizmeti, fırsatları göz önünde bulundurdukları görülmektedir.

Bunun yanında yapı kredi bankasının reklamlarında daha samimi, içten bir kişinin oynatılmasının bankaya daha faydalı olacağını lakin ünlü bir kişi oynatılacaksa bu kişi herkes tarafında sevilen ve güvenilir olması banka müşterileri tarafından bu bankayla çalışmak için aldıkları kararın ne kadar doğru yerinde bir karar verdiklerinin göstergesi olduğunu düşünmektedir.

Son dönemde basında büyük yankı oluşturan Ahmet Kural ve Sıla Gençoğlu'nun yaşadıkları bu tatsız olayda yapı kredi bankasının Ahmet kural ile olan reklam anlaşmasını feshetmesi ve reklamını yayından kaldırması ise yapı kredi kullanıcılarının vermiş olduğu cevapların çoğunluğunda bir etkisinin olmadığını reklamda oynayan her kim olursa olsun bankanın imajına olası bir etkinin olmadığını ve bankanın markasını zedeleyecek bir hareket değil kişinin kendi yaşantısını, insanlar tarafından sevgisini, saygısını, popülerliğini ve duruşunu etkileyecek bir durum olduğunu söylemektedirler. Bu olaydan sonra ise yapılan mülakat sonunda tüketicilerin hiçbirinin bankayla olan ilişkilerini kesmeyi düşünmediğini ve bankaya olan bağlılıklarının değişmeyeceğini söylemeleri ise bankanın marka imajının ne kadar düzgün güvenilir müşterilerine ne kadar kaliteli bir hizmet verdiğini göstermektedir. Yapı kredi bankasının bu olaya anında tepki vermesi ise kullanıcıların bir kısmının masumiyet karinesi göz önünde bulundurarak mahkeme sonuçlanana kadar herkes suçsuzdur diye düşünse de çoğunluğunun vermiş olduğu cevapta yapı kredi bankasının bu olaya tepki vermesini doğru bulduklarını yapılacak olan en doğru hareket olduğunu düşünmektedirler. Sonuç olarak yapı kredi kullanıcılarının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda reklamlarda ister ünlü bir kişi ister sıradan bir kişi olsun özel yaşamlarında yaşadıkları sorunların reklam yüzü oldukları markaya herhangi bir etkisinin olmadığını marka imajını zedeleyecek bir hareketin bulunmadığını lakin yapı kredi bankasının bu olaya anında tepki vermesini doğru bulduklarını yerinde bir hareket olduğunu mahkeme sonuçlanana kadar almış olduğu kararın yerinde bir karar olduğunu söylemektedirler.

Şimdiye kadar marka yüzü olan ünlülerin sosyal hayatlarındaki olayların markaya yönelik algıya etkisi ile ilgili herhangi bir çalışmanın olmaması bu çalışmanın orijinalliğini ortaya koymaktadır. Bu da literatüre katkısının olacağını göstermektedir.

Çalışmanın en önemli kısıtı ise Yapı kredi Bankası'nı temsilen müdür düzeyinde sadece bir kişi ile görüşmenin gerçekleştirilmiş olmasıdır. Müşteriler ile yapılacak yapılandırılmış görüşme örneklem büyüklüğüm 20 kişi belirlenmiş olmasına rağmen burada banka ile uzun yıllar ilişki içerisinde olan müşterilerin tercih edilmesi hedeflenmiştir. Fakat yeterli sayının 20'den fazla olma durumu da değişkenlik gösterebilecek olması da bir diğer kısıt olarak belirtilebilir.

Kaynakça

ERDOĞAN, Z.B. (1999). Celebrity endorsement: A literature rewiew, journal of marketing management, 15:4, 291-314.

ERKAL, E. (2013). Reklamda ünlü kullanımının satın alma davranışı üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.



ERSAVAŞ, S. (2007). Televizyon reklamlarda ünlü kullanımı: 2005 yılı televizyon reklamlarına yönelik bir içerik analizi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

GÜRBÜZ, S. ve ŞAHİN, F. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İSPİ, G. (2009). Reklamda ünlü kişi kullanımı: Türkiye'deki uygulamacılar açısından bir değerlendirme. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

SOLAK, B.B. (2016). Televizyon reklamlarında ünlü kullanımının satın alma davranışı üzerine etkisi: Akdeniz Üniversitesi iletişim fakültesi öğrencilerine yönelik araştırma. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 4:1, 253-278

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Haber yakala. http://www.haberiyakala.com/iddialar-dogru-cikti-iste-tarkan-coca-cola-reklami-562645-haber adresinden erişildi. (ET: 15.11.2018)

Türk Dil Kurumu. http://www.tdk.gov.tr/index adresinden erişildi. (ET:10.11.2018)

Twitter günlüğü. https://www.twittergunlugu.com/burakozcivit/gallery/982243285174386688/8 adresinden erişildi. (ET:15.11.2018)

Twitter. https://twitter.com/marketingtr/status/1073206786281365504 adresinden erişildi. (ET:15.11.2018)



NO MORE NATURE!: AN ECOCRITICAL ANALYSIS OF ENDGAME BY SAMUEL BECKETT

Derya Biderci Dinç
Kültür Üniversitesi

Özet

Bu yazının amacı, Samuel Beckett'in absürt oyunu Oyun Sonu'nu ekokritik açıdan incelemektir. Bu oyun, modernizimin Aydınlanma'nın akılcı insanın doğa üzerinde hâkimiyet kurması konusundaki vurgusuna bir eleştirisidir. Beckett, çaresiz, yabancılaştırılmış, yalıtılmış ve çürüyen karakterlerin hayatta kalmaktan ıstırap duyduğu, kaotik, kasvetli, çorak ve gri bir dünya resmini çizer, karakterlerin modern dünyadaki boşluk, yabancılaşma, hiçlik, anlamsız ve anlaşılmaz varoluş hislerini deneyimlemeleri iki dünya savaşı ile yakından ilgilidir. Absürt bir şekilde, Beckett iki dünya savaşının geride bıraktığı insan ıstırabını, sosyal ve çevresel sorunları sunar. Bu çalışma, Beckett'in isimsiz insan yapımı bir felaketin, bu İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra nükleer bir savaş olabilir, hem insanlar hem de doğa üzerindeki muhtemel sonuçlarını ortaya çıkaran apokaliptik anlatılarına odaklanıyor. "Artık olmayan, sıfır, bitmemiş" doğanın yaratılmasının yanı sıra, rasyonel modern insanın doğaya olan ilgisizliği ve kaderinin evrendeki her şeyin kaderine bağlı olduğunu reddetmesi, modern dünyada korku, kaygı, yabancılaşma ve tecrit ı ve anlamın yok olmasının kaynağıdır.
Anahtar Kelimeler: *Oyun Sonu,*Kıyamet Sonrası, Ekoeleştiri,Doğa

Abstract

The aim of this paper is to study Samuel Beckett's absurd play Endgame, from ecocritical perspective. This play is a critique of modernity's adaptation of Enlightenment's emphasis on rational human being's mastery over nature. Beckett portrays a picture of a damaged, chaotic, gloomy, barren, grey world in which desperate, alienated, isolated and decaying characters suffer from being alive, the characters' experience of the senses of emptiness, alienation, nothingness, meaningless and incomprehensible existence in the modern world is closely related to two world wars. In an absurd way, he presents the human suffer, social and environmental problems that two world wars left behind. This study focuses on his post-apocalyptic narration that exposes to the possible consequences of an unnamed man-made disaster, which can be a nuclear war after the Second World War, on both human beings and nature. In addition to the creation of "no more, zero, finished" nature, rational modern human being's indifference to nature and rejection of their fate is connected to the fate of everything in the universe became a source of fears, anxieties, alienation and isolation and disappearance of meaning in post-modern world.
Key words: Endgame, Post-apocalypse, Ecocriticism, Nature

1.TOPIC

This paper is about Endgame by the Irish writer Samuel Beckett. Samuel Beckett is one of the significant writers of the 20th century absurdist drama and he was influenced by the existentialist movement. In his plays, he gave the tragedy of the modern society and misery and horror of human beings' lives in a comic, laughable way. He satirizes the rationalism that has dominated western society since Enlightenment, he presented that western rationalism created absurd figures contraversely to its intention to create a rational man that is at the center of the universe and superior to the rest. His charecters are lost, all their actions, movements and utterences are senseless, absurd and meaningless. He experienced two world wars and witnessed human misery and devastation of nature during the turbulence of the period and he saw the chaos of after the wars. After the end of the world wars, modern western men's loss of their faith in the pillars of modernity and conventional establishments such as religion, God, science, technology, patriarchy, family etc… and loss of their hopes for the future. War and military activities have given wide ranging in its human beings, nature, animal and material damages and destruction in history. It physically damaged nature on an unprecedented scale and caused climate changes.

In Endgame, Beckett reflects the failure in western thought and culture. His characters' belief in any conventional value is shattered. After the unnamed catastrophe in the world, especially the atomic bombings during the WWII, he makes some prophesies about the result of bombings both on human beings and nature, which pushes the characters to live in a shelter. Ecocriticial exploration of Endgame deals with the portrayal of an empty wasteland inside of the shelter and the wasteland outside of the shelter extending to the entire universe. Beckett allows human beings to reconsider the

negative impacts of Enlightenment of modern culture on their inner and external worlds. His characters are not the conventional human, a whole by themselves. They depend upon each other to survive and to build a whole identity. They feel they are lost in the universe that is destroyed by the deadly science and technology of the human beings raced to be superior power in the world. His characters are entrapped in the shelter. The universe out of the shelter is turned to zero, corpse, grey, barren, exhausted entity in which human beings have no sense of certainty about their own existence. The death is certain but delayed. The world is post-apocalyptic and makes the characters more anxious about the fate of the world. They are detached from themselves, from each other and from nature. Their bonds with the universe are lost. There is no more nature that has been known by human beings, it is changed, damaged is made an entity that exist in the past, in their dreams, memories and imaginations. Meaningless in their lives like the end of the game of chess is being played. Apocalypse does not offer up revelation, a new meaning, and a hope of rebirth.

2. THE PURPOSE OF THE STUDY

This paper aims to study Samuel Beckett's one-act absurd play Endgame, from an ecocritical perspective. Its post-apocalyptic vision makes it worth exploring from ecocritical point of view. It focuses on its emphasis on ecological concerns following the experience of the Second World War. Beckett introduces a post-apocalyptic world in which everything, including human beings and nature, in the universe is slowly dying as a result of modern human beings' indifference to their environment, the rupture of their relationships with it. This paper sets out to highlight particular ecological issues that are inscribed with cultural anxieties about the fate of the world.

3. METHODOLOGY

After providing the theoretical issues about ecocriticism, apocalypse and post-apocalypse, this paper reconcile these issues in an organized essay format. Method includes the process of literature research and data collection, and reading of references about ecocriticism, apocalypse and post-apocalypse and the context of the play, and reading of the play and writing. Before writing the research of the literary work, it is based on contextual analyses, the human and non-human interrelationships is carried out in a historical context. It examines the situations that produce cultural anxieties about the fate of the world and environmental problems of the play's contemporary time. It focuses on Endgame as a portrayal of human being's situation in the universe following an environmental catastrophe that has come up from the havocs of the destructive modernity and corruption of western culture and collapse of social, cultural, political systems at the first half of the twentieth century.

4. LITERATURE REVIEW

Endgame has four characters that live in a room called shelter. It was written at a time of progressing nuclear confrontation, war, bombings called Cold War. It presents the vision of possible consequences nuclear apocalypse that wipes out a resounding majority of the human population and destroys the natural environment. It deals with the life of the decaying, dying, alienated and crippled characters "within the shell" and the life "out of the shelter" that seems desolate, devastated, no longer alive, approaching its end, and dying following the apocalypse. These lives outside and inside of the shelter was beyond recovery and also suffer from circular existence.

While analysing the play, the motif of chess must be taken into consideration, as it influences the play. "As always with Beckett, there is no easy key to understanding. Chess is clearly a subtext of Endgame" (Moss). The title Endgame is taken from the last and quite predictable part of the game of chess. The end is both predictable, certain, inevitable and circular, repetitive and shifty. The endgame of Chess is related to the characters and the whole meaning of the play to reflect a world that is approaching to its end at the same time going on repeating itself. The characters enact repetitive circular routines of their lives that are part of their endgame like the players enact circular rituals. The title refers to the finality, the end of the world, the final stage of humanity. Clov's statement "Finished, it's finished, nearly finished, it must be nearly finished" (Beckett, 1), that announces the finality of any kind of life and sets the post-apocalyptic tone of the play.

Post-apocalypse in Endgame makes it an important topic for ecocritical analysis. It reflects the world as a post-apocalyptic wasteland; it presents possible disaster scenario in the aftermath of a worldwide nuclear war that seems to wipe out mankind and nature. Before the analysis of the ecocritical issues provided in the play, this paper briefly presents the theoretical framework of ecocriticism and then proceeds to environmental apocalypse and post-apocalypse. Ecocriticism was coined by William

Reuckert, he defines ecocriticism as "the application ecology and ecological concepts to the study of literature" (Glotfelty and Fromm, 107). And Cheryll Glotfelty states that it is "all possible relations between literature and the physical world" (Glotfelty and Fromm, xx). It studies the relationship between world and word; it reads the literature and the environment together to question the primacy of human beings in the world and to raise the human beings' awareness of the unity of everything in the universe. "Everything is connected to everything else" (Glotfelty and Fromm, 108). Ecocriticism engages with nature as a character and a significant entity on its own rather than a setting that has been one of the four components of traditional western literature. It interacts with the characters and gives meaning to the text. "[T]he nonhuman environment must be envisaged not merely as a framing device but as an active presence" (Buell, The Future of Environmental Criticism 25). Ecocriticism advocates the idea that all spices have intrinsic values and equal rights to life. Its concern with the negative impacts of human beings' activities on the non-human world, on their physical surroundings is studied in terms of the apocalypse. Apocalypse that includes destructive themes and anxieties about the ultimate destiny of the world was grounded in Judaeo-Christian tradition in the past. Disclosure of something hidden, coming to clearance grew out of the Christian Book of Revelation. The vision of the end of the world was revealed by an angel or other divine messengers; they foretold the coming of the horrifying disasters. "Apocalypticism is inevitably bound up with imagination; because it has yet to come into being…it is always 'proleptic'" (Garrard, Ecocriticism 94). A series of visionary experiences, characterized by theological ideas, revelation, imminent crisis, and a universal and supernatural determination and justice, destruction and salvation, were predicted. Apocalypse expressed God's power and rule over evil and assured the heaven as redemption to the sufferings of human beings.

Historical and cultural shifts led to the creation of new apocalyptic mood, imaginations, visions, and narrations. James Berger, in After the End, states that apocalyptic narrations about the fate of the world in the modern times are departed from the Christian tradition of the apocalypse. They are studied in a secular framework. The secular apocalyptic narrations are stated in ecological terms and recount future events related to the ecological crisis, Garrard in Ecocriticism explains that secular apocalypse is about the destruction of the physical environment (93-116). Lawrence Buell states that secular apocalypse "had been available since the so-called Enlightenment started to undermine the credibility of Christian sacred history. In fact, apocalyptic thinking has evolved along a kind of path leading to nuclear-age images of world destruction according to an inner logic obscured by the supposition, plausible though it might seem, of a sharp break"(Environmental Imagination, 299). Apocalypse begins to mean the transformation, destruction, and manipulation of non-human lives and the physical context by human-made activities rather than the divine actor or supernatural agent of punishment. Modern apocalypse insists on human role and responsibility in environmental destruction. Environmentally consciousness literary or non-literary works deal with apocalyptic warnings about human beings destruction of the environment; they have awakened the idea of the responsibility of human beings in the creation of apocalyptic situations. "Apocalypse is the single most powerful metaphor that the contemporary environmental imagination has at its disposal" (Buell, Environmental Imagination 285). These works focus on environmental apocalypse occupied with natural disasters, climate change, global warming, nuclear waste and war, bombs, famine, plague, etc… and make prophecies for the fate of the world. They include the possible outcomes of human-made environmental crises that human beings will face and suffer from.

The apocalypse, then, is The End, or resembles the end, or explains the end. But nearly every apocalyptic text presents the same paradox. The end is never the end. The apocalyptic text announces and describes the end of the world, but then the text does not end, nor does the world represented in the text, and neither does the world itself. In nearly every apocalyptic presentation, something remains after the end. (Berger, 5-6)

What remains after the end is expressed by post-apocalyptic narration; Endgame tells about these remains after a destructive worldwide disaster has already ended, it includes the destruction of the world, extinction of humanity, collapse of civilization. Post-apocalyptic narration is fictional which presents an imaginary future after the environmental disasters, the holocaust, the nuclear waste, bomb, war etc… The idea of post-apocalypse in modern day narrations is not associated with revelation, renewal, renovation or a better future. After the catastrophe, the world is left as exhausted, tired, infertile, it is not replaced by a better, fertile, revived and renovated world. The catastrophe does not punish the damned, evil ones. There is not a new beginning, salvation. However, post-apocalyptic imagery can be useful for human beings to recognize the interconnection of everything in the universe, to accept the intrinsic value of non-human world, and it motivates them to change their minds,

attitudes, and actions to the other spices. Endgame fictionalizes what the end might look like to deepen their understanding of the crisis and brings up new directions for them to prevent the possible apocalypse.

Endgame is one of the literary works that is inspired by the post-apocalyptic mood of its time. It has details that can exemplify the idea of the possible post-apocalypse. It is set in a post-apocalyptic world to explore the consequences of the particular instance of apocalyptic cataclysm. Instead of giving details of the events before and during the catastrophe, it provides the aftermath of an unnamed human-made apocalyptic occurrence that destroyed the ecological, social, cultural and personal lives. The characters live in a time after an undefined catastrophe has already occurred. It is not clear what has happened to the characters. But the events inside and outside the shelter suggests an unusual disaster has taken place. Even though it is not explicitly explained in the play, the play may take place in a bomb shelter after a nuclear war when we relate it to the context. Its post-apocalyptic narrative is born out of the crisis of its particular time; "Apocalypticism has been described as a genre born out of crisis, designed to stiffen the resolve of an embattled community by dangling in front of it the vision of a sudden and permanent release from its captivity. It is underground literature, the consolation of the persecuted" (qtd.in Garrrard, Ecocriticism 94).The post-apocalyptic narration, atmosphere, mood, and manner of Endgame can be considered in terms of the traumatic history of the first half of the twentieth century. The traumas of European civilization were related to the experiences of Hiroshima, Nagasaki, and Jewish holocaust during WWII. Endgame's representations are these historical events. "Post-apocalyptic representations are simultaneously symptoms of historical traumas and attempts to work through them" (Berger, 19).

Endgame is haunted by the modernist concerns about the increasing reliance on science and deadly mechanical technology that have been intertwined to destroy the universe from Enlightenment to the post-world wars. The achievement and progress gained thanks to greedy of human beings for scientific and technological modernity shaped that period. At the essence of this lies people' being disrespectful to nature, they have approached to it with anthropocentric views. Enlightenment project, along with the rise of science, shaped the structure of Western culture by stressing the importance of reason, knowledge and progress. Western humanity has encouraged the loss of the bonds between human beings and the rest so its faults of disregard of the rest have become the cause of environmental catastrophes. Rational human beings have conquered, shaped, exploited or violated nature, they have created dualities and hierarchies to place themselves oppose and above it, to define themselves powerful, and to master it. The change in humans' beings' lives, their development in science and technology and their interactions with the others also have changed, exploited and devastated nature throughout history. All the improvements in humanity's progress of science and technology are made to better the living of human beings. It can be explained that "our notion that human beings are so special that the earth exists for our comfort and disposal alone" (Love, 25). This idea is extended to have mastery over the people of colour, non-western nations, women, and the marginal; it has also inspired the wars in human history.

During world wars and threatening Cold War, science and technology went hand in hand; they were used as tools to destroy nations and nature that were seen as the others. The development of the nations' science and technologies was reflected in the weapons, the countries raced to learn about the use of dangerous chemicals in their weapons. Two world wars showed to what extent nature was changed or shaped by scientific thought and the technological change and how nature was increasingly endangered. World War II was the most horrible war that the use of atomic bombs in Hiroshima and Nagasaki had terrible effects on both human beings and nature. "[M]odern technoscience also has an uglier but less remarked face: technoscience has contributed to producing the environmental crisis at least as much as to curing it, applying to highly complex situations and systems specialised and highly instrumentally-directed forms of knowledge whose aim is to maximise outputs, often with devastating results" (Plumwood, 38). The modernization of warfare brought about a variety of post-apocalyptic scenarios related to environmental catastrophes including deterioration of natural resources, plants and animals, the decrease in wildlife and air quality, soil erosion, deforestation, and water contamination. "Many plants and animals were killed in the blast, or died moments to months later from radioactive precipitation… thereby causing a drinking water problem that could not easily be solved. Surface water sources were polluted, particularly by radioactive waste. Agricultural production was damaged; dead stalks of rice could be found up to seven miles from ground zero (Enzler). In addition, nuclear weapons, the atomic bombs caused the death of millions of people and long-term health effects on the remaining people who suffered from injuries, illnesses, and

cancer due to radiation poisoning. Even today, the scars of nature and human beings still have been seen throughout the world.

WWII ended in the Cold War between the United States and the Soviet Union and their allies. It was the time for arms race and the space race with the help of science and technology. The dangerous technologies went out of control. These countries struggled for global supremacy and raced to develop the best technologies and atomic weapons like the ones that ended WW II. They were in possession of world's deadliest weapons. The Soviet Union tested an atom bomb of their own and launched Sputnik satellites and triggered an international competition. In response, the US decided to build and test much more destructive atomic weapons and to launch its own satellite. "Both capitalism and state/military complex depend on techno science to keep military and production forces ahead in the competition" (Plumwood, 39). As a result, their tests sent poisonous radioactive waste into the atmosphere. The use of toxic materials to satisfy military objectives endangered nature and whole human population on the earth in the long run. Because of the threat of nuclear annihilation, people built bomb shelters in their gardens. The setting of Endgame is one of them.

[Th]e United States and countries of the former Soviet Union continue to learn about the vast quantities of chemicals, depleted uranium, and other residues of their respective military systems that litter battlefields, storage depots, and installations around the world. The cost to remediate these sites will reach into the billions of dollars, a legacy extending far into the twenty first century. As these examples demonstrate, military operations (and occupations) can have devastating effects on natural resources, making a study of the relationship between war and the environment vitally important if societies are to avoid future conflicts and create a more ecologically sustainable world.(Closmann, 1)

The time when Endgame was written was shaped by the crisis of nuclear bombings, WW II was barely ended and the Cold War was threatening. It transforms the concerns of its historical context. The competition of the countries for power, the races to invent deadliest weapons, conflicts and the possibility of nuclear war increased anxiety and created a fear within people. An invention of a deadliest weapon, atomic bombs in one country intimidated people in the other countries. People became worried for their future existence. The threat of possible nuclear war implied the approach of barren world, wastelands and the end of the life. Nuclear bombs and ecological crisis after World War II reshaped the cultural anxiety and fears. People's perception of the end of the world revolved around nuclear apocalypse. This became reason for Beckett to imagine that the end of the world was approaching.

Beckett's post-apocalyptic narration engages with the collapse of modern social, cultural and political systems as well as the destruction of natural environment at the first half of the twentieth century. "A crucial factor for ecocritics is the extent to which the apocalyptic plot is combined with elements of literary realism, giving us characters and events that seem consistent with real possibility"(Kerridge, 372). He reflects the possible post-apocalyptic characters and events that are the products of the common ideologies of the modernist western culture since Enlightenment era Beckett pays attention to destabilization of human-nature dualism, dissolving of hierarchal oppositions. The postmodern emphasis on the destabilization of dualities and hierarchies creates a productive context for the revision of nature-culture dichotomy in which the human being has been regarded as master and separate from nature. Two World wars and possibility of Cold War undermined western Enlightenment project and shattered the human being's belief in reason, experimental science, and progress, civilization and caused the loss of trust to technology, cultural and social certainty, self-contained and self-explanatory existence, and stability. There was no longer reliance on ideals of humanism, modernity's pillars that gave their world meaning and order. They had doubts about their future lives and their beliefs in meaningful end were dismantled. Endgame exhibits characteristic features of a postmodern narrative that is formed by fragmentation, disorder, insecurity, indeterminacy, meaningless, endless deferral of meaning, no continuity between the past and present. There are heaps of fragments are left. "Grain upon grain, one by one, and one day, suddenly, there's a heap, a little heap, the impossible heap" (Beckett, 1) sets postmodern tone of the play. Beckett takes the critical positions to the modernist concerns so his characters, setting, themes are not in accordance with the established common ideology. They are piles of fragments like post-modern people in the society. In Postmodernism, Or, The Cultural Logic of Late Capitalism, Fredric Jameson defines postmodernism.

[T]he subject has lost its capacity actively to extend its pro-tensions and re-tensions across the temporal manifold and to organize its past and future into coherent experience, it becomes difficult

enough to see hoe the cultural productions of such a subject could result in anything but "heaps of fragments" and randomly heterogeneous and fragmentary and aleatory. (25)

Beckett reflects the failure in thought and concerns modern culture including the increasing trust to technology, loss of cultural and social certainty and unity, self-contained and self-explanatory existence and subverts them in an absurd way. He is one of the founders of the theatre of the Absurd that mixes drama and comedy. He is an existentialist; he believes that life is beyond human rationality, it is absurd and meaningless. He proves that despite the fact that Western rationalist discourse decided to humanize the world, it created a world that is full of absurd humans or creatures. The passive existence of the characters comes to the end of meaninglessness. "What remains of nature is its power, its sadistic mockery of the terror of humanity (Poseidon's laughter), which surfaces in Endgame as the humour of the reconciled" (Coulson, 156). In Endgame, he exposes to the absurdity of modern people's condition. He dramatizes their miserable existence in universe after their loss of faith in modernist concerns. He demonstrates in a destabilized and decentred world in which his characters are no longer at the centre. Despite Hamm is at the centre of the stage like a king who has the authorial power over Clov, he does not have a complete mastery over him, he physically depends on him to survive. This refers to failure of authorial power to hold the people together and to post-modern world's rejection of authorial power. "Through the power struggle between Clov and Hamm, Beckett implies that to order the mess is impossible (Weiss, 28). This recalls W. Butler Yeats's "The Second Coming" in which the world is on the threshold of an apocalyptic revelation. The centre, the authority that keeps the modern western world together is lost and never will be the same after WW I. "Turning and turning in the widening gyre / The falcon cannot hear the falconer;/ Things fall apart; the centre cannot hold" (Yeats,1-3). Beckett presents the concepts of misery, circularity, meaninglessness, alienation, bleakness, chaos, despair, pessimism, and paralysis of the modern world in an absurd way. When Nagg laughs at Hamm's misery, Nell utters "Nothing is funnier than unhappiness... Yes, yes, it's the most comical thing in the world. And we laugh, we laugh, with a will, in the beginning" (Beckett, 7). This statement summarizes the essence of absurd tragicomedy. The characters'' sufferings from despair and finding meaning in the world; and loss of the sense of hope and reliance on reason, science, and belief of creation of a better, unified and organized world are given in a ridiculous, farcical and laughable way.

Ecocritical reading of Endgame deals with Beckett's reflection of the consequences of modernity's intention to undermine the connections between nature and human beings. Modern human beings' loss of bond with nature extending to the whole universe confines them in a shelter. He fictionalizes the possible scene of post-apocalyptic world inside and outside the shelter for the audience. Post-apocalyptic world outside the shelter is a representation of anthropogenic ecocide; human-induced ecological transformation, destruction and collapse. The fact behind this ecocide is human beings' destruction and ruthlessly exploitation of their world deliberately, wilfully and consciously. They forget that they are part of the universe. "Human agency is real but flawed within the comic frame" (Garrard, Ecocriticism 95). Beckett presents his characters' agony of the human beings' ignorant approaches to the universe in a tragicomic way. He lets them go through the experience of real-like consequences of the unspecified catastrophe out of shell which has destroyed the non-human world along with human life at the global level. Despite the fact that the cause of this disaster is not revealed nor mentioned, a few references imply that it may be one of the most thrilling possible forms of apocalyptic destruction; a nuclear bombing. The constant references to isolated setting, mass extinction of human race, missing of civilization and the blasted, barren, lifeless vision of the landscape, lack of the signs of natural life, and the ecological collapse in Endgame tells that a nuclear catastrophe has already occurred. The relationship between nuclear war and natural destruction must not be disregarded as nature is the most vulnerable one out of the shelter to be suffered, damaged and destroyed by states' races to have power, struggle and war. Although human beings know the results of using nuclear, they disregard them. "[W]e know (the ecological) catastrophe is possible, probable even, yet we don't believe it will really happen (qtd.in Kerridge, 365). Beckett gives the possible effects, results and consequences of using nuclear bombs to make people aware of their anthropocentric ecocidial tendencies will really happen. Beckett makes allusions to impacts of atomic bombings that are described in the following lines.

The first impact of the atomic bombings was a blinding light, accompanied by a giant wave of heat. Dry flammable materials caught fire, and all men and animals within half a mile from the explosion sites died instantly. Many structures collapsed, in Nagasaki even the structures designed to survive earthquakes were blasted away. Many water lines broke. Fires could not be extinguished because of

the water shortage, and six weeks after the blast the city still suffered from a lack of water. In Hiroshima a number of small fires combined with wind formed a firestorm, killing those who did not die before but were left immobile for some reason. Within days after the blasts, radiation sickness started rearing its ugly head, and many more people would die from it within the next 5 years. (Enzler)

While telling a story about a pale and thin man, Hamm makes references to atomic bombing, "It was a glorious bright day, I remember, fifty by the heliometer, but already the sun was sinking down into the... down among the dead" (Beckett,17). The whole mankind except for only few human beings who live in the shelter and a boy outside of it were died after a nuclear explosion. Hamm gloomily refers to the extinction of mankind, he says that they are finished, nearly finished. Hamm: You stink already. The whole place stinks of corpses. Clov: The whole universe. Hamm (angrily): To hell with the universe" (Beckett, 16). And when Hamm says Clov to put him in his coffin, Clov relies that "there are no more coffins" (Beckett, 26). The only survivors of the unspecified catastrophe are four characters, Hamm, Clov and Hamm's parents; they are the only inhabitants of the post-apocalyptic landscape. Hamm thinks that they are the speck of the life left on the planet. He says to Clov that "[o]ne day you'll be blind like me. You'll be sitting here, a speck in the void, in the dark, forever, like me."(Beckett,12)

Survivors do not have any direct contact with the nature exists outside the shelter; it is made to be convenient only for viewing. Vision of the landscape that surrounds the shell cannot be seen by the audience, they do not know the real the physical world. It is seen through Clov's eye. It is depicted and visualized from Clov's perspective as a result it turns into a verbal construct rather than an entity that exists on its own physical terms. When Hamm sends Clov to check out the window with his telescope, Clov's reports illustrates a post-apocalyptic natural world. "Finished, it's finished, nearly finished, it must be nearly finished" (Beckett, 1). This "it" may refer to nature that suffers from Nuclear winter. Nuclear bombs' explosions are hypothesized to create atmospheric effects called Nuclear winter, they create the smoke that blocks out sunlight, prevents it from reaching the surface of the earth. This cools the surface temperatures. As a result of these changes in the atmosphere, every form of biological life on the planet suffers from cold and dust. In Endgame, there is no colour except grey of smoke. Grey skies and cold air that are the symptoms of a nuclear winter. It illustrates a world deprived of its natural resources. The environment is damaged by the poisons of bombs and has nothing with the beauty of flourishing green, the foliage, the dust thrown up into the atmosphere prevents the possibility of plant growth. Plants don't sprout due to cold and lack of sunlight for photosynthesis.

HAMM. Did your seeds come up?

CLOV. No.

HAMM. Did you scratch round them to see if they had sprouted?

CLOV. They haven't sprouted.

HAMM. Perhaps it's still too early.

CLOV. If they were going to sprout they would have sprouted. (Violently.)

They'll never sprout (Beckett,5) !The seeds that Clov plants will never sprout, this suggests an unusual disaster is the cause. Hamm remembers the day of atomic bombing, he describes it as "a howling day... a hundred by the anemometer. The wind was tearing up the dead pines and sweeping them... away It was an exceedingly dry day, I remember, zero by the hygrometer. Ideal weather, for my lumbago" (Beckett, 18). In addition, As a result of the smoke, toxic gas, the deterioration of the quality of the soil, reduction of rainfall agricultural activities are hindered, crop production fails. Hamm says, [i]t'd need to rain" Clov replies [i]t won't rain"(Beckett, 2). Food becomes scarce and consequently starvation haunts people. In Hamm's story, a pale and thin man begged Hamm for food to feed his son. Hamm did not have bread, he offered to "give him some corn, a pound, a pound and a half, you bring it back to your child and you make him—if he's still alive—a nice pot of porridge. (Nagg reacts.) a nice pot and a half of porridge, full of nourishment. Good. The colours come back into his little cheeks—perhaps" (Beckett, 18). And Clov bursts out laughing when Hamm tells that he offered a job as a gardener to the poor, pale begging man as there is no chance for flowers or trees to grow. Hamm's parents like many other survivors suffer from cold, hunger and starvation as there are only dry biscuits to eat, "I'll give you one biscuit per day" (Beckett, 5). In the play, the shortage of painkillers and running out of food reflects the shortage of them during WW II and Cold War. "[T]he atrocity invoked is not the camp, but famine. Famine was the rhetorical warning of ecological devastation that

spurred along World War II, and famine was the actual outcome of prophesies of plenitude: this horrific politics of food is deeply embedded in Beckett's plays" (McNaughton, 138). There are no animals except a flea and a rat in the universe. There is nothing exists outside the shelter. Hamm takes the company of toy animals; however, he plays with a toy dog to display his ownership.

Post-apocalyptic natural world becomes nothing more than a wasteland, Hamm laments that "[n]ature has forgotten [them]" (Beckett,4). He compares human nature and natural world, he thinks that nature has forgotten them in the grey world; he ends his pains with painkiller, as time does not grant him with death. He is aware that time is passing as human nature changes; he says, "We breathe, we change! We lose our hair! Our teeth! Our bloom! Our ideals" (Beckett, 4)! Hamm believes that nature changes although all the evidences prove that it has no change. He loses sense of time's meaning, in modern world time loses its value, it passes without people's being aware of it, and it does not recalls a hope for them. His servant and sole companion Clov agrees with him, he says "there is no more nature" (Beckett,4), it is a drama with the sense of "there is no more nature." Hamm wants him to look at the earth to check if there is any change. Clov searches the horizon with his telescope.

CLOV. Zero… (He looks) …zero… (He looks) …and zero.

HAMM. Nothing stirs. All is—

CLOV. Zer—" (Beckett, 10).

Clov reports everything in the outside is the same as usual still, inert, and corpsed. There are many signs that showing that there is no more nature. When he examines the sea and ocean, they are also the same as usual. There are no sail, fin or smoke. Clov says, "[a]ll gone" (Beckett, 11), there are no gulls, no sea, no rain, no clouds, and no more tides. The sun is zero; it is not seen due to grey, "light black. From pole to pole" (Beckett,11). There are no traces of life beyond the walls and beyond certain hills. The natural objects are taken from their places. In his essay, "Endgame: Beckett's Ecological Thought", Garrard states that "Clov's apocalyptic reports may be understood as vengeful fabrications of a mind in thrall to a cruel master" (391). He declares that the end of nature as Clov states does not mean the end of nature, the nature does not extinguish, and it means that the nature's original form is damaged. And "there is no more nature," means something like "there is no such thing as nature" (Garrard, Endgame 391). It does not mean that there is emptiness; it refers to damages made to nature that make it infertile, inert and zero. "Outside of here it's death" (Beckett, 23)! Clov goes on moving the telescope to search the outside, however, there is "[n]othing… nothing… good… good… nothing… goo—"(Beckett,26).

However, while there is "no more nature" in the total reification of the culture industry, the trace of nature remains, but only in the counterintuitive divestment of nature from the subject. "Then she hasn't forgotten us" suggests that while subjectivity eradicates nature in its complicity with the culture industry, nature yet persists in its muteness as that which cannot be expressed except through the contradiction that "we breathe, we change," and so on. The contradiction is not that natural growth still happens but that these decrepit figures, for whom "the concreteness of an existence that is shut up in itself like a mollusk, no longer capable of universality, an existence that exhausts itself in pure self-positing, is revealed to be identical to the abstractness that is no longer capable of experience" (TU, 246-47), assert the clichés that a supposedly vital society thrives on even as they can no longer experience them. (Coulson, 156)

Nature that is the book of God reflects the perfection of God's creation, however, it is rendered unproductive, inert, "silent and still, and each thing in its last place, under the last dust" (Beckett,19). The play consists of some stories that refer to death of the perfection of God's creation. Hamm remembers a story about a painter madman when Hamm visited him at the asylum and showed the loveliness of the world, the madman thought the end of world had come, and he saw ashes instead of nature. And in another story about the tailor and his customer by Nagg, nature was devastated and people have experienced hard times yet people laughed the story. The story compares the beauty of trouser that was created by tailor to the horrors of world. Tailor says "[l]ook at the world-and look at my TROUSERS." (Beckett, 8) however, it is not God that created an imperfect world; it is people's greedy that destroys the perfection of God's creation.

Nature that Clov searches is similar to nature in "The Waste Land" by T.S. Eliot. T.S. Eliot takes people to the modern wasteland. These lines, "that corpse you planted last year in your garden/has it begun to sprout? Will it bloom this year" (Eliot,71-72)? recall Clov's seed's failure of springing. The

April is cruel, sun beats with heat, everywhere is dusty, and rivers are dirty. Eliot compares the natural objects of the Classics to the ones in modern world. In modern world, nature is not similar to the nature of the past, it is polluted, damaged and becomes part the reflection of human's corrupted inner worlds.

These few survivors of the great destruction detach from the outer world, they are limited, confined and entrapped in time and a space. They live in a tiny home by the sea. Hamm refers to his home as a shelter. He says "it's time it ended, in the shelter, too" (Beckett,2). And "There I'll be in the old shelter, alone against the silence and…" (Beckett,23). Shelter functions as a post-war atomic bomb shelter built to avoid from nuclear radiation. They are safe from the death that is going on out of the shelter. The shelter functions as a barrier between the life within the shelter and the death outside. "[T]he place is somewhere between life and death, and the time is just short of the night of the earth's last whimper" (Atkinson). There is danger out of the shelter everything turns upside down. Nature is beyond rescue. Hamm warns Clov not to leave the shelter "outside of here it's death" (Beckett, 23). Beckett experienced the danger of being outside during the war during his flee from Paris when Nazis arrived there, "the war experience suggested his recurrent landscape: Endgame.. [it has] a desert lifeless background" (Restivo, 111).Clov states they are in a refuge between earth and sea in a tiny home by the sea. As the life inside the shelter is not better than the outside, Hamm compares the shelter to the hell. He says "that here we're down in a hole" (Beckett, 13), the inside of the shelter is another hell like the hell beyond the walls. Here are some allusions to Dante's hells in Inferno, which has the theme of being in the middle of something. It reinforces the idea of sadness and circularity, the misery of human beings that are stuck between life and death. The nine descending circles of hell in inferno indicate that those inside will be doomed to repeat their misery for all eternity. "But is this really one's experience of Beckett on the stage or on the page? Adorno insists, in a formulation of which he is fond, and whose Beckettian source might well be in Dante's Inferno, that 'A dried up; tearless weeping takes the place of laughter. Lamentation has become the mourning of hollow, empty eyes'" (Critchley, 158). Although the shelter becomes the whole world for them, it does not offer any remedy to its inhabitants. They have the slight hope for life and also suffer from the fear of death. Hamm says "[c]an there be misery-(he yawns)-loftier that mine? No doubt. Formerly. But now?.. Oh I am willing to believe they suffer as much as such creatures suffer. But does that mean their sufferings equal mine" (Beckett, 1)? Beckett offers a post-apocalyptic world within the shelter.

The vision of post-apocalypse emerges with grey and barren inner wasteland. The setting is described as a bare interior with a bleak, grey lightening and the decoration of only two small windows, curtains, a door, a picture, two ashbins and an armchair. The setting gives the mood of inertia, silence, gloom, "silent and still and each thing in its last place, under the last dust" (Beckett, 19). The life within the walls of the shelter is lack of sunlight due to dust of nuclear bombing so the survivors live in the cold and grey environment. Its grey colour is between light that symbolizes hope and life, and the darkness that symbolizes death and end. Mother Pegg dies of darkness. The blind, paralytic Hamm is attracted to the light comes from the window, he asks his servant Clov to push him under the window to feel light on his face, he is blind he cannot see the light. But there is not any ray of sunshine. They turn very white. This grey lighting symbolizes the characters being stuck in the middle of life and death. Hamm says that "[o]ld wall! Beyond is the… other hell" (Beckett, 9). They are under the threat of death as there is a hell beyond their wall at the same time; they have slight hope for life in their shelter. Barrenness, stillness and lifelessness that are all around the shelter support the idea of finality, coming to end, death, decay and apocalypse of the condition that human survivors are left.

The remaining post- apocalyptic characters are also stuck in time in addition to their entrapment and captivation within the walls of the shelter. They are there with no hope or desire for life, they do not spend their time by doing any particular thing except a few daily routine movements, remembering their past and making utterances, injuring or insulting each other, ridiculing fears and illusions of a possible change and guessing the inevitability of their death. They do them in order to spend the time and handle with the sense of meaningless that is all around.

HAMM. We're not beginning to… to… mean something?

CLOV. Mean something! You and I, mean something! (Brief laugh.) Ah that's

a good one!

HAMM. I wonder. (Pause.) Imagine if a rational being came back to earth,

wouldn't he be liable to get ideas into his head if he observed us long enough. (Voice of rational being.) Ah, good, now I see what it is, yes, now I understand what they're at (Beckett, 11)!

Their utterances reflect modern man's miserable condition in the universe. Beckett subverts Descartes's rationalist idea that "I think therefore I am." The break in the unity of human being and nature by the modern rationalism resulted in loss of the unity of his self and the alienation, separation of him from other people as in the universe everything is bounded to each other. Beckett imagines the results of modern human being's suffer from the loss of the unity and slowly losing their authority and power in the modern world which push them to live in a grave-like, hell-like shelter. The few remaining characters represent modern society; their relations with each other imply that the rationalist modern world is getting to its end due to cultural disorder and moral corruption and depression. Modern human civilization is collapsed following the apocalyptic transformation by rationalist humanity. The authorial powers such as God, religion, and patriarchy, and culture, civilization, family, unity and love, and technology, and science that give meaning to the western civilization seem to come to an end; we see this through characters and their relations. In this world, the pillars of modernity become dysfunctional and lost, "God be with those days" (Beckett,15) refers to the absence of God. And there are no moral qualities of humanity or functional and tender relationships; family relations and friendship are abused. The head of this society, Hamm has no moral qualities of humanity such as kindness, sensitivity, love, care, touch etc... He calls his father as "[a]ccursed progenitor!" and "[a]ccursed fornicator" (Beckett,4)! He does not care his parents' emotions.

CLOV. He's crying. (He closes the lid, straightens up.)

HAMM. Then he's living (Beckett, 21).

Beckett witnessed the dangers and horrors of war and its physical and psychological damages on the people when he joined the French resistance and fled from the Nazis during World War II so he cannot ignore the pains of the people due to a possible nuclear war. The characters are also physically and psychologically damaged from catastrophe, they are confined within their self-consciousness and a routine and meaningless life.

HAMM. This is not much fun. (Pause.) But that's always the way at the end of the day, isn't it, Clov?

CLOV. Always.

HAMM. It's the end of the day like any other day, isn't it, Clov (Beckett,5)?

The characters hold the power of memories as a tool to survive, to have relationships and to remember creativity, beauty and cleanness on a barren and devastated natural world. Nature that has been lost with the catastrophe it is made an entity exist in their a few flashbacks, memories, dreams and imaginations. It will not be renovated, revived and fertile again. This nature is shaped with hopeless and nothingness, it is similar to the nature after World Wars and Cold War. "But what in God's name do you imagine? That the earth will awake in the spring? That the rivers and seas will run with fish again? That there's manna in heaven still for imbeciles like you" (Beckett, 18)? Hamm is aware that there is no cure or remedy for the devastation of earth. Hamm says, "[w]hat dreams! Those forests" (Beckett,2)! Hamm shouts his parents to be silent in order to go on his dream, he says "[i]f I could sleep I might make love. I'd go into the woods. My eyes would see... the sky, the earth. I'd run, run, they wouldn't catch me. (Pause.) Nature! (Pause.) There's something dripping in my head. (Pause.) A heart, a heart in my head" (Beckett,6). He feels that he is living, when he remembers nature. When he feels dried, he imagines that if he could drag himself down to the sea, he could make a pillow of sand and the tide could come to wet him. Nagg and Nell remember their trip to Lake Como on one April afternoon in the past. The lake was clean and pure, "It was deep, deep. And you could see down to the bottom. So white. So clean" (Beckett, 8). However, their few flashbacks offer no relief to their psychological pains. Their self-consciousness connects them to their pre-apocalyptic lives however it becomes another metaphorical shelter that trap and captivate them. Nagg and Nell feel nostalgia for their past.

NAGG. Do you remember—

NELL. No.

NAGG. When we crashed on our tandem and lost our shanks. (They laugh

heartily.) NELL. It was in the Ardennes. (They laugh less heartily.)

NAGG. On the road to Sedan. (They laugh still less heartily.)(Beckett,6).

There is nothing to offer the characters a relief for their loneliness, circularity, meaningless and end. The characters' situation reminds the holocaust survivor Eva Stern in the novel The Nature of Blood by Carly Phillips. Through flashbacks and recollections, she remembers her life with her family and her experience at the camp. She is physically and emotionally damaged from holocaust and confined in her memories and a routine and meaningless life.

Beckett created physically damaged characters to portray the impacts of nuclear bombings on human beings' health. Following the nuclear bombing, exposure to the radioactive particles and gases that spread throughout the atmosphere has harmful health impacts on human beings. The characters are in a situation of bodily deterioration; their handicaps keep them physically and emotionally confined and depended. Their movements are restricted like the movements of figure in the game of chess. Hamm is blind, his eyes "have gone all white" (Beckett, 2) and terribly sick, paralytic he sits on a wheelchair, when the blood –stained handkerchief over his face is removed, his red face is seen. And his parents have no legs; they have very white faces and live in dustbins. Clov is the only one who has ability to move. "[I]ts disabled inhabitants suggest both human fragility in general and patients Beckett had encountered at the Irish Red Cross hospital" (Garrard, Endgame 386). The characters in the play are distributed to their positions in the game of chess. Hamm can be the king that is the most powerful and threatened by Clov, his movements are restricted; he relies on Clov to keep its place at the centre. Hamm is the king controls and silences everybody but he does not have a control over his body. Both Hamm and Clov fear to be alone. Clov is a knight who is submissive to king Hamm; his erratic movement similar to L- shape. He lets Hamm to direct him. Nell and Nagg are the pawns that do not have so much value; they can only appear when Hamm, the king let them. They are confined to ash cans as they lost they shanks. Their lives became a burden to them; they do not have any hope for their future. They appear to be dying of cold and lack of food, love and human touch. After their failure of kissing, desperately Nell utters "why this farce, day after day" (Beckett, 11)? They go through farce every day, as it is their routine. Their repetition of routine events in the play is exemplified by chess.

It can be said that characters play their own endgame of reaching to the end of the meaningless and suffering they are experiencing.

HAMM (gloomily): Then there's no reason for it to change.

CLOV: It may end. (Pause) All life long the same questions, the same

answers"(Beckett,2).

They are aware that death is the inevitable outcome like the end of the game of chess in which the outcome is seen before the finality occurs. The chess players have repetitive movements despite the fact that the end of their game imminent, in the same way, characters are stuck in time and make routines of their lives although their final is decided beforehand. Everything becomes meaningless. For Clov, life is a sequence of moments that death closes it, their moments are part of repetitive existence and finality is not imminent. Clov announces the end is near "[g]rain upon grain, one by one, and one day, suddenly, there's a heap, a little heap, the impossible heap" (Beckett, 1). A single grain cannot form heap, heap is a piling up single grains added to each other. The grains will be accumulated until there is change. Grains refer to every single moments, utterances and lives. Their lives become only a series of repeating actions, moments and utterances. There is no end to the existence despite countless grains are brought together. The characters' situation symbolically reflects the pointlessness of life that is widely recognized as the convention of post-apocalypse. The survivors are exhausted of their cyclical existence and waiting their end. Hamm says "Have you not had enough? Clov replies "Yes! (Pause.) Of what? Hamm exclaims "Of this…this…thing" (Beckett, 2). This tiredness of waiting for the end recalls the significant epigraph of The Waste Land, which reflects the spirit of the age after WWI. Western culture is now suspended in time due to its deadly improvements like Sybil suspension in a bottle due to her vanity. Sybil hopelessly waits for death without youth and beauty. Her death wish fits in the spiritual and cultural withering of the modern western world. Modern people prefer death rather than seeking renewal. In the same way, in Endgame, nature and human beings that are

the victim of anthropocentric culture subjugated to die slowly. there is a slow death, decadence, bleakness, and lack of joy and hope in the shelter. Each day is the same; death is not overhanging although the routines draw the characters closer to it. The characters are waiting for the time to come to end their lives and they want to learn where it will draw them but time remains the same. Hamm asks "what time is it?" Clov replies "[t]he same as usual" (Beckett, 2). Hamm wants death to come, he knows that "it's time it ended" (Beckett, 2) but he admits that he "hesitates to … to end" (Beckett, 2). Hamm and Clov are aware that the end will overhang.

What is more, when Hamm questions Clov as to what he is doing, Clov, who is in the process of hanging up the alarm clock in the place where the picture hung, responds 'Winding up'. 54 This phrase not only refers to the winding up of a clock, but also suggests that Clov is attempting to wind up the play, meaning both to end the play and to begin it once again. While the alarm clock potentially destroys the artwork because of its mechanical reproduction of time and implications of habit, it also works to 'wake the dead'. (Weiss, 29)

Beckett envisioned a post-apocalyptic wasteland scene with a slight possibility of change that can bring the sense of hope. Hamm fears the possibility of distant hope so he wants Clov to kill the flea on his body as he is a misanthropist so he fears from the rebirth of humanity. "[H]umanity might start from there all over again" (Beckett, 12). Flea may have babies and start up a new world from scratch. Clov kills it with a can of insecticide. Hamm wants him to exterminate the rat in the kitchen. Despite the approaching finality of the universe, the unknown boy out of the shell brings the idea of hope for the future; the civilization is not completely extinct, died. Clov: "No? A potential procreator?" Hamm says "If he exists he'll die there or he'll come here. And if he doesn't…"(Beckett, 26). The boy is seen as the symbol of regeneration, potential procreator. Beckett makes an allusion to Biblical Ham who was son of Noah, whose story is associated with regeneration but Hamm's story is about barrenness that will live in static desperation. And but at the same time, Hamm suggests that they can leave for the south to find other mammals. He tells Clov to build a raft but he stops him. At the end, Clov does not leave Hamm, as these can break up the routine and mean new starts. Hamm is again covered with handkerchief, and they are doomed to repeat the same things again. The end of the game recalls the beginning of it. Hamm's story about a hungry man and his son at the Christmas Eve matches the ending and beginning, as Christmas Eve symbolizes ending for the beginning, for the circularity of life. They do not begin to mean something. The play starts when it is nearly finished "[f]inished, it's finished, nearly finished, it must be nearly finished" (Beckett, 1). However, like his work, Waiting For Godot, it never comes to the point, there was meaningless and alienation and nothing happens. It finishes the same. They follow a circular example of repetition to meaningless, pointlessness and nothingness. There is no end to their absurd game of life.

5. CONCLUSION

Beckett's Endgame is not totally about nature but when the play was studied from ecocritical perspective, it directs people's attention towards the natural world and makes the environmental issues a part of the themes of the play. The universe that was envisioned by Beckett is depicted as exhausted and getting to the end, experiencing an irrecoverable destruction. The slow approach of their death of presents a sense of the end of the world. There is no hope of rebirth, each life forms is disappearing. The apocalyptic disaster as an idea or vision is not to renewal, a better world is not been offered. Post-apocalyptic scenario covers the idea that catastrophe is a consequence of a specific historical event; atomic bomb and nuclear devastation. He figures out un-repairable damages of this catastrophe on humanity and nature. Briefly, it is about"[m]an's unnatural treatment of nature and its sad results" (White, 3). He creates an imagined world to get people to think about this world in which they live, it is a post-apocalyptic world in which "there is no nature" but we know there is a nature but this nature is not like the nature we know, it is damaged as a consequence of people's greedy and fight. He lets the audience question the further existence of nature and human beings in the universe and defines their interaction. He warns that there is nothing to fix nature after it is damaged. His messages are global.

Bibliography

Atkinson, Brooks. "Beckett's 'Endgame'." Web.
<http://www.nytimes.com/books/97/08/03/reviews/beckett-endgame.html>
Beckett, Samuel. "Endgame."Web.



https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3346220/mod_resource/content/1/ENDGAME%20BY%20SAMUEL%20BECKETT.pdf

Berger, James. *After the End: Representations of Post-apocalypse*. Minnesota Press, 1999.

Buell, Lawrence. *The Future of Environmental Criticism: Environmental Crisis and Literary Imagination*. John Wiley & Sons, 2009.

--- *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Harvard University Press, 1995.

Closmann,Charles E.. *War and the Environment: Military Destruction in the Modern Age*. Texas A&M University Press, 2009.

Coulson, Shea. "Funnier than Unhappiness: Adorno and the Art of Laughter." *New German Critique,* no. 100, 2007, pp. 141–163. JSTOR, www.jstor.org/stable/27669190.

Critchley, Simon. *Very Little - Almost Nothing : Death, Philosophy, Literature*. London, GBR: Routledge, 1997. ebrary collections. <http://site.ebrary.com/lib/erciyes/Doc?id=10062754&ppg=170>

Enzler, S.M. "The Impact Of War On The Environment And Human Health." Web. <http://www.lenntech.com/environmental-effects-war.htm#ixzz35BHUAOW8> Garrard, Greg. *Ecocriticism*,Routledge, 2011.

--- "Endgame: Beckett's Ecological Thought." https://www.academia.edu/350917/_Endgame_Becketts_Ecological_Thought.

Glotfelty, Cheryll and Harold Fromm. *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. University of Georgia Press, 1996.

Jameson, Fredric. *Postmodernism, Or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press, 1991.

Kerridge, Richard. "Ecocritical Approaches To Literary Form And Gendre". *The Oxford Handbook of Ecocriticism,* edited by Greg Garrard, Oxford University Press, 2014.

Love, Glen A. *Practical Ecocriticism: Literature, Biology, and the Environment*. University of Virginia Press, 2003.

Moss, Stephen. "Samuel Beckett's Obsession with Chess: How the Game Influenced his Work." The Guardian.Web. <http://www.theguardian.com/culture/2013/aug/29/samuel-beckett-obsession-chessinfluence>

McNaughton, James.*Samuel Beckett and the Politics of Aftermath*, Oxford University Press, 2018.

Plumwood. Val.*Environmental Culture The Ecological Crisis Of Reason*. Routledge, 2002.

Restivo,Giuseppina. "The Iconic Core Of Beckett's Endgame: Eliot,Dürer Duchamp".

Samuel Beckett l'œvre carrefour/l'œuvre limite, edited by Marius Buning, Matthijs Engelberts, Sjef Houppermans, Emmanuel C. Jacquart, Rodopi, 1997.

Yeats, William Butler. "The Second Coming." https://www.poetryfoundation.org/poems/43290/the-second-coming

Weiss, Katherine. *Plays of Samuel Beckett*. A&C Black, 2013.

White, Jr., Lynn. "The Historical Roots of Our Ecological Crisis." Web. <www.uvm.edu gflomenh ... Lynn-White.pdf >



ENFLASYONLA MÜCADELE KAMPANYASI'NIN SATIN ALMA DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ: İNDİRİM DUYARLILIĞININ ARACILIK ROLÜ

Harun DUVARCI
Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,
harunduvarci42@gmail.com

Mustafa ÜNSALAN
Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, mustafaunsalan@nevsehir.edu.tr

Özet

Türkiye'de özellikle son 2 yıldır enflasyon oranlarının iki haneli rakamlara çıkması fiyatlar genel seviyesinde de bir artışa konu olmaktadır. Bu yüzden tüketicilerin satın alma davranışlarının ve 2018'in son çeyreğinde enflasyonla mücadele kapsamında "Enflasyonla Mücadele Kampanyası" düzenlenmiştir ve fiyatlar da yüzde 10'luk bir indirime gidilmiştir. Bu çalışmanın amacı tüketicilerin satın alma süreçlerinde "Enflasyonla Mücadele Kampanyası"nın etki düzeyinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bir diğer amacı ise tüketicilerin indirimli ürünlere yönelik davranışlarının nedenleri ve sonuçları açıklanmaya çalışılmasıdır. Araştırma sürecinde online anket yöntemi ile veri toplanmış ve 278 adet anket analize uygun şekilde cevaplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS ile analiz edilerek "Enflasyonla Mücadele Kampanyası"nın tüketici satın alma eğilimleri üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Böylece kampanyanın aynı şekilde uygulanmasının mı yoksa yeniden yapılandırılmasının daha etkili olacağı sonuç olarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Enflasyonla mücadele kampanyası, satın alma davranışı, fiyatlardaki indirim, indirim duyarlılığı, toplumsal uzlaşma

THE EFFECT OF THE ANTI-INFLATION CAMPAIGN ON PURCHASING BEHAVIOR: MEDIATION ROLE OF DİSCOUNT SENSITIVITY

Abstract

Especially in the last 2 years the inflation rate to rise to double-digit rates in Turkey are subject to an increase in the general price level. Therefore, the "Anti-inflation campaign" was organized within the scope of the purchasing behavior of consumers and the fight against inflation in the last quarter of 2018, and prices were reduced by 10 percent. The aim of this study is to investigate the effect of the Anti-inflation campaign on the purchasing process of consumers. Another aim of this study is to try to explain the reasons and results of the behaviors of the consumers towards the discount products. Data were collected through the online survey method and 278 questionnaires were answered in accordance with the analysis. The data obtained were analyzed by SPSS and the effect of the in Anti-inflation campaign on consumer purchasing trends was measured. Thus, it is argued that the implementation or restructuring of the campaign in the same way would be more effective.

Keywords: Anti-inflation campaign, Purchasing behavior, Discount on prices, Discount sensitivity, Social Reconciliation



Giriş

Türkiye'de son yıllarda yaşanılan kurda yaşanan artışa bağlı olarak enflasyon rakamlarında artış meydana gelmiştir ve Tüik verilerine göre Şekil 1. de gösterilmiştir.



Şekil 1. Son 10 Yıllık Enflasyon Oranları (http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1014**)**

Enflasyon oranlarında ki bu artış sonucunda devlet tarafından geliştirilen politika ile toplum ve devlet uzlaşması ile birlikte 2 haneli enflasyon rakamlarının yeniden tek haneye indirilmesi hedeflenmiştir.

Toplumsal uzlaşma, istikrar başarısının tekrarlanması için çıkar gruplarının ortak bir payda da anlaşarak enflasyonla mücadele de karşılarına çıkabilecek sorunları birlikte göğüslemesi ve toplumda görüş birliğinin oluşturulması olarak tanımlanmaktadır. "Toplumsal uzlaşma, toplumun ortak hedeflerine daha büyük hızla ve kolayca ulaşılmasını sağlayan bir süreçtir" (Karaçor, 1999a: s.76). "Enflasyonu düşürmek için uygulanacak politikanın adı ne olursa olsun toplumsal uzlaşma olmadan problem çözülemeyecektir" (Karaçor, 1999b: s.25).

Toplumsal uzlaşma olarak da görülen toplumdaki enflasyonla mücadele kampanyasına destek veren her kesim belirli bir fiyat indirimine gitmiştir. Hazine ve Maliye Bakanı'nın Ekim ayından itibaren başlattığı kampanya ile fiyatlarda asgari olarak yüzde 10 oranında indirime gidildi. Türkiye'nin birçok şehrinden kampanyayı destekleyen kurum ve kuruluşlar ve Şekil 2. de görülen önemli firmalar ve diğer destekleyen firmaların 2500'ü geçtiği söylenildi.



Şekil 2. Önemli Firmaların Kampanyayı Destekleme Haberleri

Peki bu yüzde 10'luk indirim enflasyon oranlarını düşürecek mi? Tüketiciler oluşan bu indirime olumlu tepki gösterdi mi veya tüketiciler enflasyonla mücadele kampanyasına destek veriyor mu? Tüketicilerin fiyatlarda oluşan indirime reaksiyonları nasıl olmuştur? Bu sorulara cevap bulmamız ve politikacıların daha fazla indirime gitmesi gerektiğini veya yüzde 10'luk indirimin normal olduğunu bu makalemizde yapacağımız araştırmanın sonucu olarak belirleyeceğiz. Daha önce Türkiye'de enflasyonla mücadele ile ilgili yapılan birçok çalışma vardır ama araştırmamızı sınırlamamız gerektiği için Türkiye'de enflasyonla mücadele kampanyasında tüketicilerle ilgili herhangi bir çalışmaya denk gelmediği gözlemlenmiştir. Bu çalışma sayesinde literatürde bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.



Literatür Analizi

Bu çalışmadaki literatür taraması yapılırken enflasyonun kamuya, satın alma gücüne etkisi ve fiyatlarda ki indirimin satın alma niyetine etkisi incelenmiştir. Ama literatür taramasında enflasyonun tüketiciye etkisi ile sınırlı sayıda veriye ulaşılmış ve enflasyonla mücadelede satın alma davranışı ile Türkiye de yapılan çalışmaya rastlanmadığı gözlemlenmiştir.

1.1 Enflasyon

İktisatçılara göre enflasyon fiyatlar genel seviyesindeki sürekli artış olarak tanımlanmaktadır. "Fiyatlar genel seviyesi üzerindeki sürekli bir artış, genel bir talep yükselişini ve piyasada satınalma gücü ile desteklenen bir maliyet artışını" ifade eder (Susam, 2009'dan aktaran Balat, 2010: s.3) Enflasyon tanımından yola çıkarak şu konulara açıklık getirilmesi gerekir. Enflasyonun fiyatların tek tek artması gibi bir olay algılanmaması gerekir buna ilave olarak birkaç malın sürekli artış göstermesi veya bütün malların bir defaya mahsus artış göstermesi enflasyon olarak tanımlanmaz (Balat, 2010: s.3).

Enflasyonun etkileri; tasarruf hacmi azalırken tüketim artmaktadır. Milli paradan uzaklaşma ve bununla birlikte spekülatif amaçlı yatırımlar artmaktadır. Gelir dağılımında oluşan dengesizlik sosyal sorunların oluşmasına ve bununla birlikte siyasal bir gerilimin tırmanmasına neden olmaktadır. Gelir dağılımında sabit gelir alan kesimin gelirleri satın alma gücünü azaltırken, ücretliler için aleyhine olumsuz etkilemekte, bunlara karşı ise küçük bir grubun refahı artmaktadır. Enflasyon, işsizlik sorununu büyük boyutlara ulaştırmakta ve bunun sonucunda ise milli gelir düzeyinin düşmesine neden olmaktadır. Kaynakların dağılımında denge sağlanamadığı için üretimin yeterince arttırılmaması istihdam seviyesini düşürmektedir. Enflasyon ile birlikte dış ticaret açıkları ithalatın artması durumunda büyümektedir. Bu durum devalüasyon ile sonuçlanmakta, elinde döviz bulunanlar kazançlı çıkmaktadır. http://www.muhasebetr.com/yazarlarimiz/erdogan/004/

1.2 Enflasyonla Mücadelede Kamunun Etkisi

Enflasyonla mücadele kapsamında enflasyonun kamuya etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda enflasyon hedeflemesi, kamu harcamaları, para kurulu sistemi, maliye politikaları, Merkez Bankası'nın bağımsızlığı ve buna benzer çalışmalar yapılmıştır. Türkiye için yapılan bazı ampirik çalışmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Yılmaz ve Arı (2013) çalışmalarında Türkiye'nin 2001-2011 yılları arasındaki enflasyon oranlarındaki başarısının sebeplerini incelemişlerdir. Elde edilen sonuç TCMB bağımsız hale gelmesinden dolayı uyguladığı para politikaları ve enflasyon hedeflemesi stratejisinden kaynaklandığı sonucuna varmışlardır.

Balat (2010) çalışmasında 1990-2008 dönemleri arasında enflasyonla mücadelede maliye politikalarının etkisini incelemiştir. Elde ettiği sonuç enflasyonla mücadelede maliye politikalarının kamu harcamalarının dikkat çekmesidir. Yaptığı çalışma da harcama kalemleri ve toplamında kamu harcamaları artışı geçtiği dönemlerde enflasyon oranında da bir artış söz konusudur. Vergi gelirlerinin tek başına enflasyonla mücadele de yetersiz kalabileceğini söylemiştir.

Bayat (2007) çalışmasında para kurulu sisteminin enflasyonla mücadele Türkiye analizini incelemiştir. Granger nedensellik testi ve birim kök testi uygulamıştır. Çalışma da incelenen ülkelerin enflasyon ile mücadelede para kurulu sistemden faydalanılmış olup ve hiper enflasyondan tek haneli enflasyon oranlarına düşüldüğü gözlemlenmiştir. Türkiye için sadece para kurulu sisteminin tek başına etkin olmayacağına ve bunlara ek olarak Merkez Bankasının bağımsız olacağına ve kamu borç stoğunun düşük olması yönünde başarılı olacağını dile getirmiştir.

Örnek (2001) ise çalışmasında enflasyon ile mücadelede Türkiye'de uygulanabilirliği için Merkez Bankasının bağımsızlığı ve para kurulu sistemin başarılı olacağını savunmuştur. Yaptığı çalışma da Kointegrasyon (Eşbütünleşik) Testi ve Hata Düzeltme Mekanizması ve Granger Nedensellik Testi'nin ampirik çalışma olarak uygulamıştır. Yaptığı test sonuçlarından para talebi, döviz kurları ve GSMH'ın Türkiye' de enflasyona neden olan değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu kanısına varmıştır. Sonuç olarak ise para kurulu sisteminin başarılı olacağını ve maliye politikaları ile desteklenmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Ekonomistlerin son yıllarda enflasyon oranlarındaki artış için şu yorumları dile getirmişlerdir:

Mahfi Eğilmez'e göre Merkez Bankası'nın para politikası uygulamasının işlevsiz kaldığını veya alınmış parasal önlemlerinin geç kalındığını dile getirmiştir ve devamında ise şunları eklemiştir; enflasyonist

beklentilerin yerleşmesi halinde insanları enflasyonun düşeceğine inandırmanın kolay olmayacağını söylemiştir. Çözüm için önerisi ise yargı reformu başta olmak üzere takvime bağlı olarak yapısal reformları ilan etmeli ve bir an önce yaşama geçirilmesidir. https://t24.com.tr/haber/mahfi-egilmez-15-yilin-zirvesine-cikan-enflasyonu-degerlendirdi-nedenleri-ne-sonuclari-ne-olacak,714564

Antalya Ticaret Borsası Başkanı Ali Çandır'a göre maliye ve para politikaları uyumluluğu sağlanmadığı takdirde enflasyonla mücadele de istenen sonuca varılamayacağını dile getirmiştir. https://m.haberturk.com/antalya-haberleri/64479331-atb-baskani-candir-son-15-yilin-en-yuksek-enflasyonu

1.3 Enflasyon ve Tüketici

Enflasyon oranlarının tüketici nezdinde düşündüğümüzde birçok etkeni etkilediğini görürüz. Bunları ekonomik ve sosyal etki olarak ikiye ayırmak mümkündür.

Enflasyonun ekonomik etkileri

Gelir dağılımına etkisi

Ekonomik istikrar üzerindeki etkisi

Ücretler üzerindeki etkileri

İşgücü piyasasına etkisi

Yoksulluk üzerindeki etkisi

Enflasyonun sosyal etkileri

Suç oranlarına etkisi

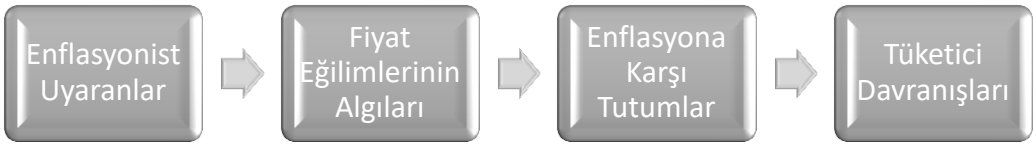
Eğitime etkileri

Ahlaki ve manevi değerler üzerine etkileri (Barış vd., 2015: s.81-97)

Enflasyon oranlarının yüksek olduğu zamanlarda tüketiciler birçok nedenden zarar görmektedir. Çalışmalarda gözlemlenen enflasyonist beklentilerin olduğu dönemlerde tüketicilerin harcamalarını tekrar gözden geçirdiği veya bazı harcamalardan feragat ettiği görülmüştür.

Springer(1977) yaptığı çalışmada daha önce Thomas Juster ve Paul Wachtel'in (1972) tüketici harcamalarının enflasyon oranlarına etkisini ve gelecekteki enflasyon oranlarına göre incelediği için bu çalışmasında Springer geçmişteki gerçek enflasyon oranlarını dayanarak bir çalışma yapmıştır. 55:I ve 69:IV yıllarını bağımlı değişken olarak alıp 70:I ve 71:IV arasındaki 8 çeyreklik dönemi tekrar inceledikleri zaman karşılaştırma yaptığı Juster ve Wachtel'in tüketicilerin enflasyonist beklentilere göre harcamalarını yeniden tahsis edildiğini baz alarak incelediği diğer dönemlerde de tüketiciler beklenen enflasyona göre harcamalarını yeniden tahsis edildiği için olumlu olarak sonuçlandığını ifade etmiştir.

Mueller (1959) yaptığı çalışmada tüketicilerin artan fiyatlara ve gelecekteki fiyat artış beklentilerine verdiği tepkilere karşı ampirik bir çalışma yapmıştır. Yaptığı çalışmayı 1951-1957 yılları arasında Michigan Üniversitesi Anket Araştırma Merkezi tarafından Amerikalı tüketicilerinin bazılarını temsili olarak belirleyip ankete dayalı bir araştırmadır. Dört nedenli bir model yaparak bunlar üstünde araştırma yapmıştır. Bu model:



Yapılan çalışmada ki enflasyona karşı tutumlar ve tüketici davranışlarının sonuçlarını dikkate alacağız ve özetlemek gerekirse: 1951'den 1954 yılına kadar tüketicilerin birçoğu satın almak için kötü bir zaman olduğunu ve gerekçelerinin ise fiyatların daha sonra düşeceğine inanmasıdır. Daha sonraki yıllarda ise fiyatlara alıştıkları için satın almak için iyi bir zaman olduklarını düşünmüşlerdir. Fiyat beklentileri ve tüketici harcamalarının arasındaki ilişkiyi 1954 yılı Haziran ve Aralık ayları ve 1955 yılı Haziran ve Aralık aylarında karşılaştırılma yapılmıştır ve elde edilen sonuç ise; enflasyonist

beklentileri olan grubun fiyat artışlarının kötü olacağı ve her iki yılın ikinci yarısında fiyat artışları bekleyen grupların beklenenden daha düşük bir satın alım gerçekleştireceği kanısına varılmıştır ve buna ek olarak fiyat artışını bekleyen ve bunun iyi bir şey olacağını savunan grup ise aktif harcama yapanlar olduğu görülmüştür. Genel sonuç ise tüketiciler arasında enflasyonist baskıların farkında olduğu ve enflasyona karşı olumsuz bir tutum hakim olduğu gözlenmektedir.

İndirim Duyarlılığı (SaleProneness): İndirimde olan ürün ya da hizmet satın alımına yönelik eğilimini ifade eder. İndirim duyarlılığı, tüketicilerin satın alma davranışlarını etkilediğini çünkü fiyatın tüketiciler için olumlu bir şekilde sunulduğunu ifade eder. (Lichtenstein ve diğ., 1993, s. 235; Jin ve Sternquist, 2003, s. 648). Tüketiciler, ürünler için belirli bir fiyattan vazgeçme olarak düşündüklerinde daha çok, düşük fiyatlı ya da indirimli ürünleri satın alma eğiliminde bulunacaklardır (Jin ve Sternquist, 2003, s. 648).

Geçti ve Zengin(2012) yaptıkları çalışmada fiyat algılamasının boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bu incelemeyi akıllı telefon tüketicilerine yönelik bir araştırma üzerine yapmışlardır. Bu araştırmayı kolayda örnekleme yoluyla 633 akıllı telefon tüketicisine uygulamışlardır. Kurdukları hipotezde fiyat bilinci ile indirim duyarlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve yapılan korelasyon analizinde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve kurdukları hipotezi kabul etmişlerdir.

Topuz ve Çambaşı (2014) tarafından cep telefonu ürünleri ile asgari ücret alan tüketicilerin fiyat ve fiyat-kalite algısı üzerine bir çalışma yapılmıştır. Çalışmayı Karabük ilini baz alarak 400 katılımcıya anket yöntemi ile sorular yöneltilmiştir. Elde edilen sonuç indirim duyarlılığı cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir ilişki olduğu ve kadınların erkeklere oranla daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonra yapılan ANOVA testi ile yaş değişkeni ile indirim duyarlılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve meslek değişkeni ile anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Jin ve Sternquist (2003) ABD ve Kore ülkelerinde öğrencilere uygulanan perakende ortamında fiyat algılarına etkisi çalışma da 1994 yılında ABD'de 132 kolej öğrencisine ve Kore'nin Seul kentinde ise 1997 yılında iki üniversiteden 244 öğrenci üstünde yapılmıştır. Kurdukları hipotez ise Koreli tüketiciler ABD'li tüketicilere göre daha yüksek indirim duyarlılığı göstereceklerdir.

Ünsalan ve Bayraktar (2017) yaptıkları çalışma da tüketici etnosentrizminin tüketicide ki fiyat algısına etkisini incelemişlerdir. Kurulan hipotez ise tüketici etnosentrizmi ve fiyat algısı boyutlarından indirim duyarlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu varsayılmıştır ve bu hipotezi doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçta ise kurulan hipotezin tüketici etnosetrizminin ile indirim duyarlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ve kurulan hipotezi kabul etmişlerdir.

Alford ve Biswas (2002) yaptıkları çalışma da indirim düzeyinin, fiyat bilincinin ve indirime duyarlılığının tüketicilerin fiyat algısı ve davranışsal niyetlerine etkisini incelemişlerdir. Bu etkiyi incelemek için kurdukları hipotez ise fiyat indirimin etkileri ile tüketicinin satış eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Hipotezin devamında ise fiyat indiriminin indirime duyarlı olan düşük tüketicilerin indirime duyarlı yüksek olan tüketicilere göre daha büyük olacağıdır. Elde edilen veriler ışığında fiyat indiriminin bağımlı olduğu değişkenler teklif değeri, satın alma niyeti ve arama niyetlerine ilişkin algıların hipotez ile pozitif yönlü olduğu fakat etkileşim etkisini destekler nitelikte olmadığı için hipotezin anlamlı olmadığını belirtmişlerdir.

Tasarım ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı tüketicilerin satın alma süreçlerinde "Enflasyonla Mücadele Kampanyası"nın etki düzeyini açıklamaya çalışmak olduğundan dolayı uygulamalı bir çalışmadır. Tüketicilerin davranışlarının nedenleri ve sonuçlarının açıklanmaya çalışılmasından dolayı betimsel bir çalışma tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar, tüketicilerin davranışlarında ne, niçin, neden, nasıl, nerede vb. sorulara cevap arayan bir yöntemdir (Nakip, 2013).

Araştırmanın temel problemi devlet tarafından başlatılan "Enflasyonla Mücadele Kampanyası" kapsamında satın alma davranışının gerçekleşmesinde tüketicilerin indirim duyarlılığının mı yoksa kampanyanın ortaya çıkışının mı etkili olduğunun bilinmiyor olmasıdır. "Acaba tüketiciler devletin başlattığı bu kampanyaya destek mi olma motivasyonu ile mi yoksa indirimden dolayı mı satın alma kararı vermektedirler?" sorusunun cevabı bu çalışmada aranmaktadır. Bu noktada aracı değişken analizi kullanılarak probleme yönelik model oluşturulup hipotez kurulmuştur.

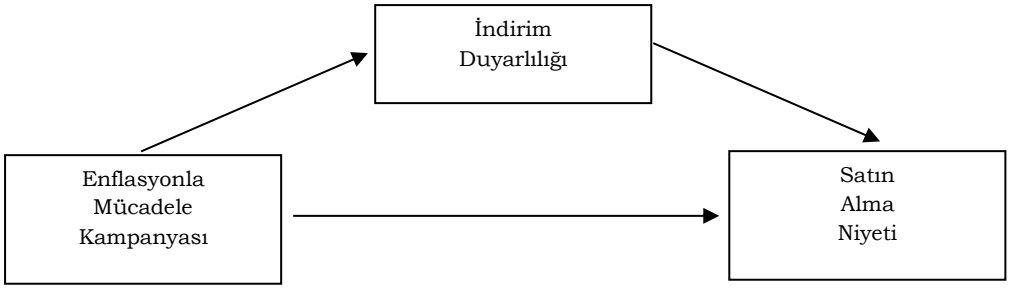


Örneklem seçimi yöntemlerinden zaman darlığında dolayı örneğe seçilecek bireylerden sadece ulaşılabilir olanların örnek kapsamına dahil edildiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme seçilmiştir (Gegez, 2010). Araştırma sürecinde online anket yöntemi ile veri toplanmış ve 278 adet anket analize uygun şekilde cevaplanmıştır.

Anket 4 bölüm olarak tasarlanmıştır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileri ve "Enflasyonla Mücadele Kampanyası" ile ilgili sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise tüketicilerin indirim duyarlılığının ölçümü için Lichtenstein vd. (1993) tarafından geliştirilen fiyat duyarlılığı ölçeğinde indirim duyarlılığını ölçmek için kullanılan 6 adet soru sorulmuştur. Üçüncü kısımda ise Cameron ve Elliot (1998), tarafından geliştirilen tüketicilerin işletmeler tarafından gerçekleştirilen kampanyaya ilişkin tutumlarının ölçüldüğü ölçekten faydalanılmıştır ve 13 adet sorudan oluşan ölçek "Enflasyonla Mücadele Kampanyası"na uyarlanarak sorulmuştur. Son bölümde ise Putrevu ve Lord (1994) tarafından geliştirilen ve 3 sorudan oluşan satın alma niyet ölçeği kullanılmıştır.

Aracı değişken analizi, bir bağımsız değişken (Enflasyonla Mücadele Kampanyası) ile bağımlı değişken (Satın Alma Niyeti) arasındaki nedensellik ilişkisini, yine o bağımsız değişken tarafından etkilenen ve aynı zamanda bağımı değişkeni de etkileyen bir üçüncü değişken (İndirim Duyarlılığı) yardımıyla daha net bir şekilde açıklama için kullanılır (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016).

Araştırmanın modeli aşağıdaki Şekil 3.'de gösterilmektedir;



Şekil 3. Araştırmanın Modeli

Araştırma modelimizden yola çıkarak geliştirilen hipotezler;

H_1: Enflasyonla Mücadele Kampanyası satın alma niyetini pozitif yönde etkiler,

H: Enflasyonla Mücadele Kampanyası ve satın alma niyeti arasındaki ilişkide indirim duyarlılığının aracılık etkisi vardır.

Tablo 1: Ölçeklere ait ifadeler

ÖLÇEK	İFADELER
Enflasyonla Mücadele Kampanyasına Yönelik Tutum ile ilgili ifadeler	Türkiye Cumhuriyeti ve Sanayisi için vatandaşların "Enflasyonla Mücadele Kampanyası" ile satın almaya yönlendirilmesi önemlidir.
	"Enflasyonla Mücadele Kampanyası"nın vatandaşların satın alma davranışlarında değişikliğe yol açması noktasında tüketicilerin ikna etmede başarılı olduğunu düşünüyorum.
	"Enflasyonla Mücadele Kampanyası"nın ilk başladığı aylara göre daha çok yaygınlaştığını görüyorum.
	"Enflasyonla Mücadele Kampanyası" kapsamında yapılan indirimlerin satışları arttırarak Devletin Enflasyonu tek haneli rakamlara düşürmesinde yardımcı olacaktır.
	Devlet "Enflasyonla Mücadele Kampanyası" gibi daha fazla kampanya ile indirim yaparak enflasyonla mücadele etmelidir.
	"Enflasyonla Mücadele Kampanyası" kapsamındaki indirimlerin başarılı olacağına inanıyorum.
	"Enflasyonla Mücadele Kampanyası" kapsamındaki indirimlerden faydalanarak ürün satın alacağım.
	"Enflasyonla Mücadele Kampanyası" hakkında olumlu düşüncelere sahibim.
	"Enflasyonla Mücadele Kampanyası"nın iyi hazırlandığını düşünüyorum.
	Etrafımdaki işyeri sahiplerinin "Enflasyonla Mücadele Kampanyası" kapsamında indirim yapmaları konusunda desteklerim.
	Etrafımdaki insanların "Enflasyonla Mücadele Kampanyası" kapsamında indirim yapılan ürünlerin satın almaları için ikna ederim.

	Enflasyonun tek haneli rakamlara düşürülmesi için işyeri sahiplerinin "Enflasyonla Mücadele Kampanyası" ile indirim yapmaları gerekmektedir.
	"Enflasyonla Mücadele Kampanyası" ile yapılan indirimler kısa vadede işletmeler için zararlı olsa bile bu kampanyaya katılmaları gerekmektedir.
İndirim Duyarlılığı ile ilgili ifadeler	İndirimde olan markaları satın almaya daha yatkınımdır.
	Diğer insanlarla karşılaştırıldığımda, indirimde olan markaları satın almaya daha fazla yatkınımdır.
	İnsanlar indirimde olan markaları satın almaya çalışmalılar.
	Favori markalarım olmasına rağmen çoğu zaman indirimde olan markaları satın alırım.
	İndirimdeki bir markayı satın aldığımda iyi bir alışveriş yaptığımı düşünürüm.
	Eğer bir üründe indirim varsa, bu durum benim için satın alma sebebidir.
Satın Alma Niyeti ile ilgili ifadeler	En kısa zamanda satın alacağım ürünlerde Enflasyonla Mücadele İndiriminde olan ürünleri satın alma olasılığım yüksektir.
	Büyük bir ihtimalle bir sonraki alışverişimde Enflasyonla Mücadele İndiriminde olan bir ürün satın alacağım.
	Yakın gelecekte Enflasyonla Mücadele İndiriminde bir ürünü kesinlikle satın alacağım.

Bulgular ve Tartışma

Ankete katılan katılımcılara ilişkin demografik özellikleri ve Enflasyonla Mücadele Kampanyası'na ilişkin düşünceleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Demografik Özellikler

		Frekans	**Yüzde**
Cinsiyet	Kadın	115	41,40
	Erkek	163	58,60
Yaş	24 ve altı	107	38,50
	25-34	110	39,50
	35-44	43	15,50
	45-54	14	5,00
	55-64	3	1,10
	65 ve üzeri	1	0,40
Eğitim Durumu	İlkokul	11	4,00
	Ortaokul	16	5,80
	Lise	40	14,40
	Önlisans	28	10,10
	Lisans	131	47,10
	Lisans Üstü	52	18,70
Enflasyonla Mücadele Kampanyası'nı başarılı buluyor musunuz?	Evet	197	70,10
	Hayır	81	29.10
Enflasyonla Mücadele Kampanyası kapsamındaki %10'luk indirim oranı sizce yeterli mi?	Yeterli bir oran	30	10,80
	Fazla bir oran- Düşürülmeli	27	9,70
	Az bir oran- Yükseltilmeli	221	79,50
Enflasyonla Mücadele Kampanyası sizce devam etmeli mi?	Evet	231	83,10
	Hayır	47	16,90
Toplam		278	%100

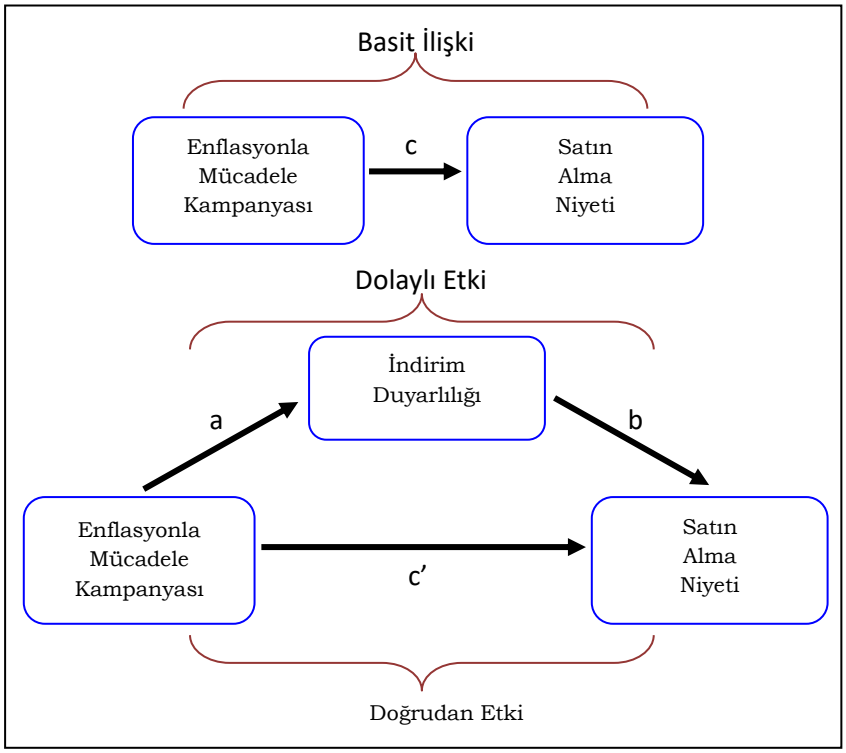
Araştırma sorularının güvenilirlik analizinin yapılması amacıyla Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Tablo 3'de görüldüğü üzere tüm ölçeklerin güvenilirlik katsayısı kritik olarak kabul edilen 0,70'in üzerinde çıkmıştır.

Tablo 3: Cronbach Alfa Katsayıları

Ölçek	Cronbach Alfa
Enflasyonla Mücadele Kampanyasına Yönelik Tutum	0,945
İndirim Duyarlılığı	0,895
Satın Alma Niyeti	0,930

Bu sonuçlar araştırma ölçeklerinin güvenilir olduğunu göstermektedir ve ölçekler hipotez testlerine uygundur (Nakip, 2013).

Şekil 4.'de aracı değişken analizinin uygulama yolu gösterilmektedir



Şekil 4: Aracı Değişken Yol Gösterimi

Aracılık modelimizin analizi ile Enflasyona Mücadele Kampanyasının satın alma niyetine dolaylı etkisi ve doğrudan etkisi ölçülmüştür. Doğrudan etkisinde aracı değişken olan indirim duyarlılığı kontrol altında tutularak Enflasyona Mücadele Kampanyasının satın alma niyetine etkisi ölçülürken dolaylı etki de ise aracı değişkenin dahil edilerek elde edilen etki ölçülmüştür. Aracılık etkisi ölçülürken SPSS 21 kullanılmış ve Hayes (2013) tarafından geliştirilen Process eklentisi kullanılarak regresyon temelli yaklaşımla hipotezler test edilmiştir.

Baron ve Kenny (1986) tarafından geliştirilen regresyon temelli yaklaşıma göre hipotez testleri analiz tablosu şu şekildedir.

Tablo 4: Analiz Tablosu

Yol	Sabit Değer	St. Hata	Beta	t	p	R	R^2	F	p
c	0,4427	0,0459	0,8636	18,8062	0,000	0,7495	0,5617	353,670	0,000
a	1,8684	0,1848	0,4812	8,4245	0,000	0,4523	0,2045	70,9720	0,000
b	0,1081	0,0473	0,1791	3,7883	0,000	0,7638	0,5834	192,5657	0,000
c'	0,1081	0,0503	0,7774	15,4605	0,000	0,7638	0,5834	192,5657	

Enflasyona Mücadele Kampanyası ve satın alma niyeti arasındaki basit ilişki "**Yol c**" olarak adlandırılmakta ve yukarıdaki tablo incelendiği zaman bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki

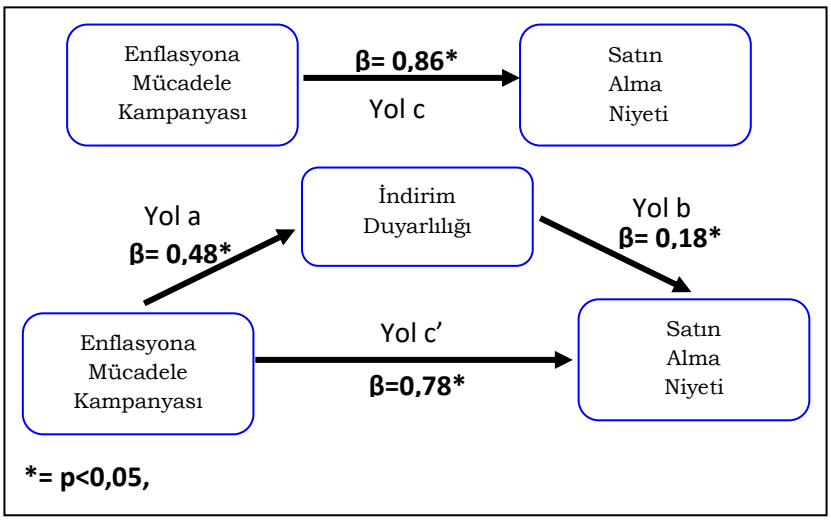
olduğu görülmektedir (**p<0,005**). Model testine baktığımız zaman %95 güven aralığında regresyon katsayısı **β=-0,86**, **SH=0,045**, **F= 353,67** ve **R^2=0,56** bulunmuştur. Kampanyanın uygulanmaya başlamasından itibaren, tüketicilerin satın alma eğilimlerinin %56'lık kısmı Enflasyonla Mücadele Kampanyası'nı destekleme eğilimleri tarafından açıklandığını söyleyebiliriz. Ayrıca, iki değişken arasında anlamlı ilişki bulunması İndirim Duyarlılığı değişkenin aracılık etkisinin ölçülebilir olduğunu göstermektedir.

Tüketicilerin Enflasyona Mücadele Kampanyası'na yönelik tutumu ile satın alma niyetleri üzerindeki pozitif ilişkiden dolayı **H_1 hipotezi kabul edilmiştir**.

"**Yol a**" için tabloya baktığımızda **β=0,48, SH=0,18** ve **p<0,000** değerlerine göre Enflasyonla Mücadele Kampanyası'na yönelik tutumun indirim duyarlılığı değişkenin açıklayıcı değişkeni olduğu kabul edilmektedir. "**Yol b**" için tabloya baktığımızda **β=0,18**, **SH= 0,047** ve **p=0,000** değerleri indirim duyarlılığı aracı değişkeninin satın alma niyeti bağımlı değişkeninin açıklayıcı değişkeni olduğunu belirtebiliriz. Aracı değişken modelinde gösterilen Yol a ve Yol b ile gösterilen etkiler doğrulanmıştır.

Yol c' için tabloya baktığımızda **β=0,78**, **SH= 0,040** ve **p<0,001** değerleri bulunmuştur. Bu durumda indirim duyarlılığının aracılık etkisi anlamlı çıkmış fakat kısmi aracılık etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir ve **H_2 hipotezi kabul edilmiştir**.

Modelimizde değerlerimizi şu şekilde özetleyebiliriz;



Şekil 5: Aracı Değişken Sonuç Gösterimi

Bu ilişki regresyon analizinde istatistiki olarak şu şekilde belirtilmektedir;

$\hat{Y}$= 0,1081 + 0,78X + 0,18M

Hiçbir açıklayıcı değişken olmaksızın sabit değerin pozitif olması (**0,1081**), tüketicilerin enflasyonla mücadele amacıyla satın alma eğilimde olduklarını ifade etmektedir. Tüketicilerin Enflasyonla Mücadele Kampanyası kapsamında 1 birimlik destek eğilimi göstermeleri satın alma eğilimlerini olumlu yönde **0,78** birim olarak etkilerken, tüketicilerin 1 birim indirim duyarlılığına sahip olmaları satın alma eğilimlerini aracı değişken rolü ile **0,18** birim daha olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç, Öneriler ve Kısıtlar

Pazarlamada tüketicilere yönelik satış geliştirme çabalarından fiyat tabanlı araçlardan bir tanesi olan indirim kampanyaları işletmeler tarafından hem satışların düştüğü dönemlerde sıkça başvurulan bir yöntem olarak karşımız çıkmaktadır. Türkiye'de 2018 yılında enflasyon rakamlarının yükselmesi ile birlikte tüketicinin alım gücünde bir azalma meydana gelmiştir. Enflasyonun düşürülmesi için Türkiye Cumhuriyeti Devleti özel sektörün satışlarını arttırmak ve enflasyonla mücadeleyi toplumun her kesimine yaymak için "Enflasyonla Mücadele Kampanyası" başlatmıştır. Bu kapsamda işletmeler fiyatlarından %10'luk bir indirime gitmişlerdir. Bu çalışma ile başlatılan bu enflasyonla mücadele



kampanyasına yönelik tutumun tüketicilerin satın alma eğilimleri üzerindeki etkisinde indirimlere karşı olan duyarlılıklarının aracılık etkisi ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırma örneklemi içerisinde bulunan katılımcıların %70'i başlatılan bu kampanyayı başarılı bulurken , %80'i indirim oranının yükselen enflasyon rakamları karşısında düşük kaldığını belirmişler ve %83'ü kampanyanın devam etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu noktada başlatılan bu kampanyanın toplumun geniş bir kesimi tarafından olumlu bir algı oluşturduğu belirtilebilir.

Enflasyonla Mücadele Kampanyası kapsamında tüketicileri satın alma motivasyonunda tüketicilerin indirim duyarlılığının etkisinin (β=0,18) az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tüketiciler, enflasyonla mücadelede Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne destek olmak amacıyla satın alma eğilimi göstermektedir.

Devlet, enflasyon rakamlarının düşürülmesi için tüketicileri satın almaya motive etmek istiyorsa bu tarzda kampanyaları devam ettirebilir ve işletmeleri %10'dan daha fazla indirim için teşvik etmelidir. Yapılan bu kampanyanın tüketicilerde olumlu bir karşılığı olduğu ve tüketicilerin devlete destek olma eğiliminde olduğu görülmüştür. 2019 ve ilerleyen yıllarda devlet farklı dönemlerde Enflasyonla Mücadele Kampanyası'na benzer kampanyalar düzenlemelidir. İşletmeler, bu tarzdaki kampanya süreçlerinde tüketicilerin satın alma tercihlerine etki edebilmek için indirime yönelik duyarlılıklarından ziyade devlete destek olarak enflasyonun düşmesi için yapılan çalışmanın bir parçası olabilecekleri üzerine bir strateji uygulayabilirler.

Araştırmanın en önemli kısıtı zaman olmuştur. Çalışma süresinin kısıtlı olmasından dolayı örneklem sayısı sınırlı kalmıştır. Ayrıca verilerin çok az bir zamanda toplanılabilmesi için online anket uygulanmıştır ve bu nedenden dolayı da toplumun her kesimini kapsayan örnekleme ulaşılamamıştır. Bu kısıtların haricinde kampanyanın devam ediyor olması ve tüketicilerin bu kampanya kapsamındaki etkisinin enflasyon rakamlarındaki düşüşe ne kadar etki ettiği ölçülememektedir.

KAYNAKÇA

Alçin, D. (2012): Türkiye'de Enflasyonla Mücadelede Uygulanan Para ve Maliye Politikaları: 2001-2011 Yılları Analizi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Manisa.

Alford, B. L. ve Biswas, A. (2002): "The Effects Of Discount Level, Price Consciousness And Sale Proneness On Consumers' Price Perception And Behavioral Intention". Journal of Business Research, 55: 775-783.

Balat, A. H. (2010): Türkiye'de Enflasyonla Mücadelede, Maliye Politikalarının Rolü ve Etkisi (1990-2008 Yılları). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Baron, R. M., ve Kenny, D. A. (1986): The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6): 1173–1182.

Bayat, T. (2007): Enflasyonla Mücadelede Para Kurulu Sistemi ve Türkiye'de Uygulanabilirliğinin Analizi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Berber, M. ve Artan, S. (2004): "Türkiye'de Enflasyon-Ekonomik Büyüme İlişkisi: (Teori, Literatür ve Uygulama)". İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 18 (3-4): 103-117.

Cameron, R. C. and Elliot, G. R. (1998): "The 'country-of-origin effect' and consumer attitudes to 'buy local' campaigns: Australian evidence". Australasian Marketing Journal, 6 (2): 39-50.

Geçti, F. ve Zengin, H. (2012): "Fiyat Algılamasının Boyutları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Akıllı Telefon Tüketicilerine Yönelik Bir Araştırma". Sakarya İktisat Dergisi, 1 (4): 28-56.

Gegez, E. (2010): Pazarlama Araştırmaları. İstanbul: Beta Yayıncılık. 3. Baskı.

Hayes, A. F. (2013): Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach. New York, NY: Guilford. Guilford Press.

İslamoğlu, A. H. ve Alnıaçık, Ü. (2016): Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Beta Yayıncılık. 5. Baskı.

Jin, B. ve Sternquist, B. (2003): "The Influence Of Retail Environment On Price Perceptions: An Exploratory Study Of US And Korean Students". International Marketing Review, 20 (6): 643-660.

Karaçor, Z. (1999a): "Türkiye'de Enflasyonla Mücadelede Toplumsal Uzlaşmanın Etkinliği". Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4: 75-81.

Karaçor, Z. (1999b): Enflasyonist Bekleyiş ve Enflasyonla Mücadelede Toplumsal Uzlaşma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.

Lichtenstein, D. R., Ridgway, N. M. ve Netemeyer R. G. (1993): "Price Perceptions and Consumer Shopping Behavior: A Field Study". Journal of Marketing Research, 30 (2): 234-245.



Mueller, E. (1959): "Consumer Reactions to Inflation". The Quarterly Journal of Economics, 73(2): 246-262.

https://m.haberturk.com/antalya-haberleri/64479331-atb-baskani-candir-son-15-yilin-en-yuksek-enflasyonu

http://www.muhasebetr.com/yazarlarimiz/erdogan/004/

Nakip, M. (2013): Pazarlama Araştırmalarına Giriş. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 4. Baskı.

Örnek, İ. (2001): Enflasyonla Mücadelede Para Kurulu Sistemi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Afyon.

Putrevu, S. ve Lord, K. R. (1994): "Comparative and Noncomparative Advertising : Attitudinal Effects under Cognitive and Affective Involvement Conditions". Journal of Advertising, 23(2): 77–90.

Springer, W. L. (1977): "Consumer Spending and the Rate of Inflation". The Review of Economics and Statistics, 59(3): 299-306.

https://t24.com.tr/haber/mahfi-egilmez-15-yilin-zirvesine-cikan-enflasyonu-degerlendirdi-nedenleri-ne-sonuclari-ne-olacak,714564

Topuz, Y. V. ve Çambaşı, İ. (2014): "Asgari Ücretli Tüketicilerin Fiyat ve Fiyat-Kalite Algısı: Cep Telefonu Ürünleri Üzerine Bir Araştırma". Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, 7 (1): 315-327.

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1014

Ünsalan, M. ve Bayraktar, A. (2017): "Tüketici Etnosentrizminin Tüketici Fiyat Algısına Etkisi". International Journal of Academic Value Studies, 3 (9): 258-272.

Yemez, İ., Umut, M. Ö. ve Karaca, Ş. (2018): "Tüketicilerin İndirimli Ürün Satın Alma Niyet ve Davranışının Hazcı Yaklaşım İle Açıklanması". Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi, 10 (1): 29-51.

Yılmaz, A. ve Arı, A. (2013): "Gevşek Parasal Göstergeler ve Enflasyon Hedeflemesi Stratejisi Altında, Enflasyonla Mücadele: 2001-2011 Türkiye Deneyimi". Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi, 34 (1): 11-31.



MARK TWAİN'İN YURTDIŞINDAKİ MASUMLAR ADLI GEZİ NOTLARI: KÖKLEŞMİŞ ÖNYARGILAR, OLUMSUZ TUTUMLAR, ABARTMALAR

Ercan Kaçmaz
Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
ercan@nevsehir.edu.tr

Özet

Seyahat yazarı olmak sadece gezilen yerler hakkında notlar tutup daha sonra onları değiştirerek kaleme almak değildir. Seyahat yazarı olmak sorumluluk gerektirir.[1] Ancak, Mark Twain'in Türkiye hakkındaki abartı dolu gezi notları çoğu düşünürün "Oryantalizm" olarak adlandırdığı alana katkıda bulunmaktan öte gidememiştir. Çünkü doğu ve doğu halkı yine olumsuz aktarılmış, yine doğu hakkında önyargılarla dolu betimlemelerde bulunulmuştur. Amerika'dan 1867'de Quaker City adlı bir gemi ile yola çıkan Mark Twain (1835-1910) bu seyahati sırasında Türkiye'yi de içine alan birçok ülke ziyaretinde bulunmuştur. Eserin, Türkiye hakkındaki bölümünde yapılan abartılı aktarımın ve derin olumsuz tutumun mizah ile ilişkisi olup olmadığı bu çalışmanın ana konusunu teşkil etmektedir.
Anahtar Kelimeler: Mark Twain, Seyahat Yazarlığı, Önyargı, Kaba Mizah

MARK TWAIN'S TRAVEL NOTES CALLED THE INNOCENTS ABROAD: ENGRAINED PREJUDICES, NEGATIVE ATTITUDES, EXAGGERATIONS

Abstract

Being a travel writer does not mean taking notes about the places being visited and then getting them penned by changing. Being a travel writer requires responsibilities. However, Mark Twain's travel notes that are full of exaggerations about Turkey have not gone beyond contributing to the field what many scholars call it "Orientalism". Because the east and eastern people have been labeled undesirably, there have also been depictions of prejudices about the east. Leaving America in 1867 with a ship named Quaker City; Mark Twain (1835-1910) visited many countries including Turkey during this voyage. The main subject of this study covers the exaggerated section on Turkey and focuses on whether there is a relationship between these deep negative attitudes and humor.
Keywords: Mark Twain, Travel Writing, Prejudice, Vulgar Humor

I. Giriş

Türkiye'de Mark Twain adı anıldığında öne çıkan iki klasik eser bulunmaktadır. Birçok kişi tarafından bilinen bu eserler Tom Sawyer'in Maceraları ve Huckleberry Finn'in Maceraları adlı eserlerdir. Her iki eseri çocuk klasikleri olarak da sahaflarda bulabilirsiniz. Ancak, Mark Twain'in Yurtdışındaki Masumlar adlı eseri çok fazla bilinmeyen gezi notlarını içermektedir. Daha sonra ismini değiştirmiş olsa da Twain, bu eserini ilk olarak Yurtdışındaki Masumlar ve Yeni Çarmıh Yolcusu (The Innocents Abroad or The New Pilgrims' Progress)[2] olarak adlandırmıştır. Bu durum oldukça manidardır. Hatta

[1]"Bir gezgin, bir çeşit tarihçidir: onun ödevi, gördüğünü, işittiğini olduğu gibi anlatmaktır, hiçbir şeyi yeniden bulması gerekmediği gibi atlaması da gerekmez. Kanaatleri ne olursa olsun, gerçeği görme veya bozma yolunda hiçbir zaman gözlerini kapamamalıdır" diyen François-René de Chateaubriand bu kanıyı desteklemiştir. Bu tür tutum sergileyen başka seyahat yazarları da bulunmaktadır. Constantin-Francois Volney ve Alexander W. Kinglake de gerçeğin anlatılmasını savunan yazarlardandır. Bu konuda yapılmış bir yüksek lisans tez çalışması bulunmaktadır. Daha fazla bilgi için bakınız: Nazlıgül Bulut, (2016). 19. Yüzyıl Seyahat Yazımında Oryantalist Etkiler: Lady Hornby'nin İstanbul Mektupları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[2]Aslında adı geçen eser isminin daha uzun bir hali de bulunmaktadır: Yurtdışındaki Masumlar veya Yeni Çarmıh Yolcusu: Ülkelerin, Milletlerin, Olayların ve Maceraların Yazara Göründüğü Açıklamaları ile Quaker City Adlı Buhar Gemisinin Avrupa'ya ve Kutsal Topraklara Yaptığı Eğlence Gezi Notları. (The Innocents Abroad or The New Pilgrim's Progress: Being Some Account of the Steamship Quaker City's Pleasure Excursion to Europe and the Holy Land, With Descriptions of The Countries, Nations, Incidents, and Adventures as They Appeared to the Author.) Daha fazla bilgi için bakınız: Muhammad Raji Zughoul, (2004). Mark Twain's Image of the Moor: How Innocent were the "Innocents"?. Journal of Language and Literature, Volume 3, Number 1.

Twain, kitaba verdiği bu başlıkla İngiliz yazar John Bunyan'a rakip olduğunu ima eden bir tavır sergilemiştir.

Çarmıh Yolcusu olarak Türkçeye çevrilmiş olan The Pilgrim's Progress, John Bunyan tarafından yazılmış bir kitaptır. Birinci kısmı 1678'de, ikinci kısmı ise birinci kısmın devamı olarak 1684'te yayımlanmıştır. İngiliz edebiyatının en önemli eserlerinden biri olarak kabul edilen bu yapıt, dini alt yapıya sahip olan ve bir kişinin hayatındaki hac yolculuğunu konu edinen alegori tarzında yazılmış bir eserdir.

Diğer taraftan Mark Twain'in anılarını anlattığı eseri ise seyahat notlarından oluşan bir anı kitabı niteliğindedir. Bu yolculuğa çıkanların temel amacı da Kudüs'ü görmek ve kutsal toprakları gezmektir. Twain'in seyahati 1867 yılında New York'ta başlar ve gemi Atlantik'ten geçerek Portekiz'in Azor Adalarına ulaşır. Bu seyahat Cebelitarık, İspanya, Fransa, İtalya, Türkiye, Suriye, Filistin ve Mısır'ı da içine alan beş aylık bir programı kapsamaktadır. Twain'in gezi esnasında ve sonrasında tuttuğu seyahat notları 1869 yılında kitap olarak yayımlanır. Ancak bu seyahat kitabını ortaya çıkarırken bazı düzeltmeler, değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır. Nancy Bakht'ın aktardığına göre Forrest G. Robinson bu durumu şöyle açıklar: "Bu mektuplardan bazıları kaybolmuş, bazıları yeniden yazılmış, bazıları değiştirilmiş, bazıları daha sonra düzeltilmiş ve süslenmiş mektuplar olarak, Yurtdışındaki Masumlar veya Yeni Çarmıh Yolcusu başlıklı çok popüler bir seyahat kitabının temelini [oluşturmuştur]."[3]

Yazarın asıl adı Samuel Langhorne Clemens'dir. Samuel dededen, Langhorne babasının bir arkadaşından, Clemens ise kendi babasının soy isminden gelmektedir. Ancak Twain bu adı kullanmamış yerine iki kulaç anlamına gelen ve bir Mississippi nehri terimi olan Mark Twain kelimelerini takma ad olarak seçmiştir. Vapur için güvenli derinlik anlamına gelen bu takma adla ünlenmiş olan yazar gençliğinde buhar gemisinde çalışmış, gazetecilik ile uğraşmış ve gazetelere çeşitli yazılar yazmıştır. Kuzeni tarafından kaleme alınan Mark Twain adlı otobiyografide Twain'in Halley kuyruklu yıldızının göründüğü 30 Kasım 1835 yılında dünyaya geldiği yazılmıştır. Twain şaka olarak da olsa ara sıra bir sonraki Halley kuyruklu yıldızının göründüğü gün bu dünyadan gideceğini söylemiştir. Gerçektende ölümü Halley kuyruklu yıldızının tekrar göründüğü yıl 21 Nisan 1910 tarihinde olmuştur.[4]

II. Gezi Notları ve Kökleşmiş Önyargılar, Olumsuz Tutumlar, Abartmalar

Mark Twain'in hayat hikâyesini kaleme alan Archibald Henderson yazar için şunları yazmıştır: "Genel olarak bakıldığında, Mark Twain, her şeyden önce ve sadece bir mizahçıdır."[5] Twain'in kendi bakış açısıyla yazdığı gezi notları kullandığı mizah anlayışıyla incelenecek ve sadece Türkiye'yi kapsayan bölüm üzerinde durulacak ve çalışma bu şekilde yönlendirilecektir. Bu seyahat kitabı iki bölümden oluşmaktadır ve Türkiye ile ilgili bölüm ikinci kısımda sayfa 79'dan itibaren anlatılmaya başlanmıştır.[6] Kitapta İstanbul için çizilen tasvir oldukça etkileyicidir. Muhteşem şehir (great city) tanımlaması okuyucunun dikkatini hemen çekmektedir. Demir attıkları Haliç'in ağzından boğaza doğru baktığında, yazarın yaşayan yaklaşık bir milyon kişisiyle İstanbul'u en çekici şehir (the handsomest city) diye tasvir etmesi de bu satıları ilk defa okuyan birinin gözünden kaçmamaktadır. Haliç, Marmara boğazı ve eski İstanbul'daki zengin bir kültürel dokudan bahsedilmesi ve ülkenin farklı etnik yapıları barındırması açısından bakıldığında yazılmış olan bu cümleler okuyucuya barışçıl, huzurlu bir tablo çizmektedir. Kısacası, İstanbul'un gözde mekânlarına değinilmiş ve ortaya "eşsiz bir tablo çıkartılmıştır".[7]

Yazar, Marmara denizine girmeden boğazın her iki tarafında yüksek bir yerde Türk bayrağı için özenle seçilmiş ve Türk toplumu için derin anlamlar içeren sıfatlar kullanmıştır. Daha ülke topraklarına adım atmadan yapılan tasvirler yani; al renkli bayrağın, yıldız ve ayıyla okuyucunun zihninde tamamen Türk bayrağını canlandırıyor olması çok etkili bir tasvir niteliğindedir. Ancak sonrasında manzaranın

[3]Nancy Bakht, (2006). Mocking Mohammad: Mark Twain's Depiction of Arabs and Muslims in The Innocents Abroad. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Edebiyat Fakültesi, Güney Florida Üniversitesi, s. 3.
[4]Daha fazla bilgi için; Cyril Clemens, (1939). Mark Twain. London: T. Werner Laurie Ltd., s.1.
[5]Archibald Henderson, (1910). Mark Twain. Edinburgh: Frederick A. Stokes Company Publishers, s. 75.
[6]Mark Twain, (1869). The Innocents Abroad or The New Pilgrims' Progress, Vol. II. New York and London: Harper& Brothers Publishers, s. 79.
[7]Twain, s. 79.

ve bayrağın gözden kaybolması ve yazarın tekrar oynadıkları iskambil oyununa dönmesi yapılan onca güzel betimlemeleri manasız bir bitişle sonlandırmasına sebep olmaktadır.[8]

Daha şehre (İstanbul'a) adım atmadan kullandığı çok güçlü sıfatlar bu şehir ve içinde yaşayanlar için zengin ve ihtişamlı bir manzara çizmektedir. Sayısız minarelerden bahsedilmesi ise bunca etnik toplumun bir arada yaşadığı bir yerde merkez dinin (İslamın) etkisinin hissedildiğini dile getirmesi açısından önem arz etmektedir. Ne yazık ki hemen ardından birkaç sayfa sonrasında: "camiler bol, kiliseler bol, mezarlıklar bol, ahlak ve viski azdır"[9] denmesi var olan çekiciliği kaybettirmektedir. Ahlak ve viskinin aynı kefede yer alması Twain'in ahlaka bakış açısını gösterir ki, bu durumda Twain kendi kendisini ele vermiş ve ahlak çizgisini viski ile bağ kurarak aktarmış olması ahlak anlayışının sınırlarını çizmiştir.

"Birisi kıyıya çıktığı andan, geri dönene kadar ne lanetler okur bu şehre."[10] Bu cümle kitapta bir kaç sayfa öncesinde methiyeler dizilen İstanbul için yazılmıştır. Kullanılan pozitif ve olumlu cümlelerin ardından böyle olumsuz bir cümlenin eklenmesi okuyucuyu bir çeşit ikileme itmektedir. 19. yüzyılda seyyahlar tarafından İstanbul'a yapılan seyahatlerin sayısı oldukça fazladır. Ancak hiçbirisinde lanet okunan bir şehir olarak görmemekteyiz. Örneğin Lady Hornby, Paris'ten başlayan yolculuğunun İstanbul'a ulaştığında gördüğü manzarayı şöyle anlatır: "Avrupa ve Asya kıyıları burada birleşerek, koyu mavi dalgaların ortasında kelimelerle tarif edilemeyecek kadar güzel ve resmedilmeye değer bir şehrin yükseldiği büyük bir körfez oluşturuyor sanki. Aklınıza ilk gelen düşünce ise iyi bir hükümetin burada rehberlik ediyor olması ve dünyayı yönetmesidir"[11] Beyrut'tan çıktıktan yedi gün sonra İstanbul'u sabah gören Eliot Warburton bu şehri muhteşem kelimesi ile tarif ederken "İstanbul o rakipsiz ihtişamı ve güzelliği ile ortada duruyor"[12] diyerek izlenimini bu şekilde aktarmıştır. İlk izlenimleri ile gezdikten ve sokaklarında dolaştıktan sonraki izlenimleri arasında farklılıklar olan gezginlerin olduğu da bilinmektedir.[13] Twain de bunlardan birisidir. Her gezginin ilk izlenimi ile son izlenimi arasında olumlu ya da olumsuz görüşler oluştuğu bilinen bir gerçektir. Birçok kişi İstanbul'un güzelliğinden bahsedip onu yaşar ve yaşatırken, Twain kendi kabuğunda lanetler okuyanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Twain karaya ayak bastığında ilk önce etrafında gördüğü kişilerin kıyafetlerinden bahsetmiş ancak insanların farklı renkte ve şekildeki giysileri onu rahatsız etmiştir. Erkekler ancak aklını kaçırmış bir terzinin dikmiş olduğu kıyafetler giyiyorlardı. Şeytanın bile akıl edemeyeceği türden çirkin, acayip, putperest işi, alacalı bulacalı kıyafetlerdi bunlar şeklinde bir betimlemede bulunmuştur. Twain tasvir yaparken veya bir şeyden bahsederken eser boyunca genelde iki anlatım yolu izlemiştir. İlk olarak iyi bir tasvir ile başlamış ancak arkasından oldukça kötü bir betimleme ile anlatımını sürdürmüştür. Bir kişinin giydiği kıyafeti bir başka kişinin üzerinde görememesi ve bu durumun çılgın bir baloyu andırması iyi bir betimleme olarak düşünülse de arkasından muazzam bir zıtlık ifade eden cümle koyarak iyi olan niteliğin kötüye dönmesi sağlanmıştır. Örneğin: "Bazı yaşlılar korkunç sarıklar giyiyorlardı, ama bu imansızlar sürüsünün önemli bir bölümünün başında fes dedikleri ateş kırmızısı bir takke vardı.[14] Müslümanlara karşı kullanılan imansızlar (infidel) kelimesi bir kişinin başka dinlere ve inançlara karşı ne kadar bağnaz olduğunu gösteren açık bir delil niteliğindedir. Nitekim Twain de bu kelimeyi kitap boyunca başka dinden olan kişiler için birkaç kez kullanmıştır. Bu da Twain'in ne kadar bağnaz bir Hıristiyan olduğunun bir kanıtıdır.

İnsanların giymiş olduğu sarıklar için kullandığı berbat sarık kelimeleri çok sert bir eleştiri çizerken devamındaki zaten çoğunluk imansız demesi aşırı negatif bir anlam içermektedir. Önceki bölümde sayısız cami ve minarelerden bahsedip çekiciliği dile getirdikten sonra burada kendisiyle bir bakıma tezat yaşamaktadır. O dönemin giyimine dair açıklamalar yaparken kırmızı fese de değinmiş ama onun dışındaki giyim kuşamla ilgili olarak tasvir bile edilemeyecek kadar diye kestirmiş olması yine olumsuz bir yaklaşım sergilemiş olduğunu göstermektedir.[15]

---

[8]Twain, s. 78.
[9]Twain, s. 91.
[10]Twain, s. 80.
[11]Lady Hornby, (1863). Constantinople During the Crimean War. London: John Edward Taylor, s. 29.
[12]Eliot Warburton, (1858). The Crescent and The Cross or Romance and Realities of Eastern Travel. London: Hurst and Blackett Publishers, s. 323.
[13]Bu konuda daha detaylı bilgi için bakınız: Nazlıgül Bulut, (2016).
[14]Twain, s. 80-81.
[15]Bilhassa erkeklerin giymiş olduğu giysiler için kullanmış olduğu "çirkin, tuhaf, putperest işi, abartılı" kelimeleri yazarın olumsuz tutumunu göstermektedir. Bunun için bkz: Twain, s. 80-81.

Twain insanların kılık ve kıyafetlerinden sonra etrafta gördüğü dükkânlardan bahsetmiştir. "Buradaki dükkânların bir kümesten, hücreden, banyo veya tuvaletten- artık nasıl isterseniz öyle adlandırın- hiç farkı yok." Açıkçası bir dükkân için tuvalet veya hücre gibi kelimelerin kullanılması güzel bir tarif ya da yakıştırma olarak görülmeyebilir. Bu tuvalete benzetilen dükkânlarda Türkler bağdaş kurarak otururlar, iş ve ticaret yaparlar. Pipo içerler ve tam bir Türk gibi kokarlar diye de eklemesi olumsuzluğu pekiştirmektedir. Türk gibi kokarlar denmesi aşırı genellemedir. Hemen arkasından dilencilerden, dilenen engellilerden bahsedilmesi ve bunu yaparken de çok olumsuz kelimeler kullanması[16] şu ana kadar çizdiği en çekici şehir imajını oldukça zedeler niteliktedir.[17]

Ayasofya için İstanbul'un baş aslanı tabirinin seçilmesi bu yerin en iyi şekilde önemini vurgulamış ama devamında "Ayasofya Camii'ni çok da iyi olarak hatırlamıyorum. Galiba onu değerli de bulmuyorum…"[18] demesi yazarın yine okuyucuyu alt üst eden bir anlatı tarzı kullandığını otaya koymaktadır. Ayrıca, Ayasofya'yı "putperestler diyarındaki en eski ahır" olarak adlandırması abartının zirvesi olarak görülebilir. Aslında okuyucu tarafından bu yapıya duyulan bütün bu ilginin Hıristiyanlık için inşa edilmiş olmasından kaynaklandığını düşünürken hemen arkasından Müslüman fetihçiler tarafından camiye çevrildiğinin bilgisi verilmiş olması değerinin azaltıldığı mesajını vermiştir. Değersiz bir Ayasofya tabiri ve herkesin en görkemli yapı olarak kabul ettiği bir eserin öyle görülmemesi gerektiğini savunan bir düşünce anlayışı kaba mizahtan uzaklaşamayan bir kişinin kurduğu cümleler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayasofya'nın kubbesinin Aziz Petrus Bazilikasının[19] kubbesinden daha muhteşem bir kubbeye sahip olduğunun altı çizilmiştir. Bu bilgi okuyucuda kesinlikle burayı görme isteği uyandırmakla birlikte içindeki tozun ve kirin kubbeden daha muazzam olduğu yorumu bir taraftan ne kadar eski ve sağlam olduğu hissini verirken bir taraftan da okuyucuyu olumsuz düşüncelere itmektedir. Hatta bu açıklama okuyucuda ziyaret isteği uyandırmaktan çok bu isteğin ortadan kaybolmasına yardımcı olmaktadır. Yapının içindeki 170 sütünün çok kıymetli çeşitli ebru sanatı ile süslendiğinden bahsedilmesi ve bunların Baalbek[20], Heliopolis[21], Atina, Efes gibi yerlerden getirilmiş olmasının belirtilmesi buranın ihtişamı ve değerini artırmaktadır. Bir taraftan süsten bahsedilirken, diğer taraftan yıpranmış, iğrenç ve itici sıfatların kullanılması bu yapının çekiciliğini azaltmaktadır. "Aya Sofya'ya mest olan insanlar, mutlaka rehber kitaplardan etkilenmişlerdir; çünkü bu kitaplarda kiliseler için "bilirkişilerce, yeryüzünün şimdiye dek gördüğü en görkemli yapısı olarak kabul edilir" ifadesi kullanılmıştır.[22] Yani yazar neredeyse her olayı biraz olumlu cümleler ile aktarırken hemen devamında olumsuz ve eleştirel ifadeler kullanmıştır. Aynı durum Ayasofya için de geçerlidir.

Sokaklardaki insanların arılardan daha çok olması tabiri şehrin sakin değil çok aktif ve canlı olması açısından olumlu bir etki uyandırmaktadır. Ancak devamında yapılan aşırı abartılar, giyim tarzının bir çeşit aptallıktır diye yorumlanması, Ayasofya'nın çok basit bir yapıymış gibi aktarılması yazarın kendi vizyonu ile diğer yazarların vizyonu arasındaki farklılığın büyüklüğünü ve diğerlerinden görüş ve vizyon olarak nasıl ayrıldığını açıkça ortaya koymaktadır. Ne var ki beklentisinin farklı olması okuyucuda olumlu bir etki bırakırken sürekli abartıya başvurulması ve sözde mizahın aşırı kullanılması okuyucuda bir çeşit dilemma yaşatmaktadır.

Kitapta dönen dervişler veya semazenler Twain ve arkadaşlarının izlediği bir çeşit eğlence olarak anlatılmıştır. 21 tane semazenin belli bir ahenk içinde, daire çizerek dakikada yaklaşık kırk kez dönmeleri yazarı oldukça etkilese de anlatım tekniği yine abartıya ve kötülemeye kaymaktadır. Örneğin: "Bu gösteri tanık olduğumuz gösterilerin içinde uygarlık dışı bir gösteriydi." Gösterinin arkasından hasta olan insanların gelip yere yatmaları ve kadınlarında hasta çocuklarını yatırmalarından bahsedilmiştir. Yerde yatan hastaların üzerinden şeyh efendi sırtlarına, göğüslerine ve boyun taraflarına basarak geçer ve bu dokunuşun hastalıkları iyileştireceğine inanırlar. Yaşanan bu olayları yazar Binbir Gece Masallarındaki anlatılan hikâyelerden birine benzetmiştir.[23]

---

[16]İnsan görüntüsünden çıkmış sakatlar.
[17]Twain, s. 81.
[18]Twain, s. 84.
[19]4. yy' da yaptırılan Aziz Petrus Bazilikası Hıristiyanlık dininin en önemli eserlerinden birisidir. Vatikan'daki en ünlü kilisesidir.
[20]Lübnan'da bulunan bir yer adı.
[21]Mısır'ın kuzeyinde, Kahire yakınında yer alan kent.
[22]Twain, s. 86.
[23]Twain, s. 86-88.

İstanbul ziyaretinin bir bölümünü da Kapalıçarşı'ya ayırmış olan Twain, bu mekân için kurduğu cümle oldukça etkileyicidir. "...İstanbul'un Kapalıçarşı'sı görülmeye değer yerlerden birisidir." Buna benzer okuyucuda okuma isteği uyandıran bir cümlenin ardından hemen olumsuz durumları arka arkaya sıralamış olan yazar buradaki kötü kokulardan bir kişinin burnunu tıkaması gerektiğini savunmuştur. İstanbul'dan anlatım yapılırken Kapalıçarşı tasviri detaylı verilmiştir. Sokaklar nasıl? Satıcılar kimlerdir? Neler satıyorlar? Bu tür soruların cevabını okuyucu bulabilmektedir. Örneğin; dükkân sayısı, yapıların mimarisi, ürünlerin çeşitliliği, satılan ipekler, antika eşyalar, şallar ve değişik renkte kumaşlar, ayrıca dilenciler, çerçiler, hamallar, dervişler ve gördüğü Türk kadınlarından bahsederken, yazar kesinlikle görülmesi gereken bir yer olduğunu dile getirmiş ve hayat dolu olduğunu söylemiştir. Bir taraftan merak uyandırırken diğer taraftan pislik içinde olan bir yer ve berbat kokusu var diye de eklemiştir.[24]

Şehir ziyareti esnasında Sultan Mahmut'un türbesine gitmişlerdir ve burada bizde örf olan ayakkabıların çıkartılması gerektiğini vurgulamış ve temizliğe verilen önemi dile getirmiştir. Sadece temizliğin gündeme gelmesi değil türbe ziyaretlerinde saygılı olunmasının da altı çizilmiştir.[25] Arkasından köle satışlarının ve köle pazarlarının olmadığına değinen yazar, yine de bu tür satışların hala gizli gizli yapıldığını belirtmiştir. Özellikle Çerkez ve Gürcü kızları aileleri tarafından satılmaktadır.[26]

"Her tür esnaf yalan söylüyor ve sizi kandırmaya çalışıyor. Buraya yerleşen yabancılar bile bu âdete alışmış. Tıpkı bir Yunan gibi yalan söylemeden ve hile hurda yapmaya başlamadan dürüst ticaret yapamaz olmuşlar."[27] Muhtemelen yaşanan bazı olumsuzlukları genelmeye çalışan yazar başka milletten kişilerin yapmış olduğu kötü örnekleri de Türkiye hakkında yazılan bir anı kitabına koymuş ve yine bir genelleme yapmıştır. Yapılan kısa geziden sonra böyle bir seyahat notunun ne deneli gerçeği yansıtıyor olduğu tartışılacak bir konu olsa da gerçeklik payının olasılığı düşünülebilir. Ancak bir Yunan gibi yalan söylemesinden bahsedilmiş olması bu topraklarda yaşayan Türklerin yalan söylemediklerini en azından diğer milletler kadar çok yalan söylemediklerini ima ederken şunları da eklemiştir: "İstanbul'da uzun süredir ikamet eden birçok Amerikalı, çoğu Türk'ün oldukça güvenilir olduğunu iddia ediyor."[28]

Yazar ayrıca ülkedeki ticaret ahlakının bozuk olmasından bahsetmiş ve şunları yazmıştır. "Yunanlılar, Türkler ve Ermenilerin ahlak anlayışı sadece belirlenen dini tatil günlerinde düzenli olarak ibadet etmek, haftanın geri kalan günlerinde ise on emri bozmaktan ibaret. Her şeyden önce yalancılık ve dolandırıcılık onlara doğal geliyor, mükemmeliyete ulaşana kadar da bu yolda ilerleyip niteliklerini geliştiriyorlar."[29] Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır. Yazar, Yunanlılar, Türkler ve Ermeniler on emri bozmaktadırlar derken Hıristiyanları veya Yahudileri kastetmiş ancak Türkleri de bu grubun içine katarak bir başka yanlışa imza atmıştır. Çünkü Müslüman olan Türklerin inandığı din ve inandığı kutsal kitapları diğerlerinden farklıdır.

Yazarın dikkatini çeken en önemli olaylardan biri de sokak köpekleridir. Her yerde rastlanılan bu hayvanlar için birkaç sayfa ayrılmıştır.[30] Köpeklerin güçsüz ve yorgun hatta uykulu olduklarını dile getirmiş, perişan bir halde olduklarını, dahası pireli ve tüysüz bir şekilde her sokakta göründüklerinden bahsetmiştir. On beş veya yirmi köpeğin bir arada bulunduklarını dile getiren yazar aynı zamanda çok miskin bir şekilde yatan bu köpeklerin üzerlerinden koyunların bile basarak geçtiklerini kaleme almıştır. Köpeklerle ilgili yazının bulunduğu bölümde yazar yine Türklerle ilgili anlamsız cümleler eklemekten geri kalmamıştır. "Bu sefil hayvanları öldüresiye asıyor, tekmeliyor, taşlıyor, kaynar suyla yıkıyor ve sonra onları acı çekerek yaşamaya terk ediyorlar." Hatta Padişahın bu köpeklerin topluca öldürülmesini teklif etmesi, halkın buna karşı gelmesi ve sonrasında bir adaya götürülmeleri kararı alınmış olması aktarılmıştır. Ancak tahliye edilirken denize düştükleri ve

[24]Twain, s. 89-90.
[25]Twain, s. 89-90.
[26]Twain, s. 91.
[27]Twain, s. 93.
[28]Twain, s. 94.
[29]Twain, s. 93.
[30]Metin Menekşe 2018 yılında İstanbul ve barındırdığı köpeklerin Batılı seyyahlar tarafından nasıl aktarıldığını anlatan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu konuda İstanbul halkının ve dönemin yöneticilerinin tutumu genelde olumsuz olarak aktarılmıştır. İyi örnek olunmadı aşikârdır. Hatta daha ileriye gidilmiş adalarda ölüme terk edilmişlerdir. Daha geniş bilgi için bakınız: Metin Menekşe, (2018). Batılı Seyyahlar Gözünden Osmanlı İstanbul'unda "Köpekler". International Social Sciences Studies Journal, 4(28): 6321-6334.

tahliyenin iptal edildiği bilgisi yazılmıştır.[31] Türkler ahmak bir hayvanın hayatını almak için doğuştan bir antipatiye sahip yorumu Türkler hakkında zalim, zorba bir milletmiş önyargısı vermektedir. Burada öldürmüyor daha da kötüsü yapılıyor. Asıyorlar, tekmeliyorlar, taşlıyorlar ve sonra yaşamaya ve acı çekmeye bırakıyorlar iddiası bulunmaktadır.

Şehirde gazete satışının olması ve bunları çocukların yapması yazarı oldukça etkilemiş. Ancak Padişahın ve hükümetin gazeteleri sevmediğinden ve gazetecilikten anlamadıklarını yazmıştır. İngilizce, Yunanca ve Fransızca yayımlanan gazetelerin kaldırılması ve yeniden yayın hayatına geçmesi mümkün olmakla birlikte bu durum için uzun bir zaman gerekmemektedir. Ancak gazetenin yayın hayatına son verilmesi yayıncının da iflası anlamına gelmektedir. Hükümetin gazetelerden anlamadığı eleştirisinde bulunan yazar kendi yorumunu katarak deyim olarak da şöyle bir cümle eklemiştir: "Bilinmeyen daima güzeldir."[32]

"Bir daha asla Türklerin yemeklerinden yemeyeceğim. Pişirme kapları çarşının yanında küçük bir yerdeydi ve tamamen sokağa açıktı. Aşçı pislik içindeydi, masa da öyle görünüyordu, üstünde örtü bile yoktu. Adam bir yığın sucuğu alıp bir şişe taktı ve pişirmek için odun ateşi üzerine koydu. Pişirdikten sonra bir kenara bıraktı ve bir köpek içeri girdi ve sucuklardan bir ısırık aldı… Sonra aşçı köpeği uzaklaştırıp sucukları önümüze koydu." Türk yemeklerini yaşadığı olumsuz bir olaydan sonra bu kadar yeren ve basmakalıp bir açıklama yapan başka bir yazar bulmak oldukça güçtür. Twain'in bu denli eleştirisi, olumsuz bir örneğin tüm topluma mal etmeye çalışma çabasından başka bir şey değildir. Bir daha asla Türk yemeği yemeyeceğinden yakınarak giriş yapmış olması bu noktada yine okuyucuya gereksiz bir önyargı hissi verilmektedir. Yemek hazırlama aşamalarından, seçeneklerden ve sunuşundan bahsedilmiş ama hiçbir olumlu yorum eklenmemiştir. Hâlbuki bu tamamen gitmiş olduğu mekândan kaynaklanan bir durumdur. Sonra kendisi de sunmuş olduğu bu olumsuz durumu toparlamaya çalışmış ancak "Türk yemekleri hoş şüphe yok ama kusurları var" diyerek cümlesini eksik bırakmaktan başka bir şey yapmamıştır.[33]

Yazar, Türk hamamı hayali kurduğundan giriş yaparak, hamam hakkında detaylı bilgiler vermiştir. Hamamın iç bölümünden detaylı bir şekilde bahsetmiştir. Nasıl girilir, ne yapılır, zemin nasıldır, içeride hava nasıldır, bu durum kendisine neler hissettirmiştir bu tür sorulara yanıt arayanlar için detaylıca bilgi verilmiştir. Burada önemli olan yazarın ne hissettiği değil aslında Türk hamam kültüründen bahsetmesidir. Eserinde Türk hamamından seviyormuş gibi bahsetmeye çalışmış, fakat gezi kitaplarında abartıldığı kadar bir olayı olmadığını da belirtmeden edememiştir.[34] Aynı olumsuz tutumu başka bir sayfada nargile için kullanmıştır. İlk olarak Türklerin nargile içerken resmedilmesinden bahsetmiş, bu yapılan işi lüksmüş gibi göstermiş ancak nargileden bir nefes çekmesinden sonra tıkanması ve ciğerlerinin dumanla dolması bir daha bana nargile yok diyerek cümleyi bitirmesine neden olmuştur.[35]

"Sonra o meşhur, şairlerin senelerdir kendilerini paralayarak övdüğü Türk kahvesini önüme koydular. Fincanı, doğunun lüksüne dair yok olan hayallerime son bir umut olması amacıyla kavradım. Ama boş çıktı. Hıristiyan olmayan ülkelerde ağzıma koyduğum içecekler arasında, Türk kahvesi en kötüsüydü."[36] Yazar meşhur Türk kahvesini tatmış ve arkasından yorumlamıştır. Türk kahvesini en berbat içecek olarak görmesinin sebebi olarak fincanın küçüklüğü, telvenin çokluğu, renginin aşırı siyah oluşu, yoğunluğu, berbat kokusu ve tadının iğrenç oluşundan bahsedilmesi Twain'in bu işten hiç anlamadığının kanıtı olarak yorumlanabilir. Aslında Türk kahvesindeki asıl maharetin, yazarın yukarıda olumsuz olarak saydığı şeylerin bulunmasında yattığı gerçeğidir. Kahvenin köpüğü ne kadar çok ise, telvesi ne kadar bol ise kahve o kadar beğenilir. Ancak Twain için bu durum tamamen bireysel ve öznel bir bakış açısı olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Sultan'ın sekiz yüz eşi olduğunu söylüyorlar. Bu da neredeyse çok eşlilik sayılır." Bu dizeleri okuyan okuyucu abartının bu kadarı da fazla demekten kendini alamaz. Sekiz yüz eş çok eşlilik sayılır denmesi kaba bir mizah anlayışıdır. Ve bu anlayış nefret uyandırmak için bilinçli seçilmiş cümlelerle desteklenmektedir. Seyahat notlarının Türkiye hakkındaki bölümünde camilerin, kiliselerin ve mezarlığın çokluğuna ancak maneviyatın ve içkinin azlığına vurgu yapılmıştır. Sebebini ise Kur-an'da

[31]Twain, s. 94-97.
[32]Twain, s. 98-99.
[33]Twain, s-100-101.
[34]Twain, s, 102.
[35]Twain, s, 104.
[36]Twain, s. 106.

Müslümanlara bunun haram olması açıkça söylenmiş sonrasında ise doğal içgüdüleri ahlaki olmalarına izin vermiyor diyerek bitirmiştir.[37]

Yazar İstanbul bölümünü bitirdikten sonra Türkiye ile ilgili bir bölüm daha eklemiştir. Bu bölüm adı İncil'de geçen ve çok eski bir şehir olan İzmir hakkında yazıların bulunduğu bölümdür. İzmir bölümünde de yazarın abartı dolu cümleleri mevcuttur. Bu cümlelerden bazıları; Müslümanların oturduğu evlerin çoğu mezar kadar rahatsız, ticaret yapılan yerler umumi tuvaletten daha dar, her yer kir pas içinde, Müslümanların kötü kokuları Çin mahallerinin kokularından daha berbat gibi aşağılayıcı cümlelerden oluşmaktadır.[38] Twain, İzmir hakkındaki bölümünü daha çok Yedi Kutsal kiliseyle ilgili notlardan oluşturmuştur. Ancak burada aktarılması gereken bir başka not ise Twain'in katkısı ile bir nutuk yazısının yazılmasıdır. Bu nutuk şöyle başlar: "Bizler yalnızca ve abartısız bir biçimde, hoş vakit geçirme amacıyla seyahate çıkan birkaç özel Amerikan vatandaşıyız..."[39] Bu cümleler bile Twain ve yanında yolcuk yapan kişilerin hangi amaçla yola çıktılarını kanıtlamakta ve abartısız abartı yaptıklarına delil oluşturmaktadır.

III. Sonuç

Seyahat yazıları okuyucuya daha doğrusu geleceğin seyahat edecek kişilerine yardım ederler ve etmelidirler. Çünkü tutulan bu notlarla kişi, okurlarına bazı ipuçları vererek o ülkenin kültürü, yaşam koşulları ve gelenekleri hakkında bilgi aktarmayı planlamaktadır. Ancak Mark Twain'in eserinde o kadar abartılar mevcuttur ki yazar burada usta olduğu alanda kalemini akıllıca kullanmış ve gördüklerini kaba mizah yoluyla aktarmıştır.

Eserin satır araları incelendiğinde doğuya karşı olan önyargının izlerini bulmak çok açık bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Yapılan abartmalar, mizahtan öte alaycı ve aşağılayıcı bir üslup sergilemektedir. Haklılık payının olduğu yerler bile olsa bir seyahat yazarının bu tür üslup kullanması okuyucular için olumsuz sonuçlar doğuracağından sakıncalı olarak görülebilir. Ayrıca münferit olayların genelleştirilmesi, basmakalıp tariflerin yapılması ve hepsinin doğuya mal edilmesi, arkasında kökleşmiş önyargı barındırdığı izlenimi vermektedir.

Nerdeyse hiçbir olayın olumlu bir tuttum dâhilinde anlatılmaması, kedilerin, köpeklerin ve hatta dilencilerin durumunun bile hicivden öte olumsuz abartmalarla dolu olması, Twain'in muhtemelen neden seyahat yazarı olarak ünlenmediğinin bir kanıtı niteliğindedir. Seyyah ile roman yazarı arasında fark vardır. Olması da gerekir. Seyyah olanı olduğu gibi anlatırken, roman yazarı olanı kurgulayarak, kendi görüş ve arzularına göre uyarlayarak anlatır. Bu bağlamda Twain bir seyahat yazarı olmaktan çok bir roman yazarı olarak okuyucusunun karşısına çıkmış ve mektuplarını abartı dolu cümlelerle süslemiştir.

Zenefobi yabancı korkusu veya nefreti anlamına gelmektedir. Yunanca "korku" anlamına gelen "phobia" ile "yabancı" ve "misafir" anlamını içeren "xenos" sözcüklerinden türetilmiştir.[40] Bu eserde de aslında Mark Twain'in, İstanbul'u, İzmir'i, Türk toplumunu ve Müslümanları tamamen olumsuz gözle incelediği ve fikirlerini de bu yabancı nefretiyle (zenofobi derecesinde) önyargılı bir biçimde dile getirdiği söylenebilir. Mizahçı olmak rencide etme ve aşağılama hakkını kimseye vermemektedir. Ayrıca abartmanın ve küçümsemenin ön yargıyla da bağlantılı olduğu düşünülürse bu eserin bu tür önyargılardan uzak olmadığı anlaşılmaktadır.

IV. Kaynakça

Bakht, N. (2006). Mocking Mohammad: Mark Twain's Depiction of Arabs and Muslims in The Innocents Abroad. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Edebiyat Fakültesi, Güney Florida Üniversitesi.

Bulut, N. (2016). 19. Yüzyıl Seyahat Yazımında Oryantalist Etkiler: Lady Hornby'nin İstanbul Mektupları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Clemens, C. (1939). Mark Twain. London: T. Werner Laurie Ltd.

[37]Twain, s. 91.
[38]Twain, s. 140-142.
[39]Twain, s. 138.
[40]Daha fazla bilgi için bakınız: Emine Özmete, Halime Yıldırım, Serdarhan Duru, (2018). Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Yıl: 18 Sayı: 40/2.



Henderson, A. (1910). Mark Twain. Edinburgh: Frederick A. Stokes Company Publishers.
Hornby, L.(1863). Constantinople During the Crimean War. London: John Edward Taylor.
Menekşe, M. (2018). Batılı Seyyahlar Gözünden Osmanlı İstanbul'unda "Köpekler". International Social Sciences Studies Journal, 4(28): 6321-6334.
Özmete, Emine vd (2018). Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Yıl: 18 Sayı: 40/2.
Twain M. (1869). The Innocents Abroad or The New Pilgrims' Progress, Vol. II. New York and London: Harper & Brothers Publishers.
Twain, M. (2007). Türkiye Seyahati. (Çev. Damla Aslı Altan). İstanbul: Yirmidört Yayınevi.
Walburton, E. (1858). The Crescent and The Cross or Romance and Realities of Eastern Travel. London: Hurst and Blackett Publishers.
Zughoul, M. R. (2004). Mark Twain's Image of the Moor: How Innocent were the "Innocents"?. Journal of Language and Literature, Volume 3, Number 1.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ETKİN VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN ÖRNEK OLAYLAR ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

Hanife KURT DEMİR

Doç. Dr. Fatih YAZICI

Özet

Etkin vatandaşlık, üyesi olduğu toplumdaki sorunları tanımlayan ve bu sorunlarla baş edebilmekte etkin rol oynama imkânına sahip vatandaşlık anlayışı için kullanılan bir tanımlamadır. Bu araştırmada örnek olaylar aracılığıyla öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeyleri ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırma, durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018–2019 öğretim yılında Tokat/Merkez'e bağlı bir köy okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcılar, 8'i kız 11'i erkek olmak üzere toplam 19 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından literatürdeki etkin vatandaş tanımlarına ve uzman görüşlerine dayanarak hazırlanan 8 adet örnek olay kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların etkin vatandaşlık düzeylerinin bazı alanlarda yüksek olmasına karşın vatandaşlık kurumları hakkında bilgi sahibi olma konusu ve karar verme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte Sivil Toplum Kuruluşları konusunda da öğrenci bilgilerinin kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet eşitliğine duyarlılık konusunda erkek öğrencilerin hala geleneksel bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Etkin Vatandaşlık, Örnek Olay

GİRİŞ

Vatandaşlık kavramı köken olarak Antik Yunan'da şehir anlamına gelen "cite" ya da "city" kelimesinden türemiş olup bu şehir devletlerine ait olmayı niteleyen "citizen" ya da "citoyen" sözcüğünden ortaya çıkmıştır (Boineau, 1998; akt Yıldırım, Öntaş, Eryüz, 2018, s.165). Günümüzde ise küreselleşme ve teknolojideki ilerlemeler, nüfus artışı, çevre sorunları 21. asırda vatandaşlık kavramını farklı tanımlamalara itmiş (Lawson, 2001; akt Ersoy 2007, s.2), sadece etnik bir kökenden olmak ya da bir ülkede doğmanın ötesinde, yaşadığı topluma katılma olarak algılanmaya başlamıştır (Torney-Purta ve Verneer, akt Ersoy, 2007, s.2). Bu bağlamda etkin yurttaşlık ya da etkili vatandaşlık kavramları ortaya atılmaya başlamıştır. Vatandaşların sorumluluklarını bilen, daha etkin bireyler olmaları gerektiği artık daha sık dile getirilmektedir (Kara, Topkaya ve Şimşek, 2012, s. 151).

Etkin vatandaşın ne olduğu konusunda tek bir açıklama yoktur. Günümüzde etkin vatandaş denince genellikle vatandaşların katılımı akla gelmektedir. Buradan hareketle etkin vatandaşlığın tanımı, üyesi oldukları toplumdaki sorunları tanımlayan ve bu sorunlarla baş edebilmekte etkin rol oynama imkanına sahip olmaları şeklinde yapılabilir. Sarıipek (2006)'e göre ise etkin vatandaşlık toplumun her kesiminden vatandaşların daha katılımcı olmalarının yanı sıra daha önce devlet tarafından karşılanan bazı toplumsal ihtiyaç ve hizmetlerin, vatandaşların kendi aralarında karşılamasına dayanır. Yani etkin vatandaşlık, yardımlaşma ve dayanışma duygularını önemser. Diğer bir deyişle devletin sosyal yükümlülüklerinde bir azalma buna karşılık vatandaşların birbirine olan sosyal sorumluluklarına bir artış meydana getirir (Sarıipek, 2006, s.93).

Bir başka tanımlamaya göre etkin vatandaş, demokratik değerleri benimseyen, toplum yararı için sorumluluk alan, yerel ulusal ve küresel düzeyde insanlık hakkında bilgi sahibi olan, vatandaşlık kurumları ve siyasal süreçlerle ilgili bilgiye sahip, insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkında, çeşitli bakış açılarını değerlendiren, karar verme ve problem çözme becerilerine sahip bireydir (NCSS, 2002, akt Ersoy, 2007, s.5). Politikaya ilgi göstermek, bağımsızlık, esneklik, diğer kültürlere saygı, kültürel takdir, farklı fikirlere açık olma, sorumluluk duyma ve politikaya nüfuz etme etkin vatandaşının özelliklerinden sayılmaktadır (Altıntaş, 2016, s.27).

Bireylere etkin vatandaşlık eğitimine dair becerilerin kazandırılması, günümüzün demokratik toplumlarında vatandaşlık eğitiminin önemli gündem maddelerindendir. Vatandaşlık eğitimi ise yüzyıllar boyunca devletlerin temel meselelerinden biri olmuştur. Hangi tip vatandaş yetiştirileceği dönemden döneme devletten devlete farklılık göstermiştir. Vatandaşlık eğitimi toplumdaki tüm

bireyleri hayata hazırlamak için gereklidir. Toplumlar gelişmek için etkin, etkili, sorumluluk alan, siyasal süreçlere katılmaya hazır vatandaşlara ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle bireylerin etkili bir vatandaşlık eğitimi almaları şarttır (Hablemetoğlu ve Özmete, 2012, s. 48). Bu noktada hem okullara hem de ailelere büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü etkili vatandaş eğitiminin birden çok boyutu vardır.

Etkili vatandaşlık eğitimi "genişleyen", "kapsayan" ve "yaşam boyuluk" gibi ilkeleri içermektedir. Bu eğitimin okulla sınırlı olmaması ve tüm bireyler için vazgeçilmez oluşu, genişleyen boyutu ifade eder. Etkili vatandaşların tüm bireyler için geçerli oluşu kapsayan ilkesini yansıtır. Yaşam boyuluk boyutu ise, etkili vatandaşlık eğitiminin yaşam boyu süreceğini içerir (DfESa 2004; akt Ersoy, 2007, s. 13). Etkili vatandaşlık eğitiminin en önemli özelliklerinden biri uygulamaya dönük becerilerin kazandırılmasıdır. Uygulamaya dönük olarak tasarlanan etkili vatandaşlık eğitiminin üç ana öğesi vardır. Bunlar kavramsal öge, duyuşsal öge ve davranışsal ögedir. Öncelikle öğrencilerin vatandaşlık eğitimine ilişkin temel bilgileri, genel fikirleri edinmeleri gerekmektedir. İkinci aşama fikirlerin davranışlara dönüşmesi, üçüncü aşamada ise değerlendirme yapılarak aktivitelerle birlikte öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır (Anonim, 2007; akt Hablemetoğlu ve Özmete, 2012, s. 48–50).

Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Etkin Vatandaşlık

Türkiye'de vatandaşlık eğitimi öncelikle, ilköğretim 4. sınıflarda "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi olarak verilmektedir. Ortaokulda ise bu görev Sosyal Bilgiler dersine düşmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 2017 yılında değişikliğe gidilmiştir. Bu programın öğrenme alanlarına bakıldığında vatandaşlık ve insan hakları konularına "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" ile "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanlarında yer verilmediğini görmekteyiz. Bu öğrenme alanlarının yerine 2005 programında yer verilmeyen "Etkin Vatandaşlık" adlı yeni bir öğrenme alanı eklendiği görülmüştür. 4. sınıftan 7. sınıfa kadar her kademede yer alan Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı istenilen yeni yurttaş profili hakkında ipuçları vermektedir.

Yeni öğretim programında, bu yeni öğrenme alanında sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanıldığı, öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları, bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolünün ne olduğu, "Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim rolüm nedir?" sorularına cevap verebilmesi istenmiştir. Bunların yanısıra toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavramaları gerektiği, toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark etmeleri, toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavramaları amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s.11).

Programda yer alan 5. sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı kazanımları; toplumsal ihtiyaçları karşılayan kurumları bilme, temel hakları kullanmanın önemini açıklama gibi konuları içerirken, sosyal katılım becerisi üzerinde durulmaktadır. 6.sınıf düzeyine bakıldığında demokrasinin temel ilkeleri, sivil toplum kuruluşları, kadına verilen önem pozitif ayrımcılık gibi konular üzerinde durulurken, politik okuryazarlık becerisine vurgu yapılmıştır. 7. sınıf düzeyine gelindiğinde ise demokrasinin tarihi gelişimi ile aile okul ve toplumdaki demokratik uygulamalar konuları görülürken, problem çözme becerisine değinilmiştir (MEB, 2018).

Bu araştırmada örnek olaylar aracılığıyla öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeyleri ortaya koymaya çalışılmıştır. Etkin vatandaşlık konusu ile ilgili öğrencilerle yapılan çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada belirlenen alt problemler ise şu şekildedir:

1. Öğrenciler vatandaşlık kurumları ile ilgili bilgi sahibi midir?

2. Öğrenciler haklarının bilincinde midir?

3. Öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarına katılma konusunda yaklaşımları nasıldır?

4. Öğrenciler cinsiyet eşitliğine duyarlı mıdır?



5. Öğrenciler insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkında mıdır?

6. Öğrencilerin karar verme becerisi gelişmiş midir?

7. Öğrenciler toplum yararı için sorumluluk almak istiyorlar mı?

8. Öğrencilerin problem çözme becerisi gelişmiş midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin örnek olaylarla ilgili sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak etkin vatandaşlık düzeyleri ile ilgili tespitleri ortaya koymak amaçlandığından, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı olarak bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Büyüköztürk vd. 2011, s. 19). Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çok farklı biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Olguları araştırmayı hedefleyen çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018–2019 öğretim yılında Tokat /Merkez'e bağlı bir köy okulunda öğrenim gören 7.Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler 8'i kız 11'i erkek olmak üzere toplam 19 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 11–12 arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması için katılımcıların görüşlerini belirlemek üzere örnek olaya dayalı görüşme formu kullanılmıştır. Form, 8 bölümden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından her bölümde bir etkin vatandaşlık özelliğini temsil eden birer örnek olay hazırlanmış, daha sonra çalışma grubuna uygulanmıştır. Öğrencilerden, örnek olayda verilen problem durumuyla karşı karşıya kaldıklarında neler yapabileceklerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama bir ders saati (40 dk) sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler öncelikle betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrencilerin örnek olaylarla ilgili sorulara yönelik görüşleri temalar halinde tablolaştırılmıştır. İçerik analizi ise yazılı ve görsel metinlerin analizi için kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizini amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ulaşmak olarak ifade edilmesidir. Verilerin önce kavramsallaştırılması, mantıklı şekilde düzenlenmesi daha sonra ise veriyi açıklayan temanın buna göre saptanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen bulgular, tablo haline getirildikten sonra özet olarak yorumlanmış ardından katılımcıların sorulara ilişkin verdiği cevaplardan aynen alıntılar yapılarak da desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin görüşme formlarının analizinden elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

1.Alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde, katılımcılara aşağıdaki örnek olay[1] verilerek benzer bir problemle karşılaştıklarında neler yapabilecekleri sorulmuş, tüketici hakları ile ilgili kurumları bilip bilmediklerine ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

[1] İpek, annesinden kek yapmasını ister. Annesi evde süt kalmadığını, markete gidip süt alırsa kek yapabileceğini söyler. İpek koşarak markete gider. Sütü alıp hemen eve gelir. Annesi sütü açınca keskin bir koku yayılır. "Kızım, sanırım bu süt bozuk, son kullanma tarihine bir bakalım" der. Kapağın üzerindeki yazıyı okuduklarında sütün son kullanma tarihinin bir hafta önce geçtiğini görürler. İpek hemen markete gidip sütü değiştirmek ister fakat satıcı kabul etmez. Bu durumda İpek'in yanında siz olsaydınız, ne yapardınız?



Tablo 1: Vatandaşlık kurumları hakkında bilgi sahibi olmaya ilişkin örnek olaya verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	Frekans	Katılımcılar
Bilgi sahibi	6	Ö17,Ö13,Ö8,Ö5,Ö4,Ö19
Bilgi sahibi değil	13	Ö1,Ö3,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14,Ö2,Ö6,Ö10,Ö15,Ö16,Ö18

Tablo 1'e bakıldığında katılımcılardan yalnızca 6 kişinin örnek olayda yer alan vatandaşlık kurumları ile ilgili bilgi sahibi olduğunu görmekteyiz. Ö4 "Tüketici mahkemesine gider, hakkımı arardım", Ö17 ise "Şikayet hattını arardım" diyerek bu konuda bilgi sahibi olan katılımcılara örnek teşkil etmiştir. Tabloya göre katılımcıların 13'ünün ise bu konuda bilgi sahibi olmadığını görmekteyiz. Ö1 "Sinirlenirdim, gidip almasını rica ederdim" şeklinde cevap verirken, Ö13 ise "Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'na şikâyet ederdim" demiştir.

2.Alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde katılımcılara aşağıdaki örnek olay[2] verilerek bireyin hangi haklarının ihlal edildiği sorulmuş, alınan yanıtlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Haklarının bilincinde olmaya ilişkin örnek olaya verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	Frekans	Katılımcılar
Eğitim hakkı	10	Ö1,Ö3, Ö4, Ö6, Ö11,Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18
Düşünce özgürlüğü	8	Ö2, Ö5,Ö7,Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö19
Bilincinde değil	2	Ö9,Ö16
Cevapsız	1	Ö17

Tablo 2'e göre katılımcıların büyük çoğunluğunun örnek olayda işaret edilen haklarının farkında olduğunu görmekteyiz. Katılımcıların 1'i soruya cevap vermezken 2'inin ise haklarının bilincinde değil kategorisinde yer aldığını görmekteyiz. Haklarının bilincinde olanların büyük çoğunluğu eğitim hakkı ve düşünce özgürlüğünün üzerinde durulduğu görülmektedir. Ö19 "Düşünme hakkı", Ö3 ise "Ali'nin eğitim hakkı elinden alınıyor" şeklindeki ifadeleri ile bu öğrencilere örnek olmuşlardır. Ö16 ise "Ali'nin insan hakları yenmiştir" diyerek cevap vermiş fakat haklara örnek gösterememiştir.

3.Alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde katılımcılara aşağıdaki örnek olay[3] verilerek, kendilerinin de bir Sivil Toplum Kuruluşu'na üye olmak isteyip istemediği, istiyorsa hangisini tercih edeceği sorulmuştur. Alınan yanıtlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Sivil Toplum Kuruluşlarına katılım göstermelerine ilişkin örnek olaya verilen cevapların dağılımı

[2] Ailesi ekonomik sıkıntılardan dolayı kötü durumda olan Ali'nin ailesi çocuklarını okuldan alıp bir tamircinin yanına çırak olarak vermeyi düşünmektedir. Üstelik kendisi ile ilgili alınan bu kararda ailesi Ali'nin fikrini sormamıştır bile. Bu durumda Ali'nin hangi hakları ihlal edilmektedir?

[3] Umut 7. sınıfta okumaktadır. Derste öğretmeni Sivil Toplum Kuruluşlarından bahsederken, sınıfta "Bu kuruluşlara üye olan öğrenci var mı" diye sorar. Umut parmak kaldırarak, amcasını depremde kaybettiğini, bu nedenle AKUT'a üye olduğunu anlatır. Siz de Umut gibi, bir Sivil Toplum Kuruluşu'na üye olmak ister miydiniz? Hangisine Neden?



Kategoriler	Frekans	Katılımcılar
Üye olurdum	19	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö1, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17,Ö18, Ö19
TEMA	7	Ö1,Ö3, Ö7, Ö8, Ö13, Ö17, Ö18
AKUT	6	Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö15, Ö16
KIZILAY	4	Ö11, Ö12, Ö14, Ö19
YEŞİLAY	1	Ö9
Örnek vermeyenler	1	Ö2
Üye olmazdım	-	-

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların tamamının bir Sivil Toplum Kuruluşuna üye olmak istediğini görmekteyiz. Katılımcılardan 7 kişi TEMA'ya üye olmak istediğini belirtmiştir. Ö3 " TEMA'ya üye olmak isterdim. Çünkü bir sürü ağaçlarımız yok oluyor ben de ağaç dikmek isterdim "diyerek TEMA'ya üye olmak istemesinin nedenini açıklamıştır. Katılımcıların 6'sı ise AKUT' a üye olmak istediklerini belirtmiştir. Ö15 "AKUT'a üye olmak isterdim. Çünkü insanların hayatını kurtarmak, zor durumda kalanlara yardım etmek isterdim" şeklindeki ifadesi ile AKUT'a üye olmak isteyen katılımcılara örnektir. Katılımcılardan 4'ü ise Kızılay'a üye olmak istediklerini dile getirmişlerdir. Ö14 "Kızılay'a üye olurdum, çünkü bir damla kan hayat kurtarır" diyerek, Kızılay'a üye olmak istediğini belirtmiştir. Yeşilay'a üye olmak isteyen tek katılımcı olan Ö9 "Yeşilay'a üye olmak isterdim çünkü içki kumar yüzünden bir sürü insan ölüyor" diyerek kararının sebebini açıklamıştır. Ö2 ise "İsterdim. Yardıma muhtaç olan insanlara yardım etmeyi severim" diyerek bir Sivil Toplum Kuruluşu'na üye olmak istediğini belirtmiş fakat hangisine üye olmak istediğine örnek vermemiştir.

4.Alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde öğrencilere, aşağıdaki örnek olay[4] verilerek örnek olaya konu olan öğrencinin yerinde olsalardı nasıl tepki verecekleri sorulmuş, cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Cinsiyet eşitliğine duyarlı olmaya ilişkin örnek olaya verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	Frekans	Katılımcılar
Duyarlı	12	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, ,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
Duyarlı Olmayan	7	Ö1, Ö2, Ö10, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19
Olumsuz bakan	3	Ö2, Ö12, Ö18
Öneride bulunan	2	Ö2, Ö10
Çıkarcı	1	Ö1
Diğer	2	Ö17, Ö19

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların 12'sinin cinsiyet eşitliğine duyarlı cevaplar verdiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların 7'si ise duyarlı cevaplar verememiştir. Ö4 "Onun hayatına karışamam ve hayalleriyle gurur duyardım", Ö9 "Onun haklarına ve düşüncelerine saygı duyardım" şeklinde cevaplar vererek duyarlı bir davranış sergilemişlerdir. Ö2 "Onu desteklemezdim, onun yerine bilgisayar mühendisi olsa" ve Ö10 "sen büyüyünce araba mühendisi ol derdim" diyerek konuya hem olumsuz yaklaşmış hem de başka meslek önerisinde bulunmuştur. Ö1 ise "Mutlu olurdum, çünkü oyuncaklarım bozulduğunda yapardı" diyerek kendi çıkarına göre hareket etmiştir.

5.Alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde öğrencilerden aşağıdaki örnek olay[5] üzerinden insanlığı etkileyen olay ve sorunlara örnek vermeleri istenerek, verdikleri cevaplar tablo haline getirilmiştir. Öncelikle farkında olup olmadıklarına göre kategorilendirilmiş, daha sonra farkında olanlar verdikleri cevap sayısına göre ayrı biçimde gruplandırılarak Tablo 5'te gösterilmiştir.

[4] Salih 7. sınıfa gitmektedir. Ablası Sinem ise lisede okumaktadır. Sinem küçüklüğünden beri arabalarla oynamayı, onları söküp çıkarmayı çok sevmektedir. Seçeceği mesleği düşünürken aklına oto tamircisi olma fikri gelir ve bunu ailesiyle paylaşır. Siz Sinem'in kardeşi Salih'in yerinde olsaydınız bu duruma nasıl bir tepki verirdiniz?

[5] Harun 7.sınıfa gitmektedir. Öğretmeni dünyamızı etkileyen olay ve sorunlarla ilgili bir ödev yapmasını istemiştir. Harun'a ödevinde yardımcı olmak için bu sorunlara örnekler verir misin?



Tablo 5: İnsanlığı etkileyen olay ve sorunların farkında olmaya ilişkin örnek olaya verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	Frekans	Katılımcılar
Olanlar	14	Ö1,Ö2,Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19
1 örnek verenler	4	Ö9, Ö11, Ö16, Ö19
2 örnek verenler	1	Ö10
3 örnek verenler	8	Ö1,Ö2, Ö4 Ö6, Ö8,Ö13, Ö14, Ö15
4 örnek verenler	1	Ö12
Olmayanlar/Karıştıranlar	5	Ö3, Ö5, Ö7, Ö17, Ö18

Tablo 5'e göre katılımcıların 14'ünün insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkında olduğu, 5 katılımcının ise olmayanlar/karıştıranlar kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Ö9 "Dünyanın kirliliği. Dünyamız gitgide kirleniyor. Başka gezegenlerde yaşam yok yani gidecek bir yerimiz yok" diyerek çevre kirliliğine değinen ve yalnızca 1 örnek veren katılımcılardan olmuştur. Ö10 ise "Savaşlar ve ayrımcılık" yazarak 2 örnek veren tek katılımcı olmuştur. Katılımcıların 8'i 3'er örnek vermiştir. Ö8 "çevre kirliliği, küresel ısınma, yer altı kaynaklarını tükenmesi" yazarak 3 örnek veren katılımcılardan olmuştur. Ö12 "Çevreye duyarsızlık, obezite, küresel ısınma, savaş" şeklindeki cevabıyla 4 örnek veren tek katılımcı olmuştur. Ö3 "deprem, sel, erozyon, çığ, heyelan, trafik kazaları" ve Ö18 "deprem, sel,çığ, erozyon" yazarak farkında olmayanlar grubunda yer almışlardır.

6.Alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde öğrencilere aşağıdaki örnek olay[6] verilerek, Selim'in yerinde olsalardı bu kararın sonucunda neler yaşanacağına dair maddeler yazmaları istenmiş, veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Karar verme becerisine ilişkin örnek olaya verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	Frekans	Katılımcılar
1 madde yazanlar	6	Ö4,Ö5, Ö7, Ö12, Ö16, Ö17
2 madde yazanlar	5	Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö19
3 madde yazanlar	6	Ö2, Ö3, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15
Beceriye sahip olmayan	1	Ö18

Tablo 6'da örnek olayla ilgili verilen kararın doğuracağı sonuçları kestirebilme açısından katılımcıların 6'sının yalnızca 1'er madde yazdığını görmekteyiz. Katılımcıların 5'i ise 2'şer madde yazmışlardır. Katılımcıların 6'sının ise 3 madde yazdıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Ö18'in ise karar verme becerisine uygun cevap vermediği görülmektedir.

7.Alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde katılımcılara aşağıdaki örnek olay[7] verilerek, piknik alanında bulunan çöpleri temizleme konusunda gönüllü olup olmayacaklarına ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Toplum yararı için sorumluluk almaya ilişkin örnek olaya verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	Frekans	Katılımcılar
Sorumluluk alan	15	Ö1,Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14. Ö15, Ö16, Ö18, Ö19
Sorumluluk almayan	4	Ö2, Ö5, Ö13, Ö17

[6] Selim ile Fethi 7.sınıfa giden iki yakın arkadaştır. Haftaya Sosyal Bilgiler dersinden sınav olacaklardır. Öğretmen sınava iyi hazırlanmalarını söyler. Sınavdan bir gün önce öğretmeni Fethi'den öğretmen odasına gidip kitabını getirmesini rica eder. Fethi masanın üzerinde sınav kağıtlarını görür. Kağıtlardan bir tanesini alır ve gizlice çantasına koyar. Sıra arkadaşı Selim bu durumu fark eder. Fethi eğer öğretmene söylerse bir daha onunla konuşmayacağını söyler. Selim de kimseye anlatmaz. Selim'in bu kararı ne gibi sonuçlar doğuracaktır?

[7] 7/B sınıfı yıl sonunda Gümenek'te bir piknik düzenlemeye karar verirler. Piknik yerine gittiklerinde alanın bir bölümünde, daha önce piknik yapanların bıraktıkları çöpler olduğunu görürler. Öğretmen isteyenlerin temiz olan bölümde piknik yapıp eğlenebileceklerini, gönüllü olanların ise piknikten önce çöpleri temizleyebileceğini söyler. Siz hangi grupta olurdunuz? Neden?



Tablo 7'e göre katılımcıların 15'i toplum yararı için sorumluluk alarak çöp toplayan grupta yer almayı tercih etmişlerdir. Katılımcıların 4'ü ise piknik yapan grupta olmak istediklerini belirterek sorumluluk almaktan kaçınmışlardır. Ö4 "Çöpleri temizleyen grupta olurdum çünkü atılan diğer çöpler toplanmazsa etraf daha kirli olur. Doğal denge bozulur", Ö15 "Çöp toplayan gönüllü grupta olurdum çünkü doğa hepimizin doğası" diyerek sorumluluk alan öğrencilerden olmuşlardır. Ö2 "Temiz olan bölümde piknik yapmak isterdim çünkü diğer tarafın kirli olması benim suçum değil" ve Ö5 ise "Ben onların yaptıklarını toplamam çünkü onların bunu öğrenmesi lazım. Ben piknik yapıp eğlenmeyi seçerdim" ifadeleriyle sorumluluk almak istemediklerini dile getirmişlerdir.

8.Alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde aşağıda verilen örnek olaya[8] ilişkin olarak katılımcılardan mümkün olduğunca farklı çözüm yolları önermeleri istenmiş, cevaplar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Problem çözme becerisine ilişkin örnek olaya verilen cevapların dağılımı

Kategoriler	Frekans	Katılımcılar
1 çözüm yolu	4	Ö3, Ö6,Ö16, Ö17
2 çözüm yolu	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö11, Ö13
3 çözüm yolu	2	Ö5, Ö14
4 ve üstü çözüm yolu	7	Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19
Etkin olmayan çözüm	1	Ö13

Tablo 8'e göre katılımcıların 4'ü örnek olayda verilen probleme ilişkin olarak yalnızca 1 adet çözüm yolu önerirken, katılımcıların 6'sının 2 adet çözüm yolu önerdiği görülmektedir. En az frekans ise 3 adet çözüm yolu öneren 2 katılımcıya ait olmuştur. Katılımcıların 7'si ise 4 ve üzeri çözüm yolu önerisinde bulunarak en çok frekans içeren kategoride yer almışlardır. Örnek olaya ilişkin olarak Ö6 "Para toplardım" diyerek yalnızca 1 çözüm yolu öneren katılımcılardan olmuştur. Ö19 "Sosyal medyada kampanya başlatırlar, kermes düzenlerler, süt satarlar" diyerek farklı çözüm önerileri ileri sürmüştür. Ö8 "Aralarında para toplarlar- Kullanılmayan malzemelerden süsler yaparlar- Müziği okuldan ayarlarlar- Yemekleri herkes evinden getirir. —Masaları kendi sınıflarından alarak hazırlarlar" diyerek 4 ve üstü çözüm yolu öneren katılımcılardan olmuştur. Ö13 ise "gider sokakta dilenirler, gider tamircide çalışırlar" şeklinde cevap vermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada örnek olaylar aracılığıyla katılımcılara sorular sorularak etkin vatandaşlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Birinci alt probleme göre katılımcılara bir tüketicinin karşılaştığı problem verilerek, benzer bir problemle karşılaştıklarında neler yapabilecekleri sorulmuştur. Katılımcılardan yalnızca 6 kişinin örnek olayda yer alan vatandaşlık kurumları ile ilgili bilgi sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. 13'ünün ise benzer bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Kaya ve Ersoy'un (2014) çalışmasında ortaya çıkan haksızlığa uğrama durumunda hakkın nasıl aranabileceği konusunda bazı öğrencilerin bilinç geliştirdiği sonucu ile benzerlik göstermektedir. Aslında verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların cevaplarında bir yere şikayet etme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Fakat kavram karışıklıkları yaşadıkları, "Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'na şikayet ederdim", örneğinde olduğu gibi görülmektedir. Yine bu 6 katılımcıdan yalnızca bir tanesinin (Ö19) kız öğrenci olması dikkat çekici bir detaydır. Şahin ve Kor'un (2009) yetişkinlerle yaptığı çalışmada daerkek tüketicilerin, kadın tüketicilere oranla tüketici haklarını bilmeleri konusunda daha bilinçli oldukları ortaya çıkmıştır.

İkinci alt problemde katılımcılara ailesi tarafından okuldan alınıp çalıştırılmak istenen bir bireyin hangi haklarının ihlal edildiği sorularak bölümde katılımcılara ailesi tarafından okuldan alınıp çalıştırılmak istenen bir bireyin hangi haklarının ihlal edildiği sorulmuştur. Katılımcıların bir bölümünün örnek olayda işaret edilen haklarının farkında olduğunu görmekteyiz. Öğrencilerin insan haklarıyla ilgili bazı temel kavramları edindikleri söylenebilir. Bu sonuç Bağlı (2013)'nın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Haklarının bilincinde olanların büyük çoğunluğu eğitim hakkı ve düşünce özgürlüğünün üzerinde durulduğu görülmektedir. Fakat örnek olayda ihlal edilen diğer haklarla ilgili

[8] Bir köy okulunda okuyan Simge, şehirde okuyan arkadaşlarının yılsonu balosu hazırlayacaklarını duymuş ve arkadaşlarına bu durumu anlatmış. Arkadaşları da "Keşke biz de kutlayabilsek" demişler. Müdürle konuşmaya karar vermişler. Müdür baloya izin verebileceğini, fakat maddi olarak bunu karşılayamayacaklarını söylemiş. Bu öğrenciler sizce baloyu nasıl organize edebilirler?



bir cevap gelmediği görülmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan oyun, dinlenme ya da ekonomik sömürüye karşı korunma ile ilgili haklarla (UNICEF) ilgili hiçbir öğrenci yanıtı görülmemiştir.

Üçüncü alt probleme göre ise katılımcılara bir Sivil Toplum Kuruluşu'na üye olan bir öğrenci üzerinden örnek verilerek, kendilerinin de bir Sivil Toplum Kuruluşu'na üye olmak isteyip istemediği, istiyorsa hangisini tercih edeceği sorulmuştur. Katılımcıların tamamının bir sivil toplum kuruluşuna üye olmak istedikleri görülmüştür. Etkin vatandaşlık açısından değerlendirildiğinde tüm katılımcıların sivil toplum kuruluşlarına üye olmak istemesi olumlu bir tablo ortaya çıkmaktadır. Bu durum Kaya ve Ersoy (2014)'un çalışmasında katılımcıların toplumsal alanda bir görev üstlenme, sivil toplumun çalışmalarında yer alma isteğinin ortaya çıktığı sonucu ile örtüşmektedir. Fakat öğrencilerin verdikleri örneklerin çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Verilen cevapların tamamının kitapta yer alan sivil toplum örgütleri olduğu, ders kitabı dışında yer alan bir sivil toplum örgütüne hiçbir öğrencinin örnek vermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların sivil toplum kuruluşlarını yalnızca hayır kurumu olarak gördükleri de anlaşılmaktadır. Katılımcılar STK'ların devleti ve siyaseti etkileme gücüne değinmemişlerdir. Bu durum Eryılmaz, Bursa ve Ersoy'un (2018) çalışmasıyla örtüşmektedir. Yine, öğrencilerin STK bilgilerinin kısıtlı olduğu sonucu da bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Dördüncü alt problemde katılımcılara ablası oto tamircisi olmak isteyen bir öğrencinin yerinde olsalardı nasıl tepki verecekleri sorulmuştur. Cinsiyet eşitliği konusunda katılımcıların yarıdan biraz fazlasının bu duruma duyarlı yaklaşmış olması etkin vatandaşlık açısından iyi bir durumdur. Katılımcı cinsiyetlerine bakıldığında olumsuz yorum yapanların sadece birinin kız öğrenci olduğu, en olumsuz görüşlerin erkek öğrencilerden geldiği görülmüştür. Bu durum daha önce yapılan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ünal ve Tarhan (2017)'ın çalışmasında kadınların erkeklere oranla geleneksel cinsiyet rollerini daha az benimsedikleri ve toplumsal cinsiyet algılarının olumlu yönde daha fazla geliştiği ortaya çıkmıştır. Vefikuluçay , Zeyneloğlu, Kısa, Taşkın, Kocaöz ve Eroğlu (2009) , Yüceol (2016), Çelik, Pasinlioğlu, Tan, Koyuncu (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da erkeklerin daha geleneksel görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Beşinci alt problemde 7. Sınıfa giden bir öğrencinin insanlığı etkileyen olay ve sorunlarla ilgili olan ödevine yardımcı olmak için örnek vermeleri istenerek öğrencilerin bu olayın farkında olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çoğunun insanlığı etkileyen sorunların farkında olmaları, Yolcu, Karataş ve Türkkan'ın (2017) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Fakat katılımcıların daha çok çevre sorunları üzerinde durdukları görülmüştür. Katılımcıların çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunun görülmesi Yazıcı (2013) ve Yalçınkaya (2012)' nın çalışma sonucuyla benzerdir. Yine cevaplar arasında ulunan "savaş", "ayrımcılık", "obezite" kavramları dünya sorunlarına karşı farkındalığı bulunan öğrenciler olduğunu ortaya koymuştur. Bazı katılımcıların ise konuyu doğal afetlerle karıştırdıkları görülmüştür. Bu durum dünyayı etkileyen olay ve sorunlara karşı oturmuş bir bilinçlerinin olmadığını göstermektedir.

Altıncı alt problemde katılımcılardan en yakın arkadaşını sınav kâğıtlarını gizlice çantasına koyarken yakalayan ve arkadaşı ona küsmesin diye bu durumu kimseye söylemeyen bir bireyin yerinde olsalardı, kararın doğuracağı sonuçlarla ilgili olarak maddeler yazmaları istenmiştir. Katılımcılar çok fazla madde yazamamışlardır. Katılımcıların en çok (6 kişi) üçer madde yazdıkları görülmektedir. Bu durum verecekleri kararların sonuçlarını kestirme konusunda çok yeterli olmadıklarını göstermektedir. Oysa Sağır (2006, s.10)'a göre karar geleceği görebilmeye dayanır.

Yedinci alt problemde ise katılımcılara örnek olay üzerinden piknik alanında bulunan çöpleri temizleme konusunda gönüllü grupta yer alıp almayacaklarına dair soru sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun çöpleri toplayan grupta yer alabileceklerini ifade etmeleri etkin vatandaşlık açısından oldukça önemlidir. Sorumluluk almak istemeyen 4 katılımcının tamamının erkek öğrenci olması ilgi çekici bir durumdur. Bu durum Taylı (2013) ve Kesici (2018)'nin çalışmalarıyla benzerdir. Her iki çalışmada da kız öğrencilerin sorumluluk düzeyi daha yüksek çıkmıştır.

Problem çözmede birey karşılaştığı problemi araştırmakta birçok yolu deneyerek özgün bir sonuca ulaşmaktadır (Çolak, 2017, s. 36). Sekizinci alt problemde katılımcılardan maddi imkânsızlıklar yaşanan bir köy okulunda yılsonu balosu organize etmek için mümkün olduğunca farklı çözüm yolları önermeleri istenmiştir. katılımcıların 7'sinin 4 ve üzeri çözüm yolu önerisinde bulunarak en çok frekans içeren kategoride yer aldıkları görülmüştür. Bu nedenle etkin vatandaşlık açısından olumlu bir tablo vardır. Fakat 4 katılımcının yalnızca bir çözüm yolu önerebilmiş olması da düşündürücüdür.



Ayrıca katılımcılardan Ö13 "dilenirlerdi" diyerek etkin vatandaş tanımına uygun olmayan bir tavır sergilemiştir.

Sonuç olarak katılımcıların etkin vatandaşlık düzeylerinin bazı alanlarda yüksek olmasına karşın vatandaşlık kurumları hakkında bilgi sahibi olma konusu ve karar verme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bunla birlikte Sivil Toplum Kuruluşları konusunda da öğrenci bilgilerinin kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet eşitliğine duyarlılık konusunda erkek öğrencilerin hala geleneksel bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

Altıntaş, N.İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık kazanımları: Eylem araştırması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağlı, M. T. (2013). Ara-disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: ilköğretim öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 296-310.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, A.S. Pasinlioğlu, T. Tan, G. ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi,* 21(3), 181-186.

Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, (102).

Eryılmaz, Ö. Bursa, S.ve Ersoy, A. F. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin etkin vatandaşlık ile sivil toplum kuruluşu algıları. *International Online Journal of Educational Sciences,* 10(2). 270-272.

Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.

Kara, C., Topkaya, Y, ve Şimşek, U. (2012). Etkin vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Zeitschriftfürdie Welt der Türken/Journal of World of Turks, 4*(3), 147-159.

Kaya, B. ve Ersoy, F. (2014). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin sekizinci sınıf öğrencilerinde vatandaşlık algısının oluşması ile ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 252-303.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 38*(3). 965-985.

MEB (2018). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. 4–7. sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Öcal Yüceol, S. E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: Uygulamalı bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Sarıipek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: etkin vatandaşlık (Sosyal politika açısından bir değerlendirme). *Çalışma ve Toplum*, 2(9), 67-95.

Som, İ. ve Karataş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.

Taylı, A. (2013). Sorumluluğun bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi,* (30), 68-84.

Unıcef, Çocuk haklarına dair sözleşme, https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html adresinden alınmıştır.

Ünal, F. Tarhan, S.ve Köksal, E. Ç. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 227-236 .

Vefikuluçay, Y. D, Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S. Taşkın, L ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* 6(1), 775-792.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.



Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 25,* 137–151.

Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları. *Electronic Turkish Studies*, *8*(6), 1295-1319.

Yıldırım, E, Öntaş, T, ve Egüz, Ş. (2018). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları, politik katılımları ve politik ilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-175.

Yolcu, E, Karataş, T, ve Türkkan, B. T. (2017). Toplumsal sorunlara ilişkin farkındalık:Öğretmen adaylarına bakış. *Pegem Atıf İndeksi*, 763-778.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİM DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Tansel YAZICIOĞLU
Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü tanselyazicioglu@gmail.com

Özet

Ülkemizde kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Kaynaştırma öğrencileri, kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını takip etmektedirler. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarına göre düzenlenmiş öğretim programlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Başta temel eğitim bölümü olmak üzere eğitim fakültelerinin matematik ve fen bilimleri, Türkçe ve sosyal bilimler, güzel sanatlar, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, yabancı diller eğitimi bölümleri ile beden eğitimi ve spor bölümü gibi bölümlerden mezun olacak öğretmen adaylarına lisans döneminde verilen özel eğitim ve kaynaştırma dersleri büyük önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesinde özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgilendirilmiş olmalarının önemi büyüktür. Bu araştırmanın temel amacı eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümü dışındaki bölümlerinden mezun olacak öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarını incelemektir. Nicel araştırma yöntemiyle desenlenen bu çalışmada betimsel tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Araştırmaya 109 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Katılımcılar 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü ile Matematik ve Fen Bilimleri Bölümlerinde öğrenimlerine devam eden ve özel eğitim dersini alan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan ve Fırat Durdukoca (2015) tarafından geliştirilen "Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 17 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları 0.90 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı değerleri; ölçeğin bütünü için 0.88, alt boyutları için ise sırasıyla 0.84, 0.84, 0.68 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30'dan yüksek olduğu ve alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t testi sonuçlarının üst grup lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların tamamına ait ölçek puanı ortalamalarının 57.23, standart sapmalarının 4.16, maksimum ve minimum puanlarının ise sırası ile 68 ve 44 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte normallik testlerinde veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (p>.05). Bölümler arasında ölçek puanlarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacı ile ANOVA testi yapılmış ve bölümler arasında özel eğitim dersine karşı tutumların anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür (F=.27, p>.05). Benzer şekilde özel eğitim dersine karşı tutumların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş ve cinsiyete göre özel eğitim dersine yönelik tutumların anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (t=597, p>.05).
Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, tutum, öğretmen

EXAMINING THE ATTITUDES TOWARDS THE SPECIAL EDUCATION COURSE OF THE PROSPECTIVE TEACHERS

Abstract

In our country, the number of the students with special needs are increasing every year. The students which attend to inclusive classes follow the training program in their registered school. Therefore, students with special needs face to education programs which are arranged for their peers who have normal developing. Special education and inclusive classes are very important for the prospective teachers who graduate from departments of education faculty, such as basic education department, mathematics and natural sciences, Turkish and social sciences, fine arts, computer and instructional technology, foreign languages education department of physical education. Therefore, it is important prospective teachers to be trained in pre-service about special education and inclusion before the service. The main purpose of this study is to determine the attitudes of prospective teachers who will graduate from education faculties about special education course. Descriptive survey model was used in this study which was designed with quantitative research method. 109 prospective teachers were included in the study. When the findings are examined, it is seen that the mean scores of all participants were 57.23, the standard deviations were 4.16, and the maximum and minimum scores were 68 and 44, respectively. However, the normality tests showed that the data set was normal (p> .05). ANOVA test was used to examine whether the scale scores differed significantly between the departments and it was observed that the attitudes towards special education courses did not differ significantly between the departments (F = .27, p> .05).
Keywords: Special education, attitude, teacher



Giriş

Öğretmenlik mesleği, gittikçe karmaşıklaşan ve hızla değişen bilgi toplumunda çok sayıda beceri gerektiren bir meslektir. Günümüzde, öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için yüksek mesleki standartlara sahip olmaları gerekmektedir. Bilgi çağında, bilgi toplumunu oluşturmada öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli gelişimi gereklidir. Öğrencilerden beklentiler arttıkça, öğretmenlerden beklentiler de artmaktadır (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2005).

Türkiye'de 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların bünyesinde olan öğretmen yetiştirme programları, daha sonra üniversitelere devredilmiştir. Yüksek öğretmen okulları ve eğitim enstitüleri gibi kurumlar bünyesinde yer alan öğretmen yetiştirme programları, eğitim bilimleri ve eğitim fakülteleri ile bir süre sonra eğitim fakültelerine dönüşen eğitim yüksekokulları içinde yeniden yapılandırılmıştır. Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarına yönelik 1997, 2006 ve 2009 yıllarında düzenleme çalışmaları yapılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Son olarak 28 Şubat 2018 tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla eğitim bilimleri ve eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden güncellenmiştir. Yapılan yeni düzenlemeyle lisans programlarındaki derslerin öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür dersleri olmak üzere üç gruba ayrıldığı, "Özel Eğitim" dersinin "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" adıyla yeniden düzenlenerek öğretmenlik meslek bilgisi dersleri grubunda yer aldığı görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerinin desteklendiği eşit ve sosyal bir eğitim ortamında eğitilmeleridir. Ancak, kaynaştırma eğitimi esas itibarıyla öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencileri kabul etmeleri ve onlara gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri istekli olmalarına bağlıdır (Priyadarshini, Thangarajathi, 2016; Underwood, Valeo ve Wood, 2012). Araştırmacılar kaynaştırma uygulamalarının başarısında öğretmenin rolünün belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir (Forlin ve Chambers, 2011). Kaynaştırma uygulamalarının başarısında olumlu öğretmen tutumu gereklidir (Cologan, 2012; Costello& Boyle, 2013). Kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesinde öncelikle kaynaştırma eğitiminde görev alan tüm eğitimcilerin engelli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Batu, 2000; Bondurant, 2004; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Diken, 1998; Fakolade,vediğ., 2009; Gözün ve Yıkmış, 2003; Kayaoğlu, 1999; McLeskey ve Waldron, 2002; Olson, 2003; Smith ve Smith, 2000; Synder, 1999; Villa ve Thousand,2003).

Alanyazın incelendiğinde "tutum" kavramının farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Baysal'a (1981) göre tutum, bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal nesne ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepki ön eğilimi olarak tanımlanmaktadır. İnceoğlu (2010) ise tutumu, "bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi" olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise tutum, bir varlığın belirli derecede hoşlanma ya da hoşlanmama şeklinde değerlendirildiği psikolojik bir eğilimdir (Eagly ve Chaiken, 2007).

Öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olduğu, yeterli deneyimlerinin olmadığı bazı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Berry, 2011; Demir ve Açar, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalarda kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu ve kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere olan tutumlarının, kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlere göre daha pozitif olduğu görülmektedir (Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., &İşcen, F., 2014; Forlin&Chambers, 2011; Odongo&Davidson, 2016; Priyadarshini&Thangarajathi, 2016; Sandhu, 2017; Vaz et al., 2015). Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bilgi birikimleri arttıkça özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini gösteren araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Gözün ve Yıkmış, 2004; Kayaoğlu, 1999; Kim, 2011; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Shade ve Stewart, 2001; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Yoon-Suk ve David, 2010).



Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nun (UNESCO) 1980'lerin başlarında yapmış olduğu bir araştırmanın sonuçları genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukları sınıflarında istediklerini ancak öğretmenlerin bu çocukların eğitiminde yeterli alan bilgisine sahip olmadıklarını ortaya koymuştur (Odongo ve Davidson, 2016; UNESCO, 1994). Bu araştırma ile kaynaştırma uygulamalarının gerçekte kaygı verici olduğu belirtilmiş ve 1994 yılında Salamanca'da UNESCO ve İspanya Eğitim Bakanlığı'nın birlikte organize ettikleri bir konferans düzenlenmiştir. Konferansta özel gereksinimli bireylerin nitelikli eğitime erişimleri ile kaynaştırma uygulamalarının başarısına ilişkin konular tartışılmıştır (Nketsia, Saloviita ve Gyimah, 2016; UNESCO, 1994). Ancak tüm yasal düzenleme ve politikalara rağmen, kaynaştırma eğitiminin başarısının teorik bilgi ve bu bilgileri sınıfta uygulayan öğretmenlere bağlı olduğu ifade edilmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Nketsia, Saloviita ve Gyimah, 2016). Kaynaştırma eğitimi yetersizliği olan ya da olmayan her çocuk için temel bir okul yapılanması sağlayabilmelidir. Bu yapının kurulmasında ve kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanmasında en değerli varlık öğretmendir. Öğretmenler her bir öğrencinin öğrenme süreçleri ve eğitim ihtiyaçları arasındaki farkı kabul eden ve pedagojiyi uyarlayan bireyler olarak görülmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Nketsia, Saloviita ve Gyimah, 2016). Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra bu uyarlamaları yapabilmeleri için hizmet öncesi özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sâhip olacak düzeyde yetiştirilmeleri ve bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının özel eğitime ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının (Bek, Gülveren ve Başer; 2009; Fırat, 2014; Güleryüz, 2014; Güven ve Çevik, 2011; Kuzu, 2011; Sarı ve Bozgeyikli, 2003) incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik tutum ve görüşlerinin belirlendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Hacısalihoğlu-Karadeniz (2017) tarafından yapılan çalışma Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalının son sınıfında öğrenim gören ve "Özel Eğitim" dersini alan 54 matematik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Yapılan çalışma ile öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, "Özel Eğitim" dersinin, öğretmen adaylarına olumlu katkılarının olduğunu, katılımcıların tamamına yakınının bu dersin; özel gereksinimli öğrenci ve kaynaştırma uygulamalarının yapısının kavranmasında kolaylık sağladığını, bu tür çocuklara yönelik farkındalıklarının ve hassasiyetlerinin arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca adayların pek çoğu özel eğitime ilişkin kuramsal bilgi edinmenin yanı sıra kaynaştırma öğrencileriyle uygulama yapmaktan büyük bir memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Yaralı'nın (2016) Türkçe, Sosyal Bilgiler, Eğitim Bilimleri (PDR) ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 209 öğretmen adayının özel eğitim dersine yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelediği çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenleri dikkate alındığında, özel eğitim dersine yönelik tutumları arasında; sadece "inanma" alt boyutunda bayan öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerde (yaş, yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmama durumu, yakın çevresinde olan özel gereksinimli birey türleri) ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Ülkemizde kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2012-2016 Resmi İstatistik Programı verilerine göre 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan toplam öğrenci sayısı 173.117'dir. Bu öğrencilerin 152.485'i ilkokul ve ortaokullardadır. Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ise 20.632'dir (MEB, 2014). Milli Eğitim Bakanlığının 2017-2018 yılı istatistikleri incelendiğinde 2.601'i okul öncesi, 105.098'i ilkokul ve 108.753'ü ortaokul ve 41.318' de ortaöğretim olmak üzere toplam 257.770 öğrencinin kaynaştırma eğitimine devam ettiği görülmektedir (MEB, 2018). Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli bireyler, eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürmektedirler. Öğrenciler, kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını takip etmektedirler (MEB, 2018). Dolayısıyla özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarına göre düzenlenmiş öğretim programlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Başta temel eğitim bölümü olmak üzere eğitim fakültelerinin matematik ve fen bilimleri, Türkçe ve sosyal bilimler, güzel sanatlar, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, yabancı diller eğitimi bölümleri ile beden eğitimi ve spor bölümü gibi bölümlerden mezun olacak öğretmen adaylarına lisans döneminde verilen özel eğitim ve kaynaştırma dersleri büyük önem kazanmaktadır. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci sayısındaki artış düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma olasılıkları artmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet



öncesinde özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgilendirilmiş olmalarının önemi büyüktür. Bu durum çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümü dışındaki bölümlerinden mezun olacak öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümü dışındaki bölümlerinden mezun olacak öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumları nasıldır?

Eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümü dışındaki bölümlerinden mezun olacak öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumları arasında cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümü dışındaki bölümlerinden mezun olacak öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada betimsel tarama modeli (survey) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü ile Matematik ve Fen Bilimleri Bölümlerinde öğrenimlerine devam eden ve özel eğitim dersini alan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya hatalı ve eksik ölçek formları elendikten sonra toplam 109 katılımcı dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının dağılımı Tablo 1'de ve verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Bölümler	Bayan		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Temel Eğitim Bölümü	30	28	9	8	39	36
Matematik Eğitimi Bölümü	21	19	9	8	30	27
Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	29	27	11	10	40	37
Toplam	**80**	**74**	**29**	**26**	**109**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının % 36'sının Temel Eğitim Bölümünde (N=39), % 27 sinin Matematik Eğitimi Bölümünde (N=30), %37'sinin Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde (N=40) olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun Temel Eğitim Bölümünde yer alan öğretmen adaylarının % 28'i bayan (N=30), % 8'i erkek (N=9), Matematik Eğitimi Bölümünde yer alan öğretmen adaylarının % 19'u bayan (N=21), % 8'i erkek (N=9), Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde yer alan öğretmen adaylarının % 27'si bayan (N=29), % 10'u erkektir (N=11).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan ve Fırat Durdukoca (2015) tarafından geliştirilen "Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 17 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin "Derse Yönelik Bakış Aşısı" adlı boyutunda sekiz madde, "Derse Yönelik Olumsuz Tutum" adlı boyutunda altı madde ve "Derse Duyulan Haz" adlı boyutunda üç madde bulunmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları 0.90 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı değerleri; ölçeğin bütünü için 0.88, alt boyutları için ise sırasıyla 0.84, 0.84, 0.68 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30'dan yüksek olduğu ve alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t testi sonuçlarının üst grup lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir.



Verilerin Analizi

Araştırma verileri Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı 21 ile (Statistical Package for the Social Sciences 21) analiz edilmiştir.

Sonuç

Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların tamamına ait ölçek puanı ortalamalarının 57.23, standart sapmalarının 4.16, maksimum ve minimum puanlarının ise sırası ile 68 ve 44 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte normallik testlerinde veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (p>.05). Bölümler arasında ölçek puanlarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacı ile ANOVA testi yapılmış ve bölümler arasında özel eğitim dersine karşı tutumların anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür (F=.27, p>.05). Benzer şekilde özel eğitim dersine karşı tutumların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş ve cinsiyete göre özel eğitim dersine yönelik tutumların anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (t=597, p>.05).

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bölümlere göre değişmediği görülmektedir. Bu sonuç araştırma yapılan eğitim fakültesindenmezun olacak öğretmen adaylarının özel eğitim dersine ve dolayısıyla da özel eğitime bakış açılarının benzer olduğu anlamına gelmektedir. dolayısıyla bölümler arasında tutum açısından farkın olmaması sevindiricidir.

Araştırmanın diğer bir sonucu da öğretmen adaylarının özel eğitim dersine karşı tutumlarının cinsiyete göre değişmemesidir. Araştırmanın bu bulgusuülkemizde her geçen yıl artan kaynaştırma öğrenci sayısı açısından olumlu bir bulgudur. Nitekim öğretmenlik mesleği istihdam alanı geniş bir meslek olmakla birlikte, cinsiyet farkının ön planda olmadığı bir meslektir. Dolayısıyla kadın ve erkek öğretmen adaylarının özel eğitim dersine bakış açılarının benzer olmasının, bu adayların mezuniyetleri sonrası karşılaşacaklarıkaynaştırma öğrencileri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Avramidis, E.& Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056

Baysal, A. C. (1981). Birey-örgüt bütünleşmesinde örgütsel yaklaşımlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 14, 1, 63-83.

Bek, H.,Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.

Cologon, K. (2012). Confidence in their ownability: postgraduate early childhood studentsexamining their attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*,16(11),1155-1173.

Costello, S.& Boyle, C. (2013). Pre-Service Secondary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.

Eagly, A. H. &Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. Social Cognition, Special Issue: What is an Attitude?, 25, 582-602.

Fırat, T. (2014). "Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,18, 597-628.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.

Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.

Güven, E. ve Çevik, D. B. (2011). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği)", 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 7, 98-104. www.iconte.org, (19.04.2015).

Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 7 (1), 119-158. DOI: 10.23863/kalem.2017.78

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim.* İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.



Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kim, J. R. (2011). Influence of teacher preparationprogrammes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355–377.

Kuzu, S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Öz Duyarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Nketsia, W.,Saloviita, T.&Gyimah, E. K. (2016). Teacher educators' views on ınclusive education and teacher preparation in ghana. International Journal of Whole Schooling, 12(2), Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118090.pdf

0ECD. (2005). *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

Orel, A.,Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.

Priyadarshini, S.&Thangarajathi, S. (2016). Effect of selectedvariables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28-38.

Sarı H. ve Bozgeyikli, H. (2003). "Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,183-204.

Shade, R. A. &Stewart, R. (2001) General education and special education pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46, 37–41.

Şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.

Underwood, K.,Valeo, A. & Wood, R. (2012). Understanding Inclusive Early Childhood Education: A CapabilityApproach. *ContemporaryIssues in Early Childhood*, 13(4), 290-299.

Yaralı D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 59-76.

Yoon-Suk, H. &David, E. (2010). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.



ÇEVİRMENLERİN TÜRKÇELERİNİ NASIL GELİŞTİREBİLECEKLERİNE YÖNELİK UZMAN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA ÖNERİLER

Fadime ÇOBAN
Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi
Emrah BÜKE
Araştırmacı

Özet

Çeviri bilindiği üzere farklı becerilerin iç içe geçtiği zihinsel, karmaşık bir etkinliktir. İyi bir çevirmen olabilmek için çevirmenin hangi becerilere sahip olması gerektiği, yani çeviri edinci konusu pek çok Çeviribilim çalışmasının araştırma konusu olmuştur. Dil edinci, kültür edinci, uzmanlık alan bilgisi, dünya bilgisi, çeviri kuram, yöntem ve teknikleri ile ilgili kuramsal bilgi vb. gibi alt edinçlerden oluşan çeviri edincinin en önemli temel bileşenlerden biri de her ne kadar Çeviribilim, işlevsel çeviri kuramları ile birlikte dilbilimden kopmuş gibi algılanabilse de kaynak ve erek dilin kurallarına, estek yapısına uygun konuşma, okuma, yazma vb. becerilerinden oluşan dil edincidir. Neticede çevirmen her şeyden ötede bir dil uzmanıdır. Ekmeğini dilden kazanır. Dil edinci denilince de genellikle ilk akla gelen yabancı dil edinci olmakla birlikte çevirinin yapıldığı erek dil edincine sahip olunması bir çevirmen için çok önemlidir. Türkiye'deki bazı Çeviribilim bölümlerinde bu edincin geliştirilmesine yönelik "Çevirmenler için Türkçe" dersi verilmektedir. Derslerde Türkçeye iyi bir şekilde hâkim olmanın önemi teorik olarak vurgulanmasına rağmen orta öğretimde ve hatta ilkokuldan başlayarak dil ve edebiyat derslerine yeterince önem verilmemesi, sınavlarda test yönteminin kullanılması vb. sebeplerden dolayı çoğu çeviri öğrencisinin Türkçenin kuralları, estetik yapısına uygun bir şekilde okuma, konuşma, yazma, okuduğunu anlama becerilerinden yoksun olduğu görülmekte ve bu eksikliği kapatabilmek için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunun da aydınlatılması önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı da, çevirmenlerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri için neler yapmaları gerektiği sorusuna cevap bulmaktır. Bu noktada piyasada profesyonel olarak çalışan dil uzmanlarından uzman görüşü alınmakla birlikte açık uçlu sorularla internet platformunda katılımcıların görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri nitel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler anahtar kelime ve temalara kategorize edilerek sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: çevirmen, Türkçe, uzman görüşü, nitel analiz, öneriler

RECOMMENDATIONS FOR TRANSLATORS ON HOW TO IMPROVE THEIR MOTHER LANGUAGE TURKISH IN THE LIGHT OF THE THOUGHTS OF LANGUAGE SPECIALISTS

Abstract

As it is well known, translation is a mental, complex activity in which different skills are intertwined. The skills and abilities a translator should have in order to be a good translator, in other words, the subject of translation competence has been the focus of many translation studies. Translation competence is made up of bilingual competence, cultural competence, subject area knowledge, world knowledge, theoretical knowledge about translation theory, methods and techniques. Although Translation Studies can be perceived as if translation and translation theories are interdependent from linguistics after the functionalist and cultural turn, language competence is still one of the most important and basic components of translation competence, which includes languages skills such as speaking, reading, writing etc. according to the rules of source and target language. After all, a translator is a language expert and earns money from language. Although it is often the foreign language that comes to mind first as to language competence, it is very important for a or translator on an interpreter to have target language skills. Turkish for Translators is lectured in some departments of Translation Studies in Turkey. Although the importance of good command of Turkish in the courses is emphasized theoretically, it is observed that most of the translation students lack the rules of Turkish language, reading, speaking, writing, reading comprehension in accordance with the aesthetic structure of the language due to reasons such as not being given sufficient attention to language and literature courses in secondary education and even starting from the primary education, only using test method in exams etc. It is seen that students lack the skills and what kind of a way should be followed in order to close this deficiency should be clarified. The aim of this study is to find answers to the question of what translators should do in order to use Turkish well, correctly, effectively. Thus, expert opinions were collected from the language experts who are working professionally in the market and the opinions of the participants were taken on the internet platform with open-ended questions. The data of the study were subjected to qualitative analysis. And the data obtained were categorized into keywords and themes.
Keywords: translator, Turkish language as mother language, expert opinion, qualitative analysis, recommendations.



Giriş

Çeviri etkinliği James Jolmes'un "The Name and Nature of Translation Studies" (1972) bildirisiyle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren salt dilsel bir etkinlik olarak ele alınmak dışında kültürel ve sosyal bir etkinlik olarak da ele alınmaya başlanmış ve Çeviribilim adıyla yeni bir akademik disiplin ortaya çıkmıştır. Ancak bugün çeviri sürecinde daha işlevsel bir çeviri metin ortaya koymak ve çevirinin iletişimsel yönünü artırmak amacıyla çevirmenlerden çeviri yaparken dil edinci dışında kültür edinci, uzmanlık alan bilgisi, dünya bilgisi, çeviri kuram, yöntem ve teknikleri ile ilgili kuramsal bilgi vb. alt edinçler geliştirmesi de beklenmektedir. Çeviribilimciler bu nedenlerle yeni geliştirdikleri çeviri kuramlarını, yaklaşımlarını, yöntem ve stratejileri bu edinç ve alt edinçleri de dikkate alarak geliştirmektedir.

Çevirinin salt dilsel bir aktarım olmadığına yönelik görüşlere rağmen, çeviri sürecinde dil edincini diğer edinçlerden tamamen ayırmak ve indirgeyici bir yaklaşım benimsemek de doğru değildir. Zira dil edinci çeviri yaparken geliştirilmesi gereken tek edinç olmamakla beraber belki de çeviri sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir. Bununla birlikte her ne kadar Çeviribilim, işlevsel çeviri kuramları ile birlikte dilbilimden kopmuş gibi algılanabilse de dil edinci kaynak ve erek dilin kurallarıyla ilgili estek yapıya uygun konuşma, okuma, yazma vb. becerilerinden oluşmaktadır, bu açıdan çeviri süreci dişlisinde yukarıda da belirtildiği gibi önemli bir konuma sahiptir.

Dil edinci denildiğinde genelde çoğu kişinin aklına öncelikle ikinci dil edinci ya da yabancı dil edinci gelmektedir. Ancak dil edinci bir önceki paragrafta da kısaca değinildiği gibi çevirinin yapıldığı erek dil edincini, yani ana dili edincini de kapsamaktadır. Türkiye'deki bazı Çeviribilim bölümlerinde ana dili edincinin geliştirilmesine yönelik "Çevirmenler için Türkçe" dersi verilmektedir. Örneğin bu yıl Yök'ün onayıyla öğrenci almaya başlayacak olan Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalında bu ders birinci ve ikinci yarıyıl olmak üzere zorunlu ders olarak verilecektir. Zira ana dili edinci gelişmemiş bir bireyin işlevsel ve başarılı bir çeviri metin üretmesi imkânsızdır.

Çoğu mütercim tercümanlık programı incelendiğinde öğrencilere derslerde Türkçeye iyi bir şekilde hâkim olmanın önemi teorik olarak vurgulanmasına rağmen bununla ilgili bir ders müfredatta yoktur ve çevirmen adayından ana dili edincini önceki eğitimlerinden almış olması beklenmektedir. Ancak ne var ki ortaöğretimde ve hatta ilköğretimden başlayarak dil ve edebiyat derslerine yeterince önem verilmemesi, sınavlarda test yönteminin kullanılması, öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırılmaması, eğiticiler tarafından yazma becerisi kazandırılmaya çalışılsa bile öğrencilerin ödevlerinde hazırcılığa konarak kelime düzeltici uygulamalardan faydalanması (Word'ün yazım denetimi aracı gibi) ve bu yüzden yazma konusunda yeterince gelişememeleriyle birlikte dilbilgisi kurallarını içselleştirecek kadar bilgi sahibi olamamaları neticesinde çeviri için olmazsa olmaz bir bileşen olan anlama becerisi de yeterince gelişememekte ve mütercim tercümanlık alanında eğitim gören üniversite öğrencileri bu konuda ciddi sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bu açıdan çeviri eğitimcilerinin denetiminde bu eksikliği kapatabilmek için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunun aydınlatılması şarttır. Bu çalışmanın amacı da çevirmenlerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri için neler yapmaları gerektiği sorusuna bir cevap bulmaktır. Bu doğrultuda piyasada profesyonel olarak çalışan dil uzmanlarından uzman görüşü alınarak ve açık uçlu sorularla internet platformunda çalışmaya destek veren katılımcıların görüşleri ışığında araştırma verileri nitel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler anahtar kelime ve temalara kategorize edilerek sunulmuştur.

Dil Edinci

Eski tanımlamalardan yola çıkarak edinç deyince ilk akla gelenin kişinin anadilinin ses, biçim, dizim ve anlam yapıları bilgisi ve içselleştirilmiş dil kavramı olduğu ileri sürülebilir. Söz konusu kavram ilk kez ünlü dilbilimci Chomsky tarafından kullanılmıştır[1]. Ona göre edinç konuşan ve dinleyenin dille ilgili sahip olduğu bilgi ve becerilerken, edim (performans) ise dilin somut bir ortamda kullanımıdır (bkz. Lehmman, 2006: 11).

Benzer şekilde Akalın ve Akalın edinç kavramından yola çıkarak dil edincini "*dilin uygulanmasında açığa çıkacak olan dille ilgili bilgi ve becerileri kapsayan anahtar bir kavram* (2017:842) şeklinde tanımlamaktadır.

[1] Bkz. Külebi, 1997.



Dil edinci iki ana başlık altında ele alınabilir:

Ana dili edinci: Bireyin kendi ana dilinde okuyup yazabilecek, kendini ifade edip, karşıdakini anlayabilecek düzeye ulaşması için gerekli olan beceriler bütünü[2].

Yabancı dil edinci: Bireyin ikinci bir yabancı dilde okuyup yazabilecek kendini ifade edip karşıdakini anlayabilecek kapasiteye ulaşması için gerekli olan beceriler bütünü.

Ana dili Edinci

Üst çatı kavram olarak dil edinci altında ele alınan ana dili edinci çeviri sürecinin her aşamasında etkili olan ve kullanılan bir edinçken, yabancı dil edinci ise kaynak metnin anlaşılması için gerekli olan bir edinçtir. Çevirinin işlevsel ve başarılı olması ana dili edincinin imkân ve sınırları ile mümkün olabilmektedir. Zira çevirmenin iyi bir ana dili edincine sahip olması ana dilde kabul edilebilir bir metin üretmek anlamına gelmektedir (bkz. Şevik ve Gündoğdu, 2018: 81). Bu sebeplerle çevirmenlerin ikinci bir yabancı dil edincine sahip olmalarının yanı sıra ana dili edinçlerinin de çeviri sürecinin sağlıklı atlatılabilmesi açısından gelişmiş olması gerekmektedir. Hatta bazen ana dili edinci çevirinin akıcı olabilmesi adına yabancı dil edincinden bile daha önemli bir konumda olabilmektedir.

Ana dili edinci önce ailede başlamakta ve sonrasında okul hayatında devam etmektedir. Bu nedenle ebeveynlere çocukların ana dili edinimleri sırasında büyük iş düşmektedir. Her şeyin başında anne baba çocuklarını ana dillerini edinirken nasıl destekleyeceklerini bilmeli, uygun yöntem ve yaklaşımları benimsemelidir[3]. Bununla ilintili olarak Demir ve Yapıcı'ya göre genel olarak, temel dil becerileri çocuğun henüz okula başlamadığı 5-6 yaşlarına kadar gelişme eğilimindedir (2007: 179). O halde ilk olarak aile içi eğitimin ana dili ediniminde oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir.

Çocuk okula başladığında, 10'lu yaşlarındayken ise artık dili ustaca kullanabilme aşaması başlamaktadır (krş. Demir ve Yapıcı, 2007: 179). Çocuğun bu ustalığı daha da artırabilmesi ve kelime dağarcığını geliştirerek dilbilgisi kurallarını içselleştirmesi için bu sebeple aile için eğitimin okulda verilen ana dili eğitimiyle sürdürülebilir bir şekilde taçlandırılması gerekmektedir. Mashiya'ya göre ana dili eğitimi öğrencilere ve hatta eğiticilere sürekli bir deneyim sunmaktadır. Zira öğrenciler ve eğiticiler ana dili eğitimi sırasında gündelik konuşmalarda geçmeyen yeni kavram ve yeni bilgileri öğrenme şansı yakalayabilmektedir (Mashiya, 2015: 193).

Ülkemizde de Türkçe eğitimi ilkokuldan başlayarak devam etmektedir. Ancak ülkemiz özellikle AB'ye girme girişimlerini başlatmasının ardından eğitim ve öğretimde modern reformlara daha ağırlık vermeye başlamıştır. MEB 1981 Türkçe eğitim programının ikinci kademesi 2005 Türkçe Eğitim programı olmuştur. Bu tarihe kadar 1981 yılı programı kabul edilmekteydi. Demirel'e göre 1981 programında dil öğretiminin temelinde yatan dinleme, konuşma, okuma ve yazma dört temel becerisinin geliştirilmesiyle ilgili temel görüşler yer almamaktaydı. Ayrıca programda sınama durumu ve ölçme tekniklerine ilişkin örnekler bulunmamakla birlikte bunun yerine kısa kuramsal açıklamalara yer verilmekteydi[4]. İkinci kademe olan 2005 Yılı Türkçe Dersi Öğretim programında ise belirlenen hedef ve kazanımların 11 genel amacın 7 tanesini karşılayabilmesi ve dört tanesine yer vermemesi nedeniyle programın genel amaçlarını karşılayabilecek yeterlilik henüz oluşamamıştır. Bununla beraber değer ve tutumlara yönelik genel amaçlar karşılanamamakla birlikte hedef ve kazanımlar dil becerilerinin geliştirilmesi ve üst düzey zihinsel becerilerin artırılmasına olanak veren genel amaçları 1981 ile kıyaslandığında karşılayabilmektedir (Durukan, 2008).

Ancak Durukan'ın yaptığı araştırma sonucunda da halen birtakım eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır[5]. (ayrıntılı bilgi için bkz. Durukan, 2008). Yapılan tespitlerde her ne kadar ileriye dönük bir iyileştirme göze çarpsa da yine de bazı bilgilerin gerek ilköğretimde gerek ortaöğretimde öğrenciye kuramsal düzeyde aktarılmaya devam etmesinden dört temel beceriye yönelik alıştırmaların halen yeterli düzeyde olmadığı ve öğrencide ana dil kullanımında dilbilgisi kuralları ve sözcük seçimi, anadilde kompozisyon yazımında dikkat edilmesi gereken noktalar, anadilde kendini ifade edebilme, düşündüğünü aktarabilme vb. noktalarda sorunların devam ettiği izlenmektedir.

---

[2] *Ana dil edinci, kişinin sahip olduğu ya da başka bir deyişle edindiği ilk dilde, yani A dilinde metinleri alımlayıp, aynı dilde anlam ya da biçim açısından benzer ya da başka metin üretebilmesini ifade etmektedir* (Akalın ve Akalın, 2017: 842)

[3] Krş. Papatheodorou, 2007.

[4] Bkz. "İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları" Demirel, https://dergipark.org.tr/download/article-file/88282

[5] Ayrıntılı bilgi için bkz. Durukan, 2008.



Bununla ilintili olarak Çoban "Türkçe Eğitimi ve Öğretiminin Sorunları" adlı makalesinde (2015) bu alanda çalışan bilim insanlarının görüşlerinden yola çıkarak sorunları idarecilerin yeniliklere açık olmaması, okul alt yapısının imkânlılığı, sınıfların kalabalık olması, genel kültür düzeyindeki düşüklük, öğretmenlerin öğretim materyali ve teknolojiyi kullanımının nadirliği, öğrencilerin test gibi klasik ölçme değerlendirme araçları ile değerlendirilmesi, öğrencilerin kitap okuma seviyesindeki düşüklük, sosyal medyanın öğrencinin kullandığı dile olumsuz etkisi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve gelişimlerinin yetersiz olması, Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı vb. şeklinde belirtmektedir (Çoban, 2015:134-135, krş. Karakaş, 2016: 253). 2017 yılında Arslan "Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi ve Temel Dil Becerilerinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar" makalesinde (2017) ise Türkçe öğretiminin günümüzde halen dilbilgisi odaklı yapıldığını ve konuşma, okuma, yazma, anlama dört temel becerisine yönelik eğitimin bu açıdan geride kaldığını ifade etmektedir.

Üniversiteler açısından Türkçe eğitimi değerlendirildiğinde zorunlu olarak okutulan Türk Dili dersine dair sorunlar çok yönlü ve çok boyutlu olduğundan bunun üzerine özel araştırmalar yapılması gerekmektedir. Ancak şimdiye kadar bununla ilgili bir girişim olmadığı gibi sorunlara yönelik cevap arama çabası da bulunmamaktadır. Uzaktan eğitim anlayışıyla verilmek istenen yükseköğretimde Türkçe derslerinde yazım kuralları gereği gibi kavratılamamakta; söz hazinesi geliştirme, cümle yapılarına ağırlık verme gibi üç temel husus gereği gibi gerçekleştirilememektedir. Öğrenciler neticede derslerden verim alamamakta ve sözlü anlatımda da istenen düzeye gelinmemektedir (bkz. Zülfikar, 2018).

Ne yazık ki bu eğitim sorunu artık o kadar genelleşmiştir ki radyo ve televizyonlarda yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen, konuşma ve okuma noktalarında sorunlar yaşayan sunucular, sokakları kaplayan ve sanki yurt dışında yaşanıyormuş izlenimi veren İngilizce tabelalar, yabancı dille eğitim öğretim yaptığını ifade erek, reklâmlarında bu yönünü ön plana çıkaran eğitim kurumları bu sürece olumsuz katkı yapmaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007:178). Özellikle yabancı dille eğitim veren kurumların ikinci dil öğrenimini ana dili edinimine göre daha ön planda tutma hatası ve derslerde öğrencilerin anadilindeki ortak kaynaklara erişimin engellenmesi ya da ana dilde konuşmasının yasaklanması sorunun daha da büyümesine yol açmaktadır. Zira yabancı dil sınıfında ana dilin yararlı olabileceği alanlar da mevcuttur (bkz. Şimsek, 2012: 2). Söz gelimi mütercim tercümanlık bölümlerinde öğrencilerinin çeviri edincini geliştirebilmeleri için ikinci dilin yanı sıra ana dillerinin de gelişmiş olması gerekmektedir. Bu açıdan derslerde çeviri sürecinde Türkçe ifadelerin açıklanması, çeviri karşılıklarının değerlendirilmesi, çeviri amaçlı olarak metnin çözümlenmesi, metnin sınıf içinde çevrilerek yorumlanması açısından Türkçe kullanımı önem arz etmektedir[6].

Ayrıca unutulmamalıdır ki Türkçeyi ana dili olarak konuşanlar bile zaman zaman kendi dillerine karşı yabancı hissedebilmektedir. Zira halen Türkçe'de gündelik hayatımızda sık sık karşılaşmadığımız veya kullanmadığımız, kullansak bile kelimenin kökeni hakkında bilgi sahibi olmadığımız Batı ve Doğu dillerinden geçmiş yabancı sözcükler bulunmaktadır. Hatta Türkçe'nin yapı ve kurallarına aykırı olan ve karşılıkları henüz bulunmamış bazı kelimeler de mevcuttur (Korkmaz, 2017: 793). *Korkmaz Türk Dili Araştırmaları III* adlı eserinde bu durumu şu sözlerle eleştirmektedir:

"Söz konusu yabancı sözcüklerin bir kısmı Cumhuriyet döneminde 1930 yıllarından sonra yavaş yavaş körlenmeye başlamış ise de 2.Dünya Savaşından sonraki yıllarda yabancı kelime alma yoğunluğu Fransızcadan İngilizceye kaymış ve git gide artan bir eğilimle bu gün dilimizi yeni bir çıkamaza doğru sürükleyen bir hale gelmiştir" (Korkmaz, 2007: 351).

Bu gibi durumlar özellikle çevirmenlerin çeviri sürecinde yabancı kökenli sözcükleri anlamlandırıp uygun karşılıklar bulmaları açısından zorlanmasına yol açabilmektedir. İşte bu sebeplerle bir çevirmen adayının çeviri sürecinde ana dilinin imkan ve sınırlarını iyi bilecek ve ona uygun çeviri yöntemlerini belirleyecek kapasitede olması gerekmektedir. Bu ancak başından itibaren dört temel beceriyi içeren düzgün bir Türkçe eğitimi ve üniversite düzeyinde çeviribilim öğrencileri için Çevirmenler için Türkçe gibi dersler sayesinde mümkün olabilmektedir.

Yöntem

Çevirmenlerin Türkçelerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik uzman görüşleri doğrultusunda önerileri ortaya koymak için yürütülen bu çalışma 2018 Kasım-2019 Mart tarihleri arasında literatür taraması

[6] Çevirmenler için Türkçe dersinin zorunlu bir ders olarak çeviribilim programlarının müfredatına eklenmesi bu açıdan da önemlidir. Bununla ilgili olarak Akalın ve Akalın (2017) çeviri dersleri açısından ana dil öğretiminde bir uygulama önerisi olarak Türkçe kullanımının gerektiği dil içi çeviri araştırmalarının yerini sorgulamıştır.



yapılarak hazırlanan bir anket aracılığıyla yapılmıştır. Gönüllü katılım esası çalışmada dikkate alınmıştır. İnternet ortamında hazırlanan anket formu, katılımcıların kolay ulaşabilmelerini sağlamak amacıyla http://limesurvey.sakarya.edu.tr websitesinde yayınlanmıştır. Anketin hedef kitlesi Çeviribilim, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde ve İletişim Fakültelerinde çalışan akademisyenler, piyasada profesyonel olarak hizmet veren sözlü ve yazılı çevirmenler, kamu kurum ve kuruluşları bünyesinde bulunan Türk Dili uzmanları, tercüman, çevirmen, spiker, metin yazarı, öğretmen, akademisyen vb. gibi farklı alanlarda çalışan ve ekmeğini "dil" üzerinden sağlayan kişilerdir. Kısacası dil uzmanları olarak da adlandırabileceğimiz bu kişilere ulaşabilmek için e-posta adresleri, internet siteleri, facebook, Instagram gibi farklı portallarda yer alan gruplar, yüzyüze görüşme yolları kullanılmıştır. Çalışmada literatür taraması yapılarak hazırlanan ve 4 açık uçlu sorudan oluşan bir anket veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Toplamda 49 kişiden geri dönüt alınmasına karşın 45 kişi anketi tam olarak doldurmuştur. Anketi tam olarak dolduran katılımcıların yanıtları bu araştırmada dikkate alınmıştır. Bu çalışmayla amaçlanan çevirmenlerin Türkçelerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik uzman görüşleri doğrultusunda önerileri ortaya koymak olduğundan dil uzmanlarına açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler ise nitel analiz yöntemi aracılığıyla öncül kodlama ve veri kategorizasyonu yapılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1'de dil uzmanlarının çalıştıkları alanlara ait dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 1: Dil Uzmanlarının Çalıştıkları Alanlara Ait Dağılımlar



Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere dil uzmanları tıbbi cihaz çevirisi, tıbbi tercüme, tercüme ofisi, bilişim, çeviribilim, İngilizce öğretmenliği, dilbilim, akademisyenlik, seslendirme, T.R. T. spikerliği, kamu, turizm yazılımı, sosyoloji, tarih, ithalat, hukuk, tercümanlık, toplumbilim, ilahiyat, işletme vb. gibi çok farklı alanlarda çalışmaktadırlar.

Öncül Kodlama ve Veri Kategorizasyonu

Öncül kodlama ve veri kategorizasyonda tercüman, çevirmen, akademisyen, Türk dili ve edebiyatı, spiker vb. gibi herhangi bir alanda ekmeğini "dilden" kazanan uzmanlara "Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz? Mesleki anlamda kullandığınız Türkçe'nin özellikleri nelerdir? Nasıl bir dil kullanmayı tercih ediyorsunuz ve mesleki Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz? Genç çevirmen adaylarına Türkçelerini geliştirmeleri için neler önerirsiniz?" sorularına yönelik verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Birbirine yakın ifade içerik kelimeler aynı kategori adı altında değerlendirilmiştir.

Farklı sektörlerde çalışan dil uzmanlarına "Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz? sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.



Tablo 2: Öncül Kodlama ve Veri Kategorizasyonu- "Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?

	Kategori	Kod	Açıklama
Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?	Okuma çalışmaları	Çalışılan ilgili alanlarda okuma yapılması, bol bol okuma	Katılımcılar Türkçelerini geliştirmek için özellikle çalışma hayatında ve akademik alanlarda kullanılan dil ile ilgili bol bol okuma yaptıklarını, bol bol kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Nitelikli kitaplar okuduklarını ayrıca yazdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca bol ve sürekli okuma yaptıklarını, Türkçesi iyi olan eserler okumaya çalıştıklarını, çok kitap okuyarak, araştırma yaparak ve konuşarak Türkçelerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Sürekli okuma ve yazmanın Türkçeyi geliştirmenin en etkili yollarından biri olduğunu belirtmişlerdir. İnternet ve Türkçe ile ilgili kitaplar sayesinde gelişmeleri takip ederek makul oranda ve düzenli olarak okumalar yapılmasının elzem olduğunu belirtmişlerdir.
Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsun	Telefon uygulamaları	Farklı siteler	Katılımcılar günlük olarak telefonlarına yükledikleri sitelerden haber okuduklarını ve TDK gibi siteleri referans olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.
	Çalışma	Çok çalışma	Katılımcılar gece gündüz çalışmanın Türkçelerini geliştirmelerindeki önemine değinmişlerdir.
	Çeviri yapma	Çeviri, çeviri eser okuma, düzeltme	Katılımcılar "Oku oku çevir yine oku" parolasından yola çıkarak çeviri yaptıklarını örneğin günlük Türkçe haberleri yabancı dile çevirdiklerini, çevirisi yapılmış metinleri okuma ve düzeltme yoluyla Türkçelerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.
	Kurslar	Diksiyon kursu	Diksiyon kursuna katılmak ya da diksiyon dersleri almak Türkçeyi geliştirme yolları arasında gösterilmiştir.
	Edebi Eserler	Türkçe roman	Türkçe roman okumak, edebi eserleri okumak; Türk yazar ve şairlerin Türkçe eserlerini okumak, bol bol (özellikle Türkçe edebiyat) okumaya çalışmak ve Necmiye Alpay'ın çalışmaları gibi Türkçenin kullanımına dair eserlerden yararlanmak; iyi çevirileri ve Türkçe yazarları okumak, güzel ve temiz bir Türkçe ile yazıldığı bilinen eserleri okumak katılımcılar tarafından Türkçeyi geliştirme yolları arasında gösterilmiştir.
	Çeviri Eserler	Tercüme, tercüme kalitesi, kaynak dil	Katılımcılar Türkçelerini geliştirmek adına hem Türk edebiyatından hem de çeviri eserleri okumaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca İngilizce 'den Türkçe 'ye tercümesi yapılan eserlerin tercüme kalitesini de karşılaştırmanın faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları da bu soruya şu şekilde yanıt vermiştir: "Okudum, okuyorum ve okurken de dikkat ediyorum. Özellikle çeviri okurken, "bu cümle kaynak dilde nasıl bir cümleden bu hale gelmiş" diye ara sıra kendi kendime soruyorum.
	Yazma Çalışmaları	Deneme tarzı yazılar ve şiirler	Katılımcılar deneme tarzı yazılar ve şiirler yazdıklarını, nitelikli denemeleri taklit ederek aynı denemeyi kendileri yazmaya çalıştıkları, nitelikli kitaplar okuyup ayrıca yazdıklarını, kitaplar ve kılavuzlar yayınladıklarını belirtmişlerdir.
Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?	Dersler	Edebiyat ve Türkçe dersleri	Katılımcılar Edebiyat ve Türkçe derslerine çok iyi çalıştıklarını ve çok kitap okuduklarını ifade etmişlerdir.
	Yabancı Dil	Farklı diller öğrenme	Katılımcılar yabancı dillere çalıştıklarını belirtmişlerdir.
	Kitle iletişim araçları	Gazete, dergi	Gazete dergi vb. okumak Türkçeyi geliştirme yolları arasında gösterilmiştir.
	Yaratıcı yazarlık	Yaratıcı yazarlık çalışmaları	Katılımcılar tarafından Türkçeyi geliştirme yolları arasında kitap okumanın yani sıra yaratıcı yazarlık çalışmaları gösterilmiştir.
	Dil hafıza gelişimi	Doğaçlama tiyatro pratikleri	Katılımcılar, doğaçlama tiyatro pratiklerinin dil hafıza açısından kendilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.
	Sözlük çalışmaları	Büyük Türkçe Sözlük	Büyük Türkçe Sözlüğü yayınlamak, sözlük okumak, zaman içinde kendi sözlüklerin yaratılması ve bunların sürekli güncelleştirilmesi; güncelleştirirken muteber sözlükler ve/ya ansiklopedilerle "sağlamasının" da yapılması katılımcılar tarafından Türkçeyi geliştirme yolları arasında gösterilmiştir.
	Sözlü iletişim	Diyalog	Katılımcılar diyalog ve çoklu iletişim kaynaklarının iyi değerlendirilmesinin Türkçeyi geliştirdiğini ifade etmişlerdir.
	Yazarlar	Türkçeyi iyi kullanan yazarların takip edilmesi, köşe yazıları	Türkçeyi iyi kullanan yazarları takip etmek, güvenilir yayınevleri ve editörlerin denetiminden geçmiş kitaplar okumak, gazetelerdeki köşe yazılarını takip etmek Türkçeyi geliştirme yolları arasında gösterilmiştir.

	Sosyal medya	Kitap, dergi, platform, sosyal medya	Katılımcılar kitap, dergi okuduklarını ve sosyal medyayı takip ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri Gencyazi.com adında genç yazarların 30 farklı kategoride yazabildiği bir platform sahibi olduğunu, görevi gereği sık sık kitap okuyup yazdığını belirtmiştir.
	İnternet	Araştırma yapma	Katılımcılar internetten dilbilgisi üzerine araştırmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.
	Kaynaklar	Dilbilgisi ve etimoloji	Katılımcılar güvendikleri dilbilgisi ve etimoloji kaynaklarına başvurduklarını belirtmişlerdir.
	Motivasyon	Algı açıklığı ve ilgi	Katılımcılar öncelikle bu konuda algılarının hep açık ve hep ilgili olduklarını, bu algı açıklığı ve ilgi ile birkaç kitap okuyunca bile nasıl imla hatası yapılmaması gerektiğini öğrendiklerini ve daha sonrasında kelime zenginliği ve ifade çeşitliliği içinse okumaya devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki tabloda, "Öncül Kodlama ve Veri Kategorizasyonu- Türkçenizi Geliştirmek için Neler Yaptınız ya da Yapıyorsunuz?" yer almaktadır. Bununla ilgili olarak söz konusu tablo, okuma çalışmaları, telefon uygulamaları, çalışma, çeviri yapma, kurslar, edebi eserler, çeviri eserler, yazma çalışmaları, dersler, yabancı dil, kitle iletişim araçları, yaratıcı yazarlık, dil hafıza gelişimi, sözlük çalışmaları, sözlü iletişim, yazarlar, sosyal medya, internet, kaynaklar, motivasyon gibi kategorilerden oluşmaktadır.

Tablo 3'de ise "Mesleki anlamda kullandığınız Türkçe'nin özellikleri nelerdir? Nasıl bir dil kullanmayı tercih ediyorsunuz ve mesleki Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların yer aldığı veriler yer almaktadır.

Tablo 3: Öncül Kodlama ve Veri Kategorizasyonu- Mesleki anlamda kullandığınız Türkçe'nin özellikleri nelerdir? Nasıl bir dil kullanmayı tercih ediyorsunuz ve mesleki Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?

	Kategori	Kod	Açıklama
Mesleki anlamda kullandığınız Türkçe'nin özellikleri nelerdir? Nasıl bir dil kullanmayı tercih ediyorsunuz ve mesleki Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?	Metin okuma ve konuşma	Uzmanlık alanına özgü metinler	Katılımcılar aşağıdaki şekilde yanıt vermişlerdir: Mesleki anlamda kullandığım dil için bu alanda kullanılan metinleri okumam gerekiyor. Kullandığım dil tıbbî terimlerin olduğu bazen de hukuk dilini içeren resmî bir dil. Bu nedenle günlük hayatta kullandığımız dilin bir miktar dışında kalıyor. Geliştirmek adına bu alanda kullanılmış metinleri okumayı tercih ediyorum. Kitap okuyorum. Açıklayıcı, örnekleyici, betimleyici ve kanıtlayıcı vb. anlatım yöntemlerini kullanıyorum. Aktardığım konunun özelliklerine göre kullandığım dil ve yöntemler değişebilir. Mesleki Türkçemi geliştirmemin bir yolu da bana göre çok okuyup yazmaktan geçiyor. Anlatıcı, tanıtım, reklam ve kitap seslendirmeleri alanlarında çalıştığım için, çok renkli bir yapıya sahip. Bu alanda sürekli okuduğumuz için, zamanla kendi kendine geliştiğine inanıyorum. İstanbul Türkçesi kullanmak, okumak, araştırmak ve bol bol konuşmak.
	Çalışma	Çok çalışma	Katılımcılar mesleki Türkçenin özelliklerinin protokol dili olduğunu ve hukuk dilini de geliştirmek için de gece gündüz çalıştıklarını ifade etmişlerdir.
	Seminer	Farklı seminerlere katılım	Katılımcılar düzgün, laubalilikten uzak bir üslup geliştirmek için seminerlere katıldıklarını belirtmişlerdir.
	Dosya takibi	Farklı alanlarda dosya takibi	Mümkün olduğunca çok dosya takip edilmesi katılımcılar tarafından mesleki anlamda Türkçelerini geliştirme yolları arasında gösterilmiştir.
	Türkçe edebi metinler	Edebi metin okuma çalışmaları, iyi yazar ve çevirilerin takip edilmesi	Katılımcılar Türkçelerini geliştirmek için Türkçe edebi metinler okumak gerekli olduğunu, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterdiklerini, muhakkak iyi yazar ve çevirileri takip edilip okunması gerektiğini ifade etmişlerdir.
	Yazı yazma	Düzenli yazı yazma	Katılımcılar aşağıdaki şekilde yanıt vermişlerdir: Çeviri yaptığım için doğrudan kaynak metne bağlı kalıyorum. Gramer hatalarına dikkat ediyorum. Kitap okuyorum. Her ay düzenli olarak yazılar yazıyorum. Akademik ve bilimsel dil kullanımının gerektirdiği biçimde ve belirsizliğe yol açmayacak şekilde açık ve anlaşılır ifadeler kullanmaya dikkat ederim. Yazı dilinde dil bilgisi kurallarına uyma konusunda hassasiyet gösteririm. Bu anlamda akademik çalışma alanımda üretilen bilimsel yayınları takip ederek ve kendim de yazma alışkanlığımı yayın üretme yoluyla destekleyerek Türkçemi geliştiriyorum.

	Biçem	Çevirilerde biçemi koruma	Katılımcılar şu şekilde cevap vermiştir: Mikhail Bakhtin'in "Heteroglossia" adını verdiği kavramla açıklamak gerekirse, mesleki anlamda kullandığım Türkçe, tercüme edilmesi için elime gelen metinlerin diline bağlı olarak doğal olarak değişkenlik göstermektedir. Öyle ki, hukuki bir metin ile finansal bir raporun dili arasında bulunan farkı ayırt edebilecek yetkinliğe sahip olduğumdan dolayı hem Türkçeye hem de İngilizceye doğru yaptığım tercümelerde bu metinlerin biçemlerini korumaya özen gösteriyorum.
Mesleki anlamda kullandığınız Türkçe'nin özellikleri nelerdir? Nasıl bir dil kullanmayı tercih ediyorsunuz ve mesleki Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?	Kitle iletişim araçları	Gazete	Katılımcılar siyaset ve ekonomi ile ilgili Türkçe kullandıklarını, mesleki Türkçelerini geliştirmek için bol bol gazete okuduklarını ve okumaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir.
	Dersler	Doktora araştırma ödevleri, lisans ödev ve tezleri, hakemli dergilerde yazı	Katılımcılar bugüne kadar oluşturulan doktora araştırma ödevlerinin mesleki dilin şekillenmesini sağladığını; Akademik Türkçe kullandıklarını ve lisans eğitimi sırasında ödev ve tez hazırlayarak ve şu anda yazdıkları yazıları hakemli dergilere göndererek Türkçelerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.
	Yaratıcı yazarlık	Yaratıcı yazarlık çalışmaları	Katılımcılar, yaratıcı yazarlığın bu anlamda dilin biraz daha sadeleşmesini ve özgünleşmesini sağladığını belirtmişlerdir.
	Terim çalışması	Çeviri yapılan alan takibi, terminoloji çalışmaları, kelime dağarcığı zenginleştirme	Katılımcılar aşağıdaki şekilde yanıt vermişlerdir: Akademik ve bilimsel Türkçe kullanmayı tercih ediyorum. Bunun için de Türkçeleştirilmiş bilimsel terimlerden faydalanıyorum. Mesleki Türkçemi geliştirmek adına çeviri yaptığım alanların pazarını ve terminolojisini yakından takip ediyorum. Ağırlıklı olarak kurgu dışı metinler (özellikle de psikoloji metinleri) çevirdiğimden, olabildiğince basit, anlaşılır, güncel kullanımlara yer vermeye çalışıyorum. Burada en büyük sıkıntıyı terminolojik karşılıklarda yaşıyorum. Bunun için de piyasadaki psikoloji çevirilerini yakından takip ediyor, diğer çevirmenlerin kullandığı karşılıklarla dağarcığımı zenginleştirmeye çalışıyorum.
	Uzman görüşü ve ilgili kaynaklara erişim	Alan uzmanı, sözlük, kaynak metin,	Katılımcılar şu şekilde yanıtlamışlardır: Eski ya da yeni diye sınırlar koymadan, anlamı en iyi verecek, olabildiğince de estetik niteliklere sahip bir dil kullanmaya çalışıyorum. Çok çeşitli sözlüklere ve kaynak metinlere, alan sözlüklerine ulaşmaya çalışıyor, gerektiğinde alan uzmanlarına danışıyorum. Evimde 20 küsur sözlük var, bunlara fizik, hukuk gibi farklı alanlardan sözlüklerin yanında, bilmediğim Almanca, İspanyolca gibi dillerden sözlükler de dâhil.

Yukarıdaki tabloda, "Öncül Kodlama ve Veri Kategorizasyonu- Mesleki anlamda kullandığınız Türkçe'nin özellikleri nelerdir? Nasıl bir dil kullanmayı tercih ediyorsunuz ve mesleki Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?" yer almaktadır. Bununla ilgili olarak söz konusu tablo metin okuma ve konuşma, çalışma, seminer, dosya takibi, Türkçe edebi metinler, yazı yazma, biçem, kitle iletişim araçları, dersler, yaratıcı yazarlık, terim çalışması, uzman görüşü ve ilgili kaynaklara erişim gibi kategorilerden oluşmaktadır.

Tablo 4'de dil uzmanlarının genç çevirmen adaylarına Türkçelerini geliştirmeleri için verdikleri öneriler yer almaktadır.

Tablo 4: Öncül Kodlama ve Veri Kategorizasyonu- Genç çevirmen adaylarına Türkçelerini geliştirmeleri için Öneriler

	Kategori	Kod	Açıklama
	Okuma çalışmaları	Kaynak dil, hedef dil, sözcük bilgisi, metin okuma	Katılımcılar aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır: Çevirmenlerin hem kaynak hem de hedef dilde kendilerini yetiştirmiş bireyler olması gerekiyor. Tercihim genel olarak iki dile de hâkim olmakla birlikte iki dilde de kendilerine ilgilendikleri bir alan seçerek bu alanda uzmanlaşmaya başlamalarıdır. Türkçelerini geliştirmek için ilgili alanda okuma yaparak ve ayrıca kitap okuyarak sözcük bilgilerini zenginleştirmeleri yararlarına olacaktır. Bol bol okumayı tavsiye ederim. Çeviri yaptıkları alanlarla ilgili yayınları takip etmelerini, ayrıca Türkçe yazılmış nitelikli bilimsel ve sanatsal metinleri okumalarını tavsiye ederim. Maksimum oranda okuma yapmalarını öneririm. Zira bol kitap okumayan bireylerin iyi birer çevirmen olması mümkün değildir. Güncel tüm yayınları takip etmelerini öneririm.
	Terminoloji çalışması	Terminoloji çalışması yapma, okuma	Katılımcılar, kitap okuma ve terminoloji çalışması yapılmasını önermektedirler.

	Yaşam boyu öğrenme	Çalışmak	Katılımcılar çalışmak ve biliyorum dememenin önemini vurgulamışlardır. Çünkü mutlaka bilinmeyen bir şey vardır!
	Motivasyon	Dile karşı sevgi	Katılımcılar genç çevirmen adaylarına Türkçeyi sevmelerini ve iş ile günlük yaşamı birbirine karıştırmamaları önerisinde bulunmuşlardır.
	Danışma	Uzman	Katılımcılar genç çevirmen adaylarının uzman kişilerin önerileri doğrultusunda hareket etmeleri önerisinde bulunmuşlardır.
	İletişim	İletişim kurmanın önemi	Katılımcılar iletişim kurmanın önemine değinmişlerdir.
Genç çevirmen adaylarına Türkçelerini geliştirmeleri için Öneriler	Gözlem	Gözlem yapmanın önemi	Katılımcılar gözlem yapmanın önemine değinmişlerdir.
	Edebi eserler	Edebi eser okuma	Katılımcılar genç çevirmen adaylarına aşağıdaki tavsiyelerde bulunmuşlardır: Türkçe kitap, roman, edebi metin okunmalı. İyi Türkçe kullanan yazarlar okunmalı. Büyük Türk yazarlarını okumalarını öneririm. Bolca kitap veya Türkçe yazılmış eser, gazete ya da herhangi bir yayın okumalarını öneririm. Türkçe edebiyat okumalarını ve uzmanlaştıkları alandaki literatürü yakından takip etmelerini öneririm. Edebi çeviri yolunda ilerleyeceklerse bolca edebi eser okumalarını ve dilbilgisi ve yazım kurallarını öğrenmelerini öneririm. İyi yazarlardan iyi kitaplar okumalarını öneririm. Hem Türkçe hem de yabancı dilde çok okuma yapılmasını tavsiye ederim. İyi Türkçe yazarları okumalarını (örneğin Bilge Karasu, Oğuz Atay, Tomris Uyar, Feyza Hepçilingirler gibi), bol bol Türkçe kitap okumalarını, eski yapıtlara yani klasiklere yönelmelerini öneririm. Yaşar Kemal, Sabahattin Ali, Yusuf Atılgan gibi berrak Türkçesi olan yazarlarımızı okumak ifade zenginliklerine çok şey katacaktır.
	Kitle iletişim araçları	Kitap,gazete, dergi, köşe yazarları, sosyal medya takibi	Katılımcılar çevirmen adaylarına aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır: Kitap gazete ve dergi okumalarını, her gün çeşitli görüşlere sahip köşe yazarlarını okumalarını öneririm. Özellikle de ana dili Türkçe olmayanları araştırsınlar. "Sosyal medya" dilinin popülaritesine kapılmasınlar.
	Çeviri eserler	Çeviri kitaplar, metin karşılaştırma	Katılımcılar çevirmen adaylarına şu önerilerde bulunmuşlardır: Çevrilmiş kitapları incelemek, daha önce yetkin tercümanlar tarafından tercümesi gerçekleştirilmiş metinleri karşılaştırmalı olarak incelemekle birlikte aynı zamanda alana ait tercüme olmayan metinlerin de iki dilde de nasıl ele alındığına göz atmak faydalı olacaktır. Genç çevirmen adayları mutlaka iyi çeviriler okumalılar. Çok fazla iyi çeviri yapılmış kitap okumalarını ve internet üzerinden çift dilli metinleri bulup kaynak dilden diğerine çevirisini yapıp hâlihazırda var olan çeviri ile karşılaştırıp eksikliklerini tespit etmeye çalışmaları faydalı olacaktır. Ayrıca çevirilerini bölüm bölüm sesli okusunlar. Kullanageldikleri bir kelime veya deyim zihinlerini veya kulaklarını tırmalıyorsa, iç seslerine kulak kabartsınlar ve bunun nedenini biraz merak etsinler.
	Dersler	Sözdizimi, bilgi dağarcığını artırma	Katılımcılar çevirmen adaylarına şu önerilerde bulunmuşlardır: Çok iyi bir gramer eğitimi almalarını öneririm. Türkçelerini değil de Türkçe hakkındaki bilgilerini geliştirebilirler. Bunun için de konunun uzmanlarından ders alabilirler. Özellikle yazılı çeviri için sözdizimi derslerini öneririm. Öğretim üyeleri genelde derslerine misafir öğrenci kabul ederler.
	Yazma Becerileri	Makale yazma, bol okuma ve yazma çalışmaları	Katılımcılar çevirmen adaylarına şu önerilerde bulunmuşlardır: Bol kitap okumayan bireylerin iyi birer çevirmen olması mümkün olmadığı gibi yazmadan iyi birer çevirmen olmaları da mümkün değil. Dolayısıyla ana dilde yazma becerileri geliştirilmelidir. Az ama sık sık kitap, bol bol makale okusunlar ve yazsınlar. Herkes dilin okudukça geliştiğini düşünmekte ancak yazdıkça daha çok geliştiğini göz ardı etmekte. Kişinin bir şeyler yazabilmesi için bol bol okuma yapması gerekmekte. Genç çevirmenlere bol bol yazmalarını dolayısıyla bol bol okumalarını tavsiye ediyorum.
	Sözlü iletişim becerileri	Okuma, konuşma, dinleme, konuşulanı anlama, araştırma	Katılımcılar çevirmen adaylarına şu önerilerde bulunmuşlardır: Sürekli okumak, konuşmak, dinlemek ve konuşulanı anlamak için çaba vermek gerektiğini düşünüyorum. Okumak, araştırmak, konuşmak ve beğendikleri spiker ya da hocalarını can kulağı ile dinlemelerini öneririm.
	Dinleme	Spiker ya da hocaların iyi	Katılımcılar çevirmen adaylarına şu önerilerde bulunmuşlardır: Beğendikleri spiker ya da hocalarını can kulağı ile dinlemelerini öneririm.

		bir şekilde dinlenmeleri	
	İleri okuma teknikleri	Okuma becerisi	Katılımcılar çevirmen adaylarına ileri okuma tekniklerini kullanarak okuma becerilerini geliştirmeleri önerisinde bulunmuşturlar.
	Ses kaydı	Sesli okuma, telaffuz gelişimi	Katılımcılar çevirmen adaylarına sesli okumalar yapmalarını, kendi seslerini kaydederek telaffuzlarını geliştirmelerini veya düzeltmeleri önerisinde bulunmuşlardır.
	Uzmanlık	Uzmanlık alanı, karar verme süreci	Katılımcılar çevirmen adaylarına şu önerilerde bulunmuşlardır: Kanaatim, öncelikle çevirmen adayları hangi alanda uzmanlaşacağına karar vermeli. Mühendislik mi? Tıp mı? Hukuk mu? Eğitim mi? Ne gelirse yaparım anlayışı veya mezun olunduğunda işsiz kalma kaygısı çevirmen adaylarını birçok alanda çeviri yapmaya itebilir. İhtisaslaşma, alanını kısıtlama bir alanda derinlemesine bilgi birikimi sağlarken ve çeviri bilgi ve deneyim kaynaklı hatayı asgari düzeye indirir.
	Fikir alışverişi	Farklı alanlar, meslektaşlarla iletişim	Katılımcılar çevirmen adaylarına şu önerilerde bulunmuşlardır: Çok okusunlar, farklı alanlarda gezinsinler, çok sıkıştıklarında sözcük türetmekten de çekinmesinler, meslektaşlarıyla ve ilgili e-posta gruplarıyla temas kursunlar ve fikir alışverişinde bulunsunlar.
	Genel kültür	Birikim	Katılımcılar çevirmen adaylarına genel kültürü sürekli besleme, birikim sağlama, genel kültürü okuyarak ve başka her türlü yolla besleme önerisinde bulunmuşlardır.
	Kaynaklar	Türkçe dilbilgisi kitabı, yazım kılavuzu, sözlük	Katılımcılar çevirmen adaylarına şu önerilerde bulunmuşlardır: Türkçe dilbilgisini iyi öğrenmelerini (örneğin Feyza Hepçilingirler'in güzel bir kitabi vardır), Türkçede kuraldan çok istisna olduğu yönünde fikirlerle boşa zaman geçirmemelerini (çünkü her dil istisnalarla doludur), bir tane değil birkaç tane yazım kılavuzu edinmelerini, Kubbealtı Sözlüğünü el altında bulundurmalarını tavsiye ederim. Hiçbir şeyi bildiklerini var saymasınlar. Daima güvenilir kaynaklardan doğrulama yapsınlar. Bolca kitap okumalarını tavsiye edebilirim. İhtiyaç duydukça Türkçe dilbilgisi kurallarını gözden geçirmeleri de ayrıca faydalı olacaktır. Uzun süre karşınıza çıkmayan kurallar unutulabilir, bilgileri taze tutmak gerekir.

Yukarıdaki tabloda, "Öncül Kodlama ve Veri Kategorizasyonu- Genç çevirmen adaylarına Türkçelerini geliştirmeleri için Öneriler" yer almaktadır. Bununla ilgili olarak söz konusu tablo okuma çalışmaları, terminoloji çalışması, yaşam boyu öğrenme, motivasyon, danışma, iletişim, gözlem, edebi eserler, kitle iletişim araçları, çeviri eserler, dersler, yazma becerileri, sözlü iletişim becerileri, dinleme, ileri okuma teknikleri, ses kaydı, uzmanlık, fikir alışverişi, genel kültür, kaynaklar gibi kategorilerden oluşmaktadır.

Sonuç

Mütercim Tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin çeviri edinci kazanmalarında dil edincinin bir alt ve belki de en önemli edinçlerinden birini teşkil eden ana dili edinci çeviri sürecinde çeviri kalitesine yön veren olmazsa olmaz bir bileşendir ve bu nedenle bir çevirmen adayının başarılı ve akıcı bir çeviri için ana dilinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bununla ilgili olarak çevirmenlerin Türkçelerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik uzman görüşleri doğrultusunda bazı öneriler ortaya koymak için yürütülen bu çalışmanın hedef kitlesi Çeviribilim, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde ve İletişim Fakültelerinde çalışan akademisyenler, piyasada profesyonel olarak hizmet veren sözlü ve yazılı çevirmenler, kamu kurum ve kuruluşları bünyesinde bulunan Türk Dili uzmanları, tercüman, çevirmen, spiker, metin yazarı, öğretmen, akademisyen vb. gibi farklı alanlarda çalışan ve ekmeğini "dil" üzerinden sağlayan dil uzmanı olarak da adlandırılabilecek kişilerden oluşmuştur.

Bu kişilerle sosyal medya ve farklı portallerden iletişime geçilerek çalışmanın bulguları 4 farklı tablo altında incelenmiş ve yorumlanmıştır. Tablo 1'de ankete katılan dil uzmanlarına "Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?", "Mesleki anlamda kullandığınız Türkçe'nin özellikleri nelerdir?", "Nasıl bir dil kullanmayı tercih ediyorsunuz ve mesleki Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz?", "Genç çevirmen adaylarına Türkçelerini geliştirmeleri için neler önerirsiniz?" şeklinde açık uçlu sorular yöneltilmiş ve verilen cevaplar değerlendirilerek birbirine yakın ifade içeren kelimeler aynı kategori altında değerlendirilmiştir. Tablo 2'de "Türkçenizi Geliştirmek için Neler Yaptınız ya da Yapıyorsunuz?" sorusu yer almaktadır. Ankete katılanların verdikleri cevaplar içerisinde: okuma çalışmaları, telefon uygulamaları, çalışma, çeviri yapma, kurslar, edebi eserler, çeviri eserler, yazma çalışmaları, dersler, yabancı dil, kitle iletişim araçları, yaratıcı yazarlık, dil hafıza



gelişimi, sözlük çalışmaları, sözlü iletişim, yazarlar, sosyal medya, internet, kaynaklar, motivasyon gibi kategoriler bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 3'te "Mesleki anlamda kullandığınız Türkçe'nin özellikleri nelerdir?", "Nasıl bir dil kullanmayı tercih ediyorsunuz ve mesleki Türkçenizi geliştirmek için neler yaptınız ya da yapıyorsunuz? " soruları yöneltilmiş ve ankete katılanlar metin okuma ve konuşma, çalışma, seminer, dosya takibi, Türkçe edebi metinler, yazı yazma, biçem, kitle iletişim araçları, dersler, yaratıcı yazarlık, terim çalışması, uzman görüşü ve ilgili kaynaklara erişim gibi cevaplar vermiştir. Son olarak Tablo 4 ankete katılan uzman görüşleri doğrultusunda genç çevirmen adaylarına Türkçelerini geliştirmeleri için önerilerden oluşmaktadır. Ankete katılanların verdikleri cevaplar neticesinde okuma çalışmaları, terminoloji çalışması, yaşam boyu öğrenme, motivasyon, danışma, iletişim, gözlem, edebi eserler, kitle iletişim araçları, çeviri eserler, dersler, yazma becerileri, sözlü iletişim becerileri, dinleme, ileri okuma teknikleri, ses kaydı, uzmanlık, fikir alışverişi, genel kültür, kaynaklar gibi öneri kategorileri oluşmuştur.

Kaynakça

Akalın Rahman ve Akalın Meltem (2017), "Ana Dil Edincinin Derinleşmesinde Çeviri Uygulamalarının Olası Rolüne İlişkin Düşünceler", *International Journal of Languages' Education and Teaching,* Cilt 5, Sayı 4, s. 840-85.

Arslan, Mustafa (2017)," Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi ve Temel Dil Becerilerinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar", *Asos Journal: The Journal of Academic Social Science,* s.63-77.

Çoban, Abdullah (2015), "Türkçe Eğitimi ve Öğretiminin Sorunları", *Littera Turca* (*Journal of Turkish Language and Literature*), s.121-138.

Demir, Celal ve Yapıcı Mehmet (2007), "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları", *Sosyal Bilimler Dergisi* / Cilt: IX, Sayı: 2, s.177-192.

Durukan, Erhan (2008), "İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programında Genel Amaçlar- Hedef Kazanımlar İlişkisi", *Türkçe Öğretimi Kongresi*,s. 149-158.

Karakaş, Ali (2016), "Turkish lecturers' Views on the Place of Mother Tongue in the Teaching of Content Courses through English Medium", *Asian Englishes*, 18:3, s. 242-257.

Korkmaz, Zeynep (2017), *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III,* Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Korkmaz, Zeynep (2017), *Türk Dili Üzerine Araştırmalar I-II (Birleştirilmiş Baskı),* Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Külebi, Oya (1997), "Dilbilim ve Dil Felsefesinde Bir Dönüm Noktası: Noam Chomsky", *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, s.76-81.

Lehmann, Christian (2009), "Linguistic Competence: Theory and Empiry", *39th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea, Bremen*, s. 1-42.

Mashiya, Nontokozo (2015), "Transforming Higher Education Through Mother Tongue Teaching: A Case Study of One South African University", *Journal of Social Sciences*, 44:2-3, s.188-195.

Papatheodorou,Theodora (2007), "Supporting the Mother Tongue: Pedagogical Approaches", *Early Child Development and Care* 177:6-7, s.751-765.

Şevik, Nesrin ve Gündoğdu Mehmet (2018), "Çeviri Eğitiminde Çevirmen Adayı Öğrencilerin Edinmesi Gereken Temel Becerilere Bir Üst Bakış", *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi,* s.78-89.

Şimsek, Meliha (2012)," Erek Dilin Dilbilgisi Öğretimine Kavram-Temelli Bir Yaklaşım: Anadil Destekli Dil Öğrenme", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, s.1-24.

Zülfikar, Hamza (2018), *Söz Varlığı, Yazım ve Anlatım Açısından Türkçedeki Gelişmeler*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

"İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları", https://dergipark.org.tr/download/article-file/88282, s.31-38 **Erişim:** 24.06.2019.



ÖRGÜTSEL POLİTİKANIN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMAYA OLAN ETKİSİNİN BELİRLENMESİ

Fatma Duygu BÜBER
Bilim Uzmanı, fatmaduygububer@gmail.com

Hakan Vahit ERKUTLU
Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, erkutlu@nevsehir.edu.tr

Halil Özcan ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, hoozdemir@ahievran.edu.tr

Özet

Yoğun rekabet ve hızlı değişimin yaşandığı çalışma hayatında örgütsel yabancılaşma ve örgütsel politika en temel problemler arasındadır. Bu araştırmanın amacı, örgütsel politikanın örgütsel yabancılaşmaya olan etkisinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda Türkiye'de faaliyet gösteren devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenler vasıtasıyla araştırma amacına uygun 552 geçerli anket formu elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, yapılan Pearson Korelasyon analizinde örgütsel politika ile örgütsel yabancılaşma arasında istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel politikanın örgütsel yabancılaşmaya olan etkisinin belirlenmesi için yapılan regresyon analizinde ise örgütsel politikanın örgütsel yabancılaşmayı negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Son olarak araştırmanın bazı kısıtlılıkları olduğu vurgulanmış ve gelecekte benzer konularda araştırma yapacaklara bazı öneriler sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Örgütsel Politika, Örgütsel Yabancılaşma

Determination of the Effect of Organizational Politics on Organizational Alienation

Abstract

Organizational alienation and organizational politics are among the most fundamental problems in working life where intense competition and rapid change are experienced. The aim of this study is to determine the effect of organizational politics on organizational alienation. In line with this objective according to research, 552 valid questionnaires were obtained from the academicians working at the State Universities in Turkey. According to the findings of the research, Pearson Correlation analysis showed that there is a statistically significant, moderate and negative relationship between organizational politics and organizational alienation. In the regression analysis conducted to determine the effect of organizational politics on organizational alienation, it was found that organizational politics affected organizational alienation in a negative and statistically significant way. Finally, it was emphasized that the study had some limitations and some suggestions were made to those who will conduct similar research in the future.
Key Words: Organizational Politics, Organizational Alienation

1. Giriş

Akademisyenler, bilgiyi düşünen, üreten, sorgulayan, tartışan kişilerdir. Kendilerine verilen fırsat, düşünce ve yaşam tarzlarına duyulan saygı çerçevesinde daha verimli çalışmaktadırlar. Tam tersi durumlarda ise birtakım sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Çalışan bu sorunlar yüzünden, örgütünden uzaklaşarak örgütüne yabancılaşabilir. Ayrıca çalışan, örgütüyle arasında uyumsuzluk yaşadığı zaman yabancılaşma yaşadığı gibi çalışma ortamını da politik algılayabilir. Çünkü politika, belirsiz ortamlarda daha çok meydana gelmektedir. Bu durumun nedeni de çalışanların, kendi çıkarlarına hizmet eden faaliyetleri seçmeleridir. Böylece çalışanların örgüt içinde politika yapmaları kaçınılmaz olacaktır. İş hayatında örgütsel politika yaşanan bir gerçektir. Dolayısıyla, bu çalışma örgütsel politika ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

2. Literatür İncelemesi

Örgütsel yabancılaşma, çalışanın işini anlamsız bulması, örgüt içindeki ilişkilerinde tatminsizlik yaşaması, kendini yalnız hissetmesi, yetersiz ve güçsüz olarak görmesi, işine olan bağlılığının azalması ve kendini "sistemin basit bir çarkı" olarak düşünmesi biçiminde açıklanmaktadır (Elma, 2003: 43; Erkutlu ve Karacaoğlu, 2015). Genel olarak örgütsel yabancılaşma çalışanın, çalışma ortamında isteksiz oluşu, doyumsuzluk yaşaması, duygu ve düşüncelerini yeterince aktaramaması ve daha az çaba göstermesi durumudur.



Örgütsel politika ise çalışanın örgüt içinde kişisel çıkarlarını koruyabilecek ve çalışana fayda sağlayabilecek güce sahip kişilere yönelttiği etkileme girişimlerinin bütünü olarak ifade edilmektedir (Kacmar ve Carlson, 1997: 629). Çalışanın farklı hedef ve çıkarları olması nedeniyle örgütüyle arasında her zaman uyum olmamaktadır. Bu durumda da çalışan belli bir süre sonra örgütüne yabancılaşmaktadır. Yabancılaşan örgüt çalışanı, örgütsel politikanın oluşumuna katkıda bulunmaktadır.

Örgütsel yabancılaşmanın, çalışan üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalarda (Kanungo, 1992; Tutar, 2010; Taştan, İşci ve Arslan, 2014) "iş ve yaşam tatmininin kaybolması, düşük üretkenlik, düşük motivasyon, yüksek iş stresi, iş ve örgüte karşı düşük sadakat, yüksek düzeyde iş gücü devri ve işten kaçma, işten ve örgütten soğuma, işten uzaklaşma ve düşük örgütsel sağlık algısı gibi" sonuçların görüldüğü ifade edilmektedir. Ayrıca çalışanın yönetime katılamamaları ve kararlarda söz sahibi olamamaları, istemedikleri kişilerle çalışmak zorunda kalmaları ve yaptıkları işin kontrolünden yoksun bırakılmaları ve çalışma koşulları da örgüte karşı yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Yabancılaşmaya neden olan çalışma ortamları; sosyal olmayan, çalışanın kendisi olarak kalmasına imkân vermeyen, işin süreçlerinin çalışan tarafından serbestçe belirlenme olanağı bulunmayan, kişinin gündelik yaşam sınırlarının başkaları tarafından belirlendiği ve örgütsel politikanın yüksek düzeylerde algılandığı ortamlar olarak ifade edilmektedir (Taştan, İşci ve Arslan, 2014; Erkutlu ve Karacaoğlu, 2015).

Çalışanlar ortaya koymuş oldukları iş gücü sonucunda hak ettiği çıktıları alıp alamayacağı konusunda şüpheye düşmektedirler. Bu durumda da iş performansıyla kazanılan ödüller arasında zayıf bir ilişki olduğuna dair çalışanlarda bir algı oluşmaktadır (Aryee vd., 2004). Örgütsel politika algısının yüksek düzeyde yaşandığı örgütlerde ödüller ve ilişkiler, güç ve nesnel olmayan faktörlere bağlıdır (Chang vd., 2009). Sonuç olarak algılanan örgütsel politikanın örgüt çalışanlarının moral seviyelerinde düşme olmasına ve düşük seviyedeki moralin ise çalışanların ödül dağıtımıyla ilgili olarak keyfi ve adaletsiz davranıldığı yargısına ulaşmasına neden olacaktır (Rosen vd., 2006). Örgütsel politikanın, çalışanlar üzerinde çok fazla stres ve tükenmişlik yarattığı belirtilmektedir (Vigoda-Gadot ve Talmod, 2010). Yaşanan bu olumsuzluklar sonucu çalışanların örgüte yabancılaşması kaçınılmazdır. Konuya ait literatürde yer verilen bazı çalışmalar (Kumar ve Ghadially, 1989; Erkutlu ve Karacaoğlu, 2015; Shrestha ve Mishra, 2015; Elbanna, 2016; Korkmazer ve Ekingen, 2017) örgütsel politika ve önemli iş tutumları arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Daha önce yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde örgütsel politika ve örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın hipotezi şu şekilde oluşturulmuştur.

H: Örgütsel politika ile örgütsel yabancılaşma arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Örgütsel yabancılaşma ile örgütsel politika arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu iki değişken arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olması bu çalışmanın gerekliliğini ve önemini daha da artırmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'de basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen devlet üniversitelerinde çalışan 552 akademisyen oluşturmaktadır. Akademisyenlerin algıladığı örgütsel politika düzeylerini ortaya koymak için Kacmar ve Carlson (1997) tarafından geliştirilen "örgütsel politika algısı ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 5'li Likert tipi olup 12 maddeden oluşmaktadır (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum). Ankette yer alan örnek maddeler, "Çalıştığım üniversitede, liyakatten ziyade iltimas gösterilen kişiler öne çıkar", "Çalıştığım üniversitede çalışanlar terfi etmek için meslektaşlarına etik dışı davranışlar sergilemekten çekinmezler" biçimindedir. Ölçekte ters kodlu maddeler vardır. Bu çalışmada, örgütsel politika algısı ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.88 olarak tespit edilmiştir.

Akademisyenlerin, örgütsel yabancılaşma düzeylerini ölçmek için Mottaz (1981) tarafından geliştirilen "örgütsel yabancılaşma ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipi olan ölçek, 21 maddeden oluşmaktadır (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum). Ankette yer alan örnek maddeler, "Çalıştığım üniversitede benim yaptığım iş gerçekten önemli ve gereklidir", "Çalıştığım üniversitede işimin en tatmin edici özelliği maaşım" ve "Çalıştığım üniversitede yaptığım işte herhangi bir başarı hissi duymuyorum" şeklindedir. Çalışmada, örgütsel yabancılaşma ölçeğinin güvenilirliği (Cronbach's Alpha) 0.88 olarak saptanmıştır.



Demografik değişkenleri ölçmek amacıyla, anket formunun son bölümünde akademisyenlerden cinsiyet, medeni hâl, yaş, unvan ve mesleki deneyim sürelerinin (kıdem) ne olduğunu işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin % 62,86'sı erkek (347), % 37,14'ü kadındır (205). Akademisyenlerin yaş ortalaması 37.04; ortalama kıdem süresi 7.78'dir.

4. BULGULAR

Araştırmada yer alan değişkenlere ait ortalamalar, standart sapmalar ve Pearson Korelasyon katsayıları Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, algılanan örgütsel politika ve örgütsel yabancılaşma düzeyi arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Tablo 1: Temel Değişkenlere İlişkin Korelasyon Tablosu

Değişken	**Ort.**	**S.S.**	**1**
1. Örgütsel politika	3.34	.76	
2.Örgütsel Yabancılaşma	3.37	.63	-.63**

n=552,
** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (Çift yönlü).
* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı (Çift yönlü).

Analizin ikinci aşamasında hipotezi test etmek üzere basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır (Tablo 2). R2 değerinin 0.40 olarak hesaplanmış olması, bağımlı değişkendeki (OY) varyansın ne kadarının bağımsız değişken (OP) tarafından açıklandığını göstermektedir. Modelin tahmin gücü % 40'tır. Yani örgütsel yabancılaşma değişkenindeki % 40'lık varyansın örgütsel politika değişkenine bağlı olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Örgütsel Yabancılaşma Bağımlı Değişkenli Regresyon Analizi

a. Bağımlı Değişken: OY					
Model		Standardize Edilmemiş Katsayılar	Standardize Katsayısı	t	p
		B	Beta		
1	(Sabit)	5.12		54.62	.00
	Örgütsel Politika	-0.52	-.63	-19.13	.00
$R=0.63^a$ $R^2=0.40$ Düzeltilmiş $R^2=0.40$ F(1-551)= 366.08					

* p<0.05
** p<0.01

Tabloya göre, bağımsız değişkendeki bir standart sapmalık değişme, bağımlı değişkendeki -0.63'lük standart sapma oranında değişmeye neden olmaktadır. Tablodaki -0.63 katsayısı, OP'daki bir birimlik standart sapma oranında artış olduğunda, OY'nın standart sapmasında % 63'lük azalış olacağını göstermektedir. Analiz sonucunda, beklenenin aksine örgütsel politikanın örgütsel yabancılaşmayı negatif olarak etkilediği görülmüştür (β= -.63; p<0.01). Bu yüzden hipotez ret edilmiştir.

5. SONUÇ

Örgütler, sınırlı kaynaklarla, karışık ve belirsiz kararlar almaya neden olan bir çalışma ortamında, net olmayan hedeflerle yenilik ve değişiklikler karşısında varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bu durumda örgütlerin politik bir yapı haline gelmesi kaçınılmazdır. Örgüt çalışanlarının ücret, terfi ve yükselme imkânları, iyi çalışma koşulları ve yönetimin adil davranması gibi faktörler örgüt içinde politik olmaları ve politik davranmalarına neden olmaktadır. Buna göre çalışanların istek ve beklentileri doğrultusunda daha fazla kaynağa sahip olmak istemeleri, görev ve sorumlulukların adaletsiz bir biçimde dağıtılması, liyakat yerine iltimas gösterilen kişilerin öne çıkması gibi birçok olumsuz durumların, çalışanların örgütsel yabancılaşma düzeyini etkilediği ifade edilmektedir. Ancak örgütsel çalışmalarda konunun üzerinde yeteri kadar durulmadığı görülmektedir. Çalışmadan elde edilecek sonuçların bu konuda çalışan akademisyen ve uygulamacılara yol göstereceği umulmaktadır. Bu çalışmada örgütsel politika ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki analiz edilmiştir.



Araştırma bulgularına göre, beklentimizin aksine örgütsel politika ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Yani örgütsel politika algısı arttıkça örgütsel yabancılaşma azalacaktır. Bu çalışmanın bulguları, literatürde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalar (Kumar ve Ghadially, 1989; Vigoda-Gadot ve Talmod, 2010; Erkutlu ve Karacaoğlu, 2015) tarafından desteklenmemektedir. Örgütsel politika ölçeğinde de olumsuz ifadeler ters kodlanmıştır. Olumsuz ifadelerin ters kodlanması ilişkinin yönünün değişmesine neden olmuş olabilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar, uygulama açısından bazı öneriler getirmektedir. İlki iş hayatında görülen önemli iş tutumlarını olumsuz ve çalışanın işe yabancılaşma düzeyini olumlu yönde etkileyen örgütsel politika kontrol altında tutulmalıdır. İkincisi, çalışanlara gerekli etik eğitim programları verilerek örgütün etik ilke değerlerine ilişkin gerekli bilgileri edinmeleri ve etik ortamların oluşturulması sağlanabilir. Üçüncüsü, akademik kurumlarda, değer odaklı davranışları destekleyecek güçlü bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır. Dördüncüsü, örgütsel yabancılaşma kavramı üzerinde etkili diğer kavramları da dikkate alarak daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmanın bazı kısıtlılıkları da bulunmaktadır. İlk kısıtı, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma devlet üniversitelerinde tamamlanmış olup araştırmanın bulgularını diğer üniversiteler açısından (örneğin vakıf üniversiteleri) genellemek doğru bir yaklaşım olarak kabul görmeyebilir. İkincisi, ortak yöntem varyansıdır. Başka bir ifadeyle, ölçülmüş değişkenler arasındaki varyansın sistematik hatasıdır. Yani katılımcılar vermiş oldukları cevapların amirlerinin eline geçme ihtimaline karşı var olan durumu tam olarak yansıtmamış olabilirler. Bununla birlikte üçüncü kısıtlılık ise araştırmamızın kesitsel olması katılımcıların o anki ruh hali ve içinde bulundukları duruma göre değerlendirme yapmalarına ve genel durumu göz ardı etmelerine sebep olmuş olabilir.

KAYNAKÇA

Aryee, S., Chen, Z. X., ve Budhwar. P. S. (2004). Exchange fairness and employee performance: An examination of the relationship between organizational politics and procedural justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 94(1): 1-14.

Chang, C. H., Rosen, C. C., ve Levy, P. E. (2009). The relationship between perceptions of organizational politics and employee attitudes, strain, and behavior: A meta-analytic examination. *Academy of Management Journal*, 52(4), 779-801.

Elbanna, S. (2016). Managers' autonomy, strategic control, organizational politics and strategic planning effectiveness: An empirical investigation into missing links in the hotel sector. *Tourism Management*, *52*, 210-220.

Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Erkutlu H.V., ve Karacaoğlu K. (2015). Algılanan örgütsel politika ile çalışanın işe yabancılaşma ilişkisinde çalışanın politik yetilerinin düzenleyici etkisi. *23. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Mayıs 14-16, Muğla.

Kacmar, K. M., ve Carlson, D. S. (1997). Further validation of the perceptions of politics scale (POPS): A multiple sample investigation. *Journal of Management*, 23(5), 627-658.

Kanungo, R. N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11, 413-422.

Korkmazer, F., ve Ekingen, E. (2017). Örgütsel yabancılaşmanın iş tatmini ile ilişkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama. *International Journal of Social Science*, 63, 459-470.

Kumar, P., ve Ghadially, R. (1989). Organizational politics and its effects on members of organizations. *Human Relations*, 42(4), 305-314.

Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*, 22(4), 515-529.

Rosen, C. C., Levy, P. E., ve Hall, R. J. (2006). Placing perceptions of politics in the context of the feedback environment, employee attitudes, and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 211-220.

Shrestha, A. K., ve Mishra, A. K. (2015). Interactive effects of public service motivation and organizational politics on Nepali civil service employees' organizational commitment. *Business Perspectives and Research*, 3(1), 21-35.

Taştan, S., İşçi E., ve Arslan B (2014) Örgütsel destek algısının işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi: İstanbul özel hastanelerinde bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-138.

Tutar, H. (2010) İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 175-204.



Vigoda-Gadot, E., ve Talmud, I. (2010). Organizational politics and job outcomes: The moderating effect of trust and social support. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2829-2861.



ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİNİN İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DEKİ DURUMU

Hatice ÜNLÜ ALKAYA
Yunus Emre Enstitüsü

Özet

Günümüz çağının getirdiği yenilikler karşısında her disiplinin etkilenmesi gibi yabancı dil öğretimi de etkilenmiş, yenilenmiş ve gelişmiştir. Yeni iş sahaları ve ihtiyaçlar karşısında yabancı dil öğretimi de evrim geçirmiştir. Bugün, üzerinde kavram tartışmalarının yaşandığı ve hedef kitlenin ihtiyaç, istek ve ilgi alanlarına yönelik desenlenen "özel amaçlı dil öğretimi"; alanın gündemindedir.Bu çalışmanın amacı, İngiltere ve Türkiye'deki özel amaçlı dil öğretiminin durumunu ortaya koymaktır. Çalışmada tarama modeli esas alınmış olup belgesel tarama tekniğiyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın belgesel taramadaki türü ise "alanyazın taraması"dır. Araştırma kapsamında İngiltere'de "akademik İngilizce" başta olmak üzere hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde farklı çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, hâlihazırda 41 akademik kaynakla 30 farklı ders kitabının hazırlandığı ve 37 üniversitede özel amaçlı İngilizce öğretiminin yapıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın Türkiye'de ise 6 doktora, 6 yüksek lisans teziyle 5 makalenin bu alanı ele aldığı; 12 tane ders kitabının hazırlandığı ve 15 kurumun bünyesinde özel amaçlı dil öğretim kurslarının düzenlendiği tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: özel amaç, dil öğretimi, yabancı, İngiltere, Türkiye.

Giriş

Dil öğrenimi, insanoğlunun varoluşuyla başlarken yabancı dil öğrenimi dolayısıyla öğretimi de "millet" kavramının oluşmasıyla başlamıştır. Çeşitli sebeplerle milletler, diğer milletlerin dilini bazen doğal akış içerisinde (informal olarak) öğrenmiş bazen de ihtiyaçtan ötürü öğrenmek durumunda kalmıştır. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi de son otuz yılda gündemde olduğu yeni değil; aksine oldukça eskidir. Çünkü Türkçenin güçlü mevcudiyeti, eskidir.

Önceden bir asrın bitişi için yüz yılın geçmesi beklenirken içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl, yeniliklerin oluşturduğu dinamizmden dolayı kendi içinde asır atlatmaktadır. Günümüz çağının getirdiği yenilikler karşısında her disiplinin etkilenmesi gibi yabancı dil öğretimi de etkilenmiş, yenilenmiş ve gelişmiştir. Yepyeni dil öğretim modelleri, teknikler ve kavramlar ortaya çıkmış ve bunlar üzerinde tartışmalar yaşanmıştır. Dil bilgisi-çeviri yöntemiyle başlayan öğretim, farklı metotlardan geçerek işlevsel-kavramsal yönteme kadar uzanmıştır. Bugün ise hedef kitlenin ihtiyaç, ilgi ve istek alanlarına göre desenlenen "özel amaçlı dil öğretim modeli" evrensel adıyla "language for specific purposes (LSP)" alanın gündemindedir. Genel İngilizce kurslarının öğrenen veya işverenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı fark edilince 1960'larda "belirli amaçlar için İngilizce (ESP)" veya "özel amaçlar için İngilizce" diye bir terim ortaya çıktı (Bracaj, 2014, s. 40). Önemi her geçen gün daha da artan alandaki bu kanal, Türkiye'de yeniymiş gibi görülse de aslında yurt dışında önemi, çok daha önce fark edilmiş ve üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle de İngiltere'de.

Literatür taramalarında sıklıkla karşılaşılan ESP (özel amaçlar için İngilizce) ve EOP (mesleki amaçlar için İngilizce), İlhan ve Kayabaşı (2014)'nın belirttiği üzere "Özel amaçlı İngilizce, ortak hedefleri olan bir grup öğrenciye belirli bir alan veya meslekle ilgili ihtiyaç duyacağı İngilizce bilgi ve becerilerinin öğretilmesidir" (s. 4). "Genel İngilizce (GE)" ile karşılaştırıldığında "özel amaçlar İçin İngilizce (ESP)", öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmada daha etkilidir çünkü çalışma alanları ile ilgilidir ve onların ihtiyaçlarına cevap vermektedir (Bracaj, 2014, s. 41). Yani bizzat öğrenenlerin hedefine hizmet etmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İngiltere ve Türkiye'de özel amaçlı dil öğretiminin durumunu ortaya koymaktır. Yani İngiltere ve Türkiye'de yapılan özel amaçlı dil öğretim çalışmalarıyla bu çalışmaları yürüten yükseköğrenim kurumlarını tespit etmektir.



Araştırma Soruları

Bu çalışmanın en genel sorusu şudur: "Özel amaçlı dil öğretiminin İngiltere ve Türkiye'deki durumu nedir?" Bu genel soruya binaen aşağıda araştırmanın alt soruları yer almaktadır:

İngiltere'de özel amaçlı dil öğretiminde yapılmış akademik çalışmalar nelerdir?

İngiltere'de özel amaçlı dil öğretiminde hazırlanmış ders kitapları nelerdir?

İngiltere'de hangi kurum / kurumlarda özel amaçlı dil öğretimi yapılmaktadır?

Türkiye'de özel amaçlı yabancı dil öğretiminde yapılmış akademik çalışmalar nelerdir?

Türkiye'de özel amaçlı yabancı dil öğretiminde hazırlanmış ders kitapları nelerdir?

Türkiye'de hangi kurum / kurumlarda özel amaçlı yabancı dil öğretimi yapılmaktadır?

Türkiye'de özel amaçlı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılmış akademik çalışmalar nelerdir?

Türkiye'de özel amaçlı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hazırlanmış ders kitapları nelerdir?

Türkiye'de hangi kurum / kurumlarda Türkçe, özel amaçlı yabancı dil olarak öğretilmektedir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın örneklemini Türkiye ve İngiltere'deki çalışmalar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda akademik kaynak ve ders kitaplarının dili, İngilizce ve Türkçe ile sınırlı tutulmuştur. Evrensel dil olarak hâlâ güncelliğini koruyan İngilizcenin araştırma kapsamına alınması ise bilinçli bir tercihtir.

Araştırmaya İngiltere'deki özel amaçlar için İspanyolca, Fransızca, Çince...vb. gibi dil kursları dâhil edilmemiş araştırmada sadece özel amaçlar için düzenlenen İngilizce kursları ele alınmıştır. Özel amaçlar için dil kursları Türkiye'de yeni olduğu için araştırmaya İngilizce ve Türkçe kaynaklarla kurslar dâhil edilmiştir. Yine Türkiye'deki özel amaçlar için Arapça gibi farklı dil kursları kapsam dışı bırakılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımı ile yapılan bu çalışmada tarama modeli esas alınmıştır. Karasar (2012)'ın belirttiği üzere "Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (s. 77). Verilerin toplanması ise belgesel tarama tekniğiyle yapılmıştır. Karasar (2012), belgesel taramayı şu şekilde tanımlar: "Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir (...) Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar" (s. 183). Araştırmanın belgesel taramadaki türü ise genel taramadır. Cemaloğlu (2012)'nun belirttiği üzere "Genel tarama, araştırmacının araştırdığı konuda incelediği, okuduğu, çalışmasına aktardığı, literatür taramasını içerir "(s. 154). Genel tarama, araştırmaların çoğunda izlenen tarama olarak bilenen "alanyazın taraması" veya "literatür taraması"dır (Karasar, 2012, s. 184). Yine Cemaloğlu (2012)'nun belirttiği üzere "Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir" (s. 159).

Bir alanyazın taraması yapmak, bir yazarın kelime bilgisi, teori, anahtar değişkenler ve olgular ile birlikte yöntemi ve tarihi de dâhil olmak üzere belirli bir çalışma alanı hakkındaki bilgisini göstermenin bir yoludur. Bir alanyazın taraması aynı zamanda bir alandaki etkin araştırmacıların ve araştırma gruplarının öğrencilerini bilgilendirmektedir (Randolph, 2018, s. 252).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İngiltere'de Özel Amaçlı Dil Öğretimi

Akademik Kaynaklar:

Language for Specific Purposes-Trends in Curriculum Development (Özel Amaçlar İçin Dil Program Geliştirmede Eğilimler) / Ed. Mary K. Long

Language for Specific Purpose (Özel Amaçlar İçin Dil) / Yazarlar: Sandra Gollin Kies, David R. Hall ve Stephen H. Moore

Assessing Language for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin Dil Değerlendirmesi) / Yazar: Dan Douglas

Language for Specific Purposes: Research and Translation across Cultures and Media (Özel Amaçlar İçin Dil: Medya ve Kültürler İçin Araştırma ve Çeviri) / Editörler: Giuliana Elena Garzone, Dermot Heaney ve Giorgia Riboni

Developments in English for Specific Purposes-A Multi-Disciplinary Approach (Gelişimler İçinde Özel Amaçlar İçin İngilizce-Çoklu Disiplin Yaklaşımı) / Yazarlar: Tony Dudley-Evans ve Maggie Jo St John

Teaching English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizce Öğretimi) / Yazar: R. K. Singh

New Directions in English for Specific Purposes Research (Özel Amaçlar İçin İngilizce İçinde Yeni Yönergeleri Araştırma) / Ed.: Diane Belcher, Ann M. Johns ve Brian Paltridge

Information Technology in Languages for Specific Purposes - Issues and Prospects (Özel Amaçlar İçin Teknoloji Dili Bilgisi-Sorunlar ve Gelecekteki Beklentiler) / Editörler: Elisabet Arnó Macià, Antonia Soler Cervera, Carmen Rueda Ramos

Resource Books for Teachers-Project Work (Öğretmenler İçin Kaynak Kitaplar-Proje Çalışması / Yazar: Diana L. Fried-Booth

Resource Books for Teachers-English for Specific Purposes (Öğretmenler İçin Kaynak Kitaplar-Özel Amaçlar İçin İngilizce) / Yazar: Krith Harding

Introducing Course Design in English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizce Tasarım Kursu Tanıtımı) / Yazar: Lindy Woodrow

Developing Courses in English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin Gelişen İngilizce Kursları) / Yazar: Helen Basturkmen

Ideas and Options in English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizce Fikirler ve Seçenekler) / Yazar: Helen Basturkmen

Introducing English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizce Tanıtımı) / Yazar: Laurence Anthony

English for Specific Purpose-The Learning of Natural Disaster (Özel Amaçlar İçin İngilizce-Doğal Afetler Öğrenimi) / Yazar: Erizar

Research Perspectives on English for Academic Purposes (Akademik Amaçlar İçin İngilizce Bakış Açısı Araştırmaları) / Yazar: John Flowerdew ve Matthew Peacock

English for Academic Purposes (Akademik Amaçlar İçin İngilizce) / Yazar: Suleiman Saleem Mazyad

Theory and “Methodics” in English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizcenin Teorisi ve Yöntemleri) / Yazar: Yocheved Deutch

English for Specific Purpose in Theory and Practice (Özel Amaçlar İçin İngilizce Teori ve Uygulama) / Editör: Diane Belcher

Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizcede Bilgi ve Haberleşme Teknolojilerinin Entegresi) / Editörler: Rosa Munoz-Luna ve Lidia Taillefer

Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizce ve İhtiyaçlar Analizi Tanıtımı) / Yazar: James Dean Brown

Teaching English for Specific Purposes: An Introduction (Özel Amaçlar İçin İngilizce Öğretimi: Giriş) / Yazarlar: Jeremy Day ve Mark Krzanowski

English for Academics (Öğretim Görevlileri İçin İngilizce) / Cambridge ve British Council Ortak Yayını

Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach (Özel Amaçlar İçin İngilizcedeki Gelişmeler: Bir Çoklu Disiplin Yaklaşımı) / Yazar: Tony Dudley-Evans ve Maggie Jo St John

English for Occupational Purposes (Mesleki Amaçlar İçin İngilizce) / Yazar: N. A.

The Routledge Handbook of English for Academic Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizce El Kitapçığı) / Routledge Yayınları / Yazarlar: Ken Hyland ve Philip Shaw

The Handbook of English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizce El Kitapçığı) / Yazarlar: Brian Paltridge ve Sue Starfield

Business English (İş İngilizcesi) / Yazar: Mary Ellen Guffey

Teacher Education for LSP (Özel Amaçlı Dil İçin Öğretmen Eğitimi) / Yazarlar: Ron Howard ve Gillian Brown

Conversation Analysis and Language for Specific Purposes (İletişim Analizi ve Özel Amaçlar İçin Dil) / Yazarlar: Hugo Bowles ve Paul Seedhouse

Languages for Specific Purposes Theory Practice (Özel Amaçlar İçin Diller Teori Pratik) / Yazar: Azamat Akbarov

Discourse Analysis and Terminology in Languages for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin Diller Kapsamında Söylem Analizi ve Terminoloji) / Yazarlar: Juan Carlos Palmer, Santiago Posteguillo ve Inmaculada Fortanet

Languages for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin Diller) / Yazar: R. Mackay

English for Specific Academic Purposes (Özel Akademik Amaçlar İçin İngilizce) / Yazar: Sian Etherington

New Ways in English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizcede Yeni Yollar) / Yazar: Peter Master

English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizce) / Yazar: Thomas Orr

Issues in English for Specific Purposes (Language Teaching Methodology) [Özel Amaçlar İçin İngilizcenin Sorunları (Bir Dil Öğretiminin Metodolojisi)] / Yazar: A. Waters

Current Developments in English for Academic, Specific and Occupational Purposes (Özel, Akademik ve Mesleki Amaçlar İçin İngilizcede Güncel Gelişimler) / Yazar: Mark Krzanowski

English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach (Özel Amaçlar İçin İngilizce: Öğrenme Merkezli Bir Yaklaşım) / Yazarlar: Tom Hutchinson ve Alan Waters

English for Specific Purposes: A Practical Guide (Özel Amaçlar İçin İngilizce: Kullanışlı Bir Rehber) / Yazar: Jo McDonough

Vistas of English for Specific Purposes (Özel Amaçlar İçin İngilizcenin Görünümü) / Yazar: Nadezda Stojkovic

Ders Kitapları

Career Paths-Medical (Kariyer Yolları-Tıp)-A1, A2 ve B1 Düzeyleri İçin Öğrenci Kitabı / Yazar: Virginia Evans, Jenny Dooley, Trang M. Tran ve M. D.

The English for Specific Purposes Series (Özel Amaçlar İçin İngilizce Serisi)-İleri Düzey Öğrencileri İçin / Garnet Education Yayınları

English for Specific Purposes-Medical Nursing A2 (Özel Amaçlar İçin İngilizce-Tıbbi Hemşirelik A2) / National Yayınları

Cambridge English for Nursing (Hemşirelik İçin Cambridge İngilizcesi) / Yazar: Virginia Allum ve Patricia McGarr / Cambridge Yayınları

English for Aviation for Pilots and Air Traffic Controllers (Pilotlar ve Hava Trafik Kontrolörleri İçin Sivil Havacılık İngilizcesi) / Yazarlar: Sue Ellis ve Terence Gerighty

Flightpath: Aviation English for Pilots and ATCOs Student's Book (Hava yolları: Pilotlar ve Hava Trafik Kontrolörleri İçin Sivil Havacılık İngilizcesi) / Yazar: Philip Shawcross

English for Banking Course (Bankacılık İçin İngilizce Kursu) / Yazar: Marie McClisky

English for Law Course (Hukuk İngilizcesi İçin Kursu) / Yazar: Jeremy Walenn

English for Mechanical Engineering Course (Makine Mühendisliği İçin İngilizce Kursu) / Yazarlar: Marian Dunn, David Howey, Amanda Ilic ve Nicholas Regan

English for Management Studies Course (İşletme Dersleri İçin İngilizce Kursu) / Yazarlar: Tony Corballis, Wayne Jennings ve Terry Phillips

English for Law Enforcement (İnfaz Hukuku İçin İngilizce) / Yazarlar: Charles Boyle ve Ilena Chersan

English for Marketing (Alışveriş / Pazarlama İçin İngilizce) / Yazar: Nick Robinson

English for Media (Medya / Basın İçin İngilizce) / Yazar: Nick Ceramella ve Elizabeth Lee M. D.

English for Business Studies Course (İş / İşletme Dersleri İçin İngilizce) / Yazarlar: Carolyn Walker, Paul Harvey ve Terry Phillips

English for Environmental Science Course (Çevre Bilimi İçin İngilizce Kursu) / Yazar: Richard Lee

English for Psychology Course (Psikoloji İçin İngilizce Kursu) / Yazar: Jane Short

English for Tourism and Hospitality Course (Turizm ve Misafirperverlik İçin İngilizce) / Yazar: Hans Mol

English for Medicine Course (Tıp İçin İngilizce Kursu) / Yazarlar: Marie McCullagh, Ros Wright, Patrick Fitzgerald ve Terry Phillips

English for Economics (Ekonomi İçin İngilizce) / Yazarlar: Mark Roberts ve Terry Phillips

English for ICT Studies (İletişim ve Danışma Teknolojileri İçin İngilizce) / Yazarlar: Patrick Fitzgerald, Marie McCullagh, Carol Tabor ve Terry Phillips

English for Public Relations (Halkla İlişkiler için İngilizce) / Yazar: Marie McLisky

English for Electrical Engineering (Elektrik Mühendisliği İçin İngilizce) / Yazar: Roger H. C. Smith ve Terry Phillips

English for Language and Linguistics (Dil ve Dil Bilimi İçin İngilizce) / Yazar: Anthony Manning

Academic English (Akademik İngilizce) / Yazar: Martin Hewings

Academic Writing: A Handbook for İnternational Students (Uluslararası Öğrenciler İçin bir El Kitabı: Akademik Yazma) / Yazar: Stephen Bailey

Academic English B1+ Intermediate (B1 ve üzeri için, Orta Düzey İçin Akademik İngilizce) / Yazar: Craig Thaine

Cambridge English for the Media (Medya İçin Cambridge İngilizcesi) / Yazar: Nick Ceramella ve Elizabeth Lee

English for Specific Purpose A Lexicon For Indian Armed Forces (Hintli Silahlı Kuvvetler İçin Özel Amaçlı İngilizce Sözlüğü) / Yazar: Kishori Lal

English for Specific Purpose Business English (Özel Amaçlar İçin İş İngilizcesi) / Yazar: Harisa Mardiana, M. Pd.

English for Academic Research: Writing Exercises (Akademik Araştırmalar İçin İngilizce: Yazma Egzersizleri) / Yazar: Adrian Wallwork

Üniversiteler / Kurumlar

Cambridge Üniversitesi, Brighton Üniversitesi, Durham Üniversitesi, Edinburgh Üniversitesi, Newcastle Üniversitesi, Oxford Üniversitesi, Westminster Üniversitesi, Southampton Üniversitesi, Reading Üniversitesi, Derby Üniversitesi, Londra Coventry Üniversitesi, Richmond Üniversitesi, Portsmouth Üniversitesi, Loughborough Üniversitesi, Nottingham Üniversitesi, Exeter Üniversitesi, Prifysgol Bangor Üniversitesi, Keele Üniversitesi, Robert Gordon Üniversitesi, Middlesex Üniversitesi, Nottingham Trent Üniversitesi, Sussex Üniversitesi, Oxford Brookes Üniversitesi, Oxford Press Üniversitesi, Surrey Üniversitesi, York Üniversitesi, Londra Birkbeck Üniversitesi, Manchester Salford Üniversitesi, St Andrews Üniversitesi, Londra Goldsmiths Üniversitesi, Strathclyde Üniversitesi, Heriot Watt Üniveritesi, Lancaster Üniversitesi, Leeds Üniversitesi, Queen Mary Üniversitesi, Sheffield Üniversitesi, Manchester Üniversitesi, British Council (BBC), United College London ve Rose of York Language School



Türkiye'de Özel Amaçlı Dil Öğretimi

Akademik Kaynaklar

Doktora Tezleri

Gonca Altmışdört: "Özel amaçlı yabancı dil öğretim programı'nın değerlendirilmesi üzerine bir çalışma (Kara Harp Okulu örneği)"

Sema Aksungur (Tuncer): "Teaching English for the students specific purposes in mixed-discipline classes at university bound language prepatory centres"

Aybars Erözden: "Belirli amaçlı dil öğretiminde gereksinim çözümlemesi ve bir uygulama: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümü öğrencileri için bir İngilizce izlencesi hazırlama"

Yüksek Lisans Tezleri

Ahu Sabuncuoğlu: "Meslek liselerinde özel amaçlı İngilizce öğretimine yönelik gereksinim çözümlemesi uygulaması"

Eray Günay: "Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulunda özel amaçlı dil öğretimi"

Berna Uyanık: "Öğrencilerin iletişim kurma istekliliği ile motivasyonları arasındaki ilişki: Türkiye'de özel amaçlı İngilizcenin öğretildiği bir yüksekokuldaki durum"

Ramazan Kılıç: "Arapça okuma dil becerisinde materyal tasarımı ve kullanımı (Özel amaçlı dil eğitim ve öğretim örneği)"

Nida Şanlı Colay: "Eskişehir ilinde bir üniversitede özel amaçlı İngilizce kullanan Türk yetişkinlerin adlandırma anlamsal yakınlık ve kategorik üretim etkinliklerinde iki dil kullanımlarının incelenmesi"

Hüseyin Yiğit: "A Study on LSP needs analysis (hotel management)

Ülkü Diken: "Gereksinim çözümlemesi kullanılarak uygulanan özel amaçlı dil (İngilizce) öğretimi (SDÜ Eğirdir Meslek Yüksekokulu örneği)

Makaleler

Elif İlhan ve Yücel Kayabaşı: "Yükseköğretim Düzeyindeki Özel Amaçlı İngilizce Derslerinde İçerik Tabanlı Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi"

Gonca Altmışdört ve Ali Işık: "Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında Ders Süreci Nasıl Değerlendirilmelidir?"

Ders Kitapları

Özel Amaçlı İngilizce-Tıp / Palme Yayıncılık

Özel Amaçlı Dil Öğretim Kursları Düzenleyen Üniversiteler / Kurumlar

Ankara Üniversitesi TÖMER, English Time, Aysun Uğuş Yabancı Dil Eğitim Merkezi, United Towers, ITEBS, ELT, SDM Language School, Adıyaman Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Millî Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu, Yeditepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi

Akademik Kaynaklar

Doktora Tezleri

Dursun Demir: "Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları"

Mustafa Dolmacı: "Akademik Türkçe kelime bilgisi üzerine bir derlem çalışması: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair çıkarımlar"

Mustafa Ulutaş: "Türkiye'de yükseköğrenim görecek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi"



Makaleler

Önder Çangal ve Serdar Yörüsün: "Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Önerisi: Bankacılık Türkçesi"

Önder Çangal ve Umut Başar: "Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi"

Fahri Temizyürek, Önder Çangal ve Serdar Yörüsün: "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği"

Ders Kitapları:

1. Türk Dili 2 Akademik Yazma Eğitimi (Editörler: Mehmet Nuri Kardaş, Raşit Koç)
2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Sözcükler (Yazar: Burak Tüfekçioğlu)
3. Akademik Türkçe (Editör: Halit Karatay)
4. Mesleki Yazışmalar (Yazarlar: Orkun Şen, Ünver Ünlü Bayramlı)
5. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe I, (Gazi Üniversitesi ve T.C. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı ortak çalışması)
6. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe I (Yazma) (Gazi Üniversitesi ve T.C. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı ortak çalışması)
7. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe-Fen Bilimleri (T.C. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı Yayınları)
8. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe-Sosyal Bilimler (T.C. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı Yayınları)
9. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe-Sağlık Bilimleri (T.C. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı Yayınları)
10. Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe-1 (Hazırlayanlar: Esra Yılmaz, Şeyda Tüney Kahraman, Eray Bilgin, Murat Şimşek, Melek Paşali, Funda Keskin, Meltem Boy, Gözde Demirel)
11. Uluslararası Öğrenciler İçin Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 (Hazırlayanlar: Şeyda Kahraman, Esra Yılmaz, Eray Bilgin, Murat Şimşek)

Özel Amaçlı Türkçe Kursları Düzenleyen Üniversiteler / Kurumlar

İstanbul Medipol Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi TÜRÖMER, Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL ve Yunus Emre Enstitüsü

SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel amaçlar için İngilizce öğretiminin teorik alt yapısını oluşturan, bu yeni yönelim için öğretmenlere rehberlikte bulunan 41 akademik kaynağın olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilere yönelik hazırlanmış ders kitabı ve pratik amaçlı yardımcı kaynaklar da azımsanmayacak niceliktedir. 30 farklı öğrenci kitabı hâlihazırda tespit edilirken bu kitapların tıp, hemşirelik, iş, işletme, bankacılık, sivil havacılık, mühendislik, hukuk, pazarlama, ekonomi, psikoloji ve turizm gibi birçok mesleki alana yönelik hazırlandığı görülmüştür. Ancak bu kitapların ağırlıklı kısmını akademik İngilizce oluşturmaktadır. Yine araştırma kapsamında incelenen İngiltere'deki birçok kurumda özel amaçlı dil öğretiminin yapıldığı tespit edilmiştir. Buna göre; 37 üniversite ile British Council gibi ülkenin önde gelen 3 önemli özel kurumunda özel amaçlar için İngilizce kursları düzenlenmektedir. Bu kursların daha çok "akademik İngilizce", "yaz okulu" ve "pre-sessional (hazırlık)" gibi üniversite eğitimine başlayacak veya eğitimlerine devam eden yabancı öğrencilere destek nitelikli olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'deki özel amaçlı dil eğitimi incelemeye alındığında ise İngiltere ve İngilizceye göre çok az nicelikte olduğu tespit edilmiştir. Şöyle ki hâlihazırda 6 doktora tezi, 6 lisansüstü tezi ve 5 makale bu alanın akademik kaynağını oluştururken 12 tane de öğrenciler için hazırlanmış ders kitabı

bulunmaktadır. Ayrıca ağırlıklı kısmı özel kurum olmakla birlikte 15 üniversite ve kurumda özel amaçlı dil öğretimi yapılmaktadır.

Sonuç olarak diyebiliriz ki İngiltere'de çok daha önce başlayan özel amaçlar için dil kursları, ne yazık ki, Türkiye'de yeni yeni farkındalık kazanmaktadır. Ancak bu farkındalık, tam olarak devlet üniversitelerine intikal etmemiş daha çok gelişmeleri yakından takip eden özel kurumlarla sınırlı kalmıştır. Özellikle öğrenme talebi her geçen gün daha da artan Türkçe için hâlâ genel Türkçe kursları düzenlenirken hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik öğretim, çok azdır. Oysaki Türkiye, gerek eğitim gerek sığınmacı gerekse turizm açısından günden güne kendini dünyaya daha iyi anlatan ve tanıtan bu sebeple de yabancı turist ve öğrenci potansiyelini arttıran bir ülkedir. Bu doğrultuda Türkiye'deki üniversitelere olan talep de günden güne artmaktadır. İlk önce özel amaçlar için dil kurslarının niteliğinin tam olarak anlaşılması için akademik kaynaklar oluşturulmalı, eğitimciler bilinçlendirilmelidir. Ardından hem akademik hem de mesleklere yönelik ders materyalleri hazırlanmalıdır. Hangi alana daha önce başlanması gerektiğini tespit etmek için, herhangi bir alanı ihmal etmek için değil geç kalınmışlığı en kısa sürede kapatmak için, gelen yabancı öğrencilere ihtiyaç analizi uygulanmalı; ilgi ölçekleriyle ilgi alanları belirlenmelidir. Akabinde öğrencilerin hedeflerine hizmet edecek özel kurslar düzenlenmeli; ölçme ve değerlendirme için süreç ve sonuç odaklı ölçekler geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

Bracaj, M. (2014). Teaching English for specific purposes and teacher training. *Europen Scientific Journal, 10*(2), 40-49. Retrieved from http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/2578/2439

İlhan, E. ve Y. Kayabaşı (2014). Yükseköğretim düzeyindeki özel amaçlı İngilizce derslerinde içerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi, *Dergipark, 12*(1), 35-55. http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26089/274932 sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Randolph, J. J. (2018). Tez yazımı için bir alanyazın taraması kılavuzu (F. Seyitoğlu, Çev.). *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 29*(2), 251-264. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/582127 sayfasından erişilmiştir.

Tanrıöğen, A. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.

Özel Amaçlı Dil Eğitimi Veren Kurum / Kuruluşların İnternet Adresleri:

Rose of York Language School London
https://www.roseofyork.com/medical-english/

Durham University
https://www.dur.ac.uk/englishlanguage.centre/postgraduate/matesol/esp/

Cambridge University
https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/catalog/english-academic-purposes

The University of Edinburgh
https://www.ed.ac.uk/english-language-teaching/ele-courses/elsis/elsis-courses

British Council BBC
https://www.teachingenglish.org.uk/search/site/specific%20purpose

University of Brighton
https://www.brighton.ac.uk/international/study-with-us/courses-and-qualifications/brighton-language-institute/index.aspx

United College London
http://www.unitedcollegelondon.co.uk/english-courses/esp-courses-english-for-specific-purposes/

Newcastle University
https://www.ncl.ac.uk/ipc/courses/academic-english-ipc/

University of Westminster
https://www.westminster.ac.uk/international/english-language-support

University of Southampton
https://www.southampton.ac.uk/courses/pre-sessional-language-courses.page

University of Reading
http://www.reading.ac.uk/english-language-and-applied-linguistics/elal-index.aspx

University of Derby
https://www.derby.ac.uk/course-search/?query=english&collection=uod meta&f.result+type%7Ctype=courses

Coventry University London



https://www.coventry.ac.uk/london/study/our-courses/pre-sessional-english-courses/
University of Richmond
https://linguistics.richmond.edu/courses/index.html
University of Portsmouth
https://www.port.ac.uk/study/international-students/courses/english-language-support
Loughborough University
https://www.lboro.ac.uk/internal/search/cx=000431813997250749365%253Ad4xalstqvno&cof=FORID%253A11%253BNB%253A1&ie=UTF8&q=english+for+specific+purposes&sa.x=0&sa.y=0
University of Nottingham
https://www.nottingham.ac.uk/search.aspx?q=english+course
University of Exeter
https://search.exeter.ac.uk/s/search.htmlquery=english+for+specific+purpose&collection=all-exeter-uni&form=simple
Prifysgol Bangor University
https://www.bangor.ac.uk/languages-literatures-and-linguistics/elcos/pre-sessional.php
Keele University
https://www.keele.ac.uk/study/languagecentre/academicenglish/englishforacademicpurposes/
Robert Gordon University
https://www3.rgu.ac.uk/student-life/student-advice-and-support/study-support/english-language
Middlesex University
https://www.mdx.ac.uk/courses/short-courses-and-cpd/pre-sessional-english
Nottingham Trent University
https://www.ntu.ac.uk/study-and-courses/courses/find-your-course/arts-humanities/short-courses/2019-20/pre-sessional-english-for-academic-purposes-peap
University of Sussex
http://www.sussex.ac.uk/languages/english/elas
Oxford Brookes University
https://www.brookes.ac.uk/students/upgrade/academic-english/
Oxford Press University
https://elt.oup.com/teachers/eap/?cc=tr&selLanguage=en&mode=hub
University of Surrey
https://www.surrey.ac.uk/pre-sessional-english-language-courses/courses/ps22
University of York
https://www.york.ac.uk/study/undergraduate/courses/searchq=english+for+specific+purposes&level=undergraduate
Birkbeck University of London
http://search.bbk.ac.uk/search?q=english+course&site=default_collection&client=bbk_pandora_frontend&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=bbk_pandora_frontend
University of Salford Manchester
https://beta.salford.ac.uk/courses/pre-sessional/pre-sessional-english
University of St Andrews
https://www.st-andrews.ac.uk/subjects/tesol/english-for-academic-purposes-msc/
Goldsmiths University of London
https://www.gold.ac.uk/short-courses/english-art-intensive/
University of Strathclyde
https://www.strath.ac.uk/studywithus/englishlanguageteaching/
Heriot Watt University
https://www.hw.ac.uk/study/apply/uk/academic-english.htm
Lancaster University
https://www.lancaster.ac.uk/linguistics/study/summer-schools/english-for-academic-purposes/
University of Leeds
https://students.leeds.ac.uk/info/10109/study_support/1180/online_courses_for_academic_skills
Queen Mary University of London
http://aeo.sllf.qmul.ac.uk/
The University of Sheffield
https://www.sheffield.ac.uk/eltc/credit/erasmus
The University of Manchester
https://www.languagecentre.manchester.ac.uk/study-english/our-courses/english-for-visiting-and-exchange-students/english-for-academic-purposes/



Ankara Üniversitesi TÖMER
http://tomer.ankara.edu.tr/ingilizce/
English Time
https://englishtime.com/ozel-amacli-ingilizce-dil-egitim-programlari/
Aysun Uğuş Yabancı Dil Eğitim Merkezi
http://www.aysunugus.com.tr/bursa-yabanci-dil-okulu.php
United Towers
https://www.unitedtowers.com/yurtdisinda-dil-egitimi/is-ingilizcesi
ITEBS
https://www.itebs.com.tr/dil-egitimi
ELT
https://www.elt.com.tr/dilokullari/havacilik_ingilizce.asp
SDM Language School
https://www.sdm.com.tr/is-ingilizcesi/
Adıyaman Kültür ve Turizm Müdürlüğü
https://www.haberler.com/turizm-sektorunde-ozel-amacli-ingilizce-egitimi-5216883-haberi/
Millî Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu
http://www.kho.edu.tr/akademIk/dekanlik/yabanci_diller_bolumu/khoda_yab_dil_egitimi.html
Yeditepe Üniversitesi
http://ebe.yeditepe.edu.tr/tr/ingiliz-dili-egitimi-butunlesik-doktora-programi/dersler
Marmara Üniversitesi
http://llp.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/egitim-bilimleri-enstitusu/ingilizce-ogretmenligi-yabanci-diller-egitimi-2-yillik-turkce-218-246-0
İstanbul Medipol Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
https://sem.medipol.edu.tr/Anasayfa/Icerikler?tip=TOMER
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
https://www.29mayis.edu.tr/tr/turomer
Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL
https://www.erbakan.edu.tr/kondil/sayfa/2975
Yunus Emre Enstitüsü
https://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-ogretimi



DİVAN ŞİİRİNDE BİR ANLATIM TEKNİĞİ OLARAK İKİLEMELER

Zehra GÖRE
Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi; zgore@hotmail.com

Özet

Türkçe'nin en eski ürünlerinden beri görülen ikilemeler, divan şiirinde sıklıkla kullanılan bir söyleyiş özelliğidir. Bu yolla şairler, anlamı güçlendirmeyi ve ahengi arttırmayı amaçlamışlardır. İkilemeleri divan şiirinde mısraın herhangi bir yerinde görebileceğimiz gibi redifleri ikilemelerle meydana getirilmiş gazeller de vardır. Ayrıca anlam ve ahengin büyük ölçüde ikilemelerle sağlandığı şiirler de görmek mümkündür. Bu çalışmada konuya uygun örnekler tespit edilerek divan şiirinin bu anlatım özelliği üzerinde durulacaktır.
Anahtar Kelimeler: İkileme, ses tekrarları, divan şiiri, ahenk

REITERATIVE AS A METHOD OF NARRATION IN DIVAN POETRY

Abstract

The reiterative which has been found since the earlier works of Turkish, is a phraseology feature which is frequently employed in divan poetry. In this way the poets attempted to consolidate meaning and to achieve rhyme. The reiterative can be seen anywhere in the lines or there are also lyrics in which reiterative can make up the redifs (rhyme). Besides, it is also possible to see poems where meaning and rhyme are generated by means of reiterative. In the study, this phraseology feature of divan poetry will be discussed by giving appropriate examples.
Key words: Reiterative, sound repetitions, divan poetry, harmony

GİRİŞ

Anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı kelimenin tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da birbirini andıran iki kelimenin yan yana kullanılması demek olan ikilemeler, dilimizde güçlü anlatımı sağlayan en önemli ögelerdendir ve Türkçenin bilinenden çok daha önemli bir özelliğidir. İkilemeler Türkçenin zenginliğidir. (Hatiboğlu 1971: 9) Divan şiirinde de ikilemeler sıklıkla kullanılan bir anlatım tekniğidir. Bu durum hemen hemen bütün divan şairlerinin eserlerinde karşımıza çıkabilecek bir özelliktir. Ancak burada göz önünde bulundurulması gereken bir husus vardır: Önemli olan Türk düşüncesinin zenginliğini yansıtan ikilemelerin, beytin içinde diğer kelimeleri de harekete geçiren bir anlam ve ahenk unsuru olarak kullanılıp kullanılmadığının tespit edilmesidir. Şairin, ikilemeleri üslubunun bir parçası olarak düzenli ve sürekli bir şekilde şiirine yerleştirdiğinin ortaya konması gerekir. Yoksa belli sıklıkla kullanılmayan ikilemeler çok güzel örnekler bile olsalar bir rastlantı olarak kabul edilebilir. (Dilçin 1995: 161) Divanlarda redifleri ikilemelerden oluşmuş pek çok gazel görebileceğimiz gibi bir şiirin herhangi bir mısraında bir, hatta birden fazla ikilemeye rastlayabiliriz. (Ünver 1988: 291) Bu durum dilin hususiyetlerinden faydalanırken ortaya çıkan bir tesadüf olarak görülebileceği için her zaman bir söyleyiş özelliği olarak değerlendirmek doğru olmayabilir.

Yapılan incelemelere göre divan şiiri ikilemeler açısından oldukça zengin olduğu görülmektedir. İkilemelerin kullanıldığı beyitlerle ilgili tespit edilen en önemli özellik; ikilemelerin oluşturduğu iki kelimeye karşılık olmak üzere, iki tane olan ya da ikili niteliği bulunan kelime ve kavramlarla birlikte kullanılmasıdır. Divan şiirinde **saç** (zülf yüzün iki yanaklar üzerine sarkan saç lülesi), **göz** (çeşm, dide, ayn), **gamze**, **kaş** (ebrû), **yanak** (ruh, ruhsar, 'ârız, hadd, 'izâr) **dudak** (leb, la'l), **kulak**, **el**, **ayak**, iki tane olmaları sebebiyle ikili kavramlar içerisinde kabul edilirler. Şairler bu unsurları kullanırken bunların ikili olma özelliklerini dikkate almışlar ve bu kavramların işlendiği beyitlerde, ikili kavramı içerisine giren başka kelime ve deyimleri de birbirleri arasında tenasüp ya da tezat ilişkisi kurarak beytin kelime kadrosuna almışlardır. (Dilçin 1995: 161) İkilemelerin iki niteliği bulunan kelime ve kavramlarla kullanılmalarına birkaç örnek vermek gerekirse:



Elümde şîşe-i rengîn pür-mey la'l-i nâb-âsâ

Gözümde **katre katre** eşk-i ter dürr-i hoş-âb-âsâ

(Ş. Yahya, s. 31, G. 7/1)[1]

Beyitte geçen el, dudak ve göz sayı bakımından ikili unsurlardır. ***Katre katre*** ikilemesinin beyte kattığı anlam, öncelikle gözden dökülen gözyaşı ile ilgilidir. Katre "damla" demektir, dolayısıyla "damla damla" diye anlayabileceğimiz "katre katre" de bir süreklilik vardır. Yani şairin gözyaşları sürekli bir biçimde akmaktadır. La'l, dudak ve aynı zamanda kırmızı yakut taşıdır. Dudak kırmızıdır, beyitteki mey de bu renk çağrışımını yapan diğer bir kelimedir. Sevgilinin dudağı kand-i mükerrer yani alt ve üst dudak olmak üzere ikidir ve kırmızılığı itibariyle bir damla kan gibidir. Bu sebeple *katre katre* ikilemesi dudak için de kullanılmıştır. İkilemenin anlama etkisiyle ve renk çağrışımı yapan kelimelerin bir arada kullanılmalarıyla beytin arkasındaki tabloda sevgilinin dudağı yüzünden şairin iki gözden sürekli akan kanlı gözyaşları tarif edilmektedir. Beytin vezni olan *mefâîlün mefâîlün mefâîlün mefâîlün* kalıbı da beytin anlamındaki sürekliliği pekiştiren başka bir unsurdur.

Tâb-ı meyden ruhun ey mugbeçe **gül gül** görelüm

Reng-i ruhsârına benzer mi gül ü mül görelüm

(Nailî s. 258, G. 238/1)

Gül renkli şarabın harareti meyhaneci çırağının yanaklarını gül gibi kızartmıştır. Beyitte kullanılan kelimelerin neredeyse tamamında kırmızı renk imajı vardır. ***Gül gül*** ikilemesi sevgilinin yanağının çağrışım unsurudur ve yanak ikidir. Ayrıca *gül ü mül* ifadesi de ikili bir durum ifade eder. İkileme beyitte yanak ve gül arasında bir benzerlik kurarak, paralellik ve aynı zamanda eşitlik gösteriyor. Yanağın kızarmasındaki çokluğu da temin eden yine bu ikilemedir. Diğer taraftan şair, ikilemenin, birinci kelimesini *gülmek* fiilinden emir kipi; ikincisini ise isim olan *gül* kelimesi anlaşılacak şekilde tevriyeli kullanmıştır. O zaman birinci mısra "*Ey meyhaneci çırağı şarabın sana verdiği hararetten bir gülüver de biz de bu sayede gül görmüş olalım.*" şeklinde anlaşılır. Yani şair, istiare yoluyla sevgilinin gülen yüzünü açmış bir güle benzetmiş olur. Böylece ikileme beyitte anlam zenginliği yaratacak şekilde tercih edilmiş bir unsur haline gelir. Ayrıca ikinci mısrada tekrarlanan *gül* kelimesi ve bununla cinas-ı nâkıs ilişkisi kuran *mül* kelimesi, redif olarak tekrarlanan *görelüm* kelimesi, ikilemenin etkisini pekiştirme özelliğine sahiptir.

Pâre pâre eyler ise bagrumı peykân-ı dost

Dîdeden her pâresi çıkup diye kim kanı dost

(Necati s. 163, G. 30/1)

İkilemenin kullanıldığı beyitte *dîde* yani göz ikidir. ***Pâre pâre*** ikilemesi tek-çok ilişkisi kurmaktadır. Gönül tektir ve gamze oklarıyla parçalanır, böylece çok kişiye paylaştırılır. *Peykân* okun ucundaki küçük demir parçasıdır ve şeklen damlaya benzer. Parçalanmış gönülle ilişki kurduğumuzda ise bu bir damla kandır. Bu sebeple *hani* manasında kullanılan *kanı* kelimesi, *kan* kelimesini de çağrıştıracak şekilde kullanılmıştır. *Pâre* kelimesinin ikinci mısrada tekrarlanması beytin ses zenginliğini sağlarken ikilemenin anlamını da etkili hale getirir.

18. yüzyılda Nedim'in şiirlerinde ikilemelerin renkli örneklerine rastlanır:

Sırma kâkül sîm gerden zülf **tel tel** ince bel

Gül yanaklı gülgülî kerrâkeli mor hâreli

(Nedim s. 360, Şarkı 27/V)

Tel tel ikilemesi iki durumunda olan zülfün sıfatıdır. İkinci mısradaki *gülgülî* kelimesi de ikilemeyi düşündürecek şekilde kullanılmış, *gül yanaklı* söyleyişinde ikinci defa kullanılan gül kelimesi de bu etkiyi arttırmıştır. Divan şairleri özellikle sevgilinin güzellik öğelerinin türlü yönlerden benzetildiği harfleri şiirde benzetme unsuru olarak sıklıkla kullanmışlardır. Beyitte l(lam) harfi 11 defa kullanılması bir asonans meydana getirdiği gibi sevgilinin lam harfine benzeyen tel tel zülüflerini de

[1] Örnek olarak seçilen beyitler, çalışmanın sonunda yer alan kaynakçada baskıları verilen divanlardan alınmıştır. beyitlerden sonra yer alan sayfa numarası, nazım şekli ve beyit numarası bu baskılara aittir.

ifade eder. Bu durum ise ikilemenin ortaya çıkardığı anlamın okuyucunun zihninde daha kalıcı olmasını sağlar.

Tarz-ı selefe tekaddüm etdüm/ Bir başka lisan tekellüm etdüm, diyerek şiirlerinde yeni bir tarz ve dil kullandığını ifade eden Şeyh Gâlib ikilemelerin de güzel örneklerini vermiştir.

Dil **dâg dâg** cevr ü elem sîne **çâk çâk**

Gözde su cânda âteş ü bâd elde başda hâk

(Şeyh Gâlib s. 203, Tahmis 7/IV)

Beyitte su, ateş, hava ve toprağa işaret edilmektedir yani anâsır-ı erbaadan bahsedilmektedir. ***Dâg dâg*** ve ***çâk çâk*** ikilemeleri dört kelimeden meydana gelir. Dolayısıyla ikili durumlar için kullanılan ikilemeler bu beyitte iki adet kullanılmak suretiyle dört sayısı ile ilgili bir durumu karşılamaktadır. Buna bağlı olarak dört unsurun tezahür ettiği *göz, cân, el, baş* da diğer dört unsur durumundadır. Diğer taraftan özellikle ***çâk çâk*** ikilemesinin beyitte yönlendirici durumunda olduğu söylenebilir. Şair, parçalayan ve parçalanan arasındaki biçim ve anlam bağını bu ikileme ile kurar. Biçim açısından bir eşitlik söz konusudur. Nitekim ikinci mısrada seçilen kelimeler ve bunların ifade ediliş biçimi bize bu eşitliği hissettirir.

Anadolu'da gelişen divan şiirinin en güçlü temsilcilerinden olan Necatî'nin *döne döne* redifli gazeli kaynakların bildirdiğine göre şair, henüz İstanbul'a gelmeden Ahmet Paşa'nın şiir meclislerinde okunmuş ve çok beğenilmiştir. Bu gazele başta Bâkî olmak üzere tespit edildiği kadarıyla 17 şair nazire yazmıştır. Halk dilinden alınan, orijinal hayallere elverişli *döne döne* ikilemesinden oluşan redifi, şairler için o dönemde yeni ufuklardan biri olmuştur. Necatî Bey'e şöhretin kapılarının açılmasına vesile olan bu gazel özellikle, *döne döne* ikilemesinin şiire verdiği ahenk ve bu ikilemenin orijinal hayallere elverişli olması açısından birçok şairi cezbetmiştir. (Horata 2002: 367) Özellikle divan edebiyatının gelişim çizgisinde önemli yeri haiz iki şair, Necatî ve Bakî'nin bu redifli gazelleri incelendiğinde redifi oluşturan *döne döne* ikilemesinin şiirlerin anlamını düzenleyen ve yönlendiren unsur olduğu görülür. Şiirlerde ses, söz ve anlama dair özellikler estetik bir bütünlük oluşturacak şekilde bir araya gelerek sistemli bir yapı oluşturmuşlardır. Şiirlerde bulunan asonans ve alliterasyon zenginliği yani iç uyum, ses ve anlam bütünleşmesini temin ettiği gibi *döne döne* redifinin şiirdeki etkisini arttırarak, şiirlere hareket ve canlılık getirir. Necati'nin gazelinin 6. beyti olan,

Sen olasın diyü **yir yir** asılup âyineler

Gelene gidene eyler nazarı **döne döne**

(Necati s.434, G. 472/6)

mısralarında ise *yir yir* ve *gelene gidene* ikilemelerini kullanılması ses ve anlamın etkisini en üst seviyeye çıkarmaktadır.

Her iki şairin gazelinde de beyitler "dönmek" fiilinin anlamıyla ilişkili konulardan seçilmiştir. Ayrıca ikilemeler; *göz, zülf, yanak* gibi ikili halde bulunma özelliği bulunan unsurlar ve *ay-gün, leyl-nehar, bâl-per* gibi ikili durumlarla ilişki kurulacak şekilde kullanılmıştır.

Necati'nin gazelinin makta beyti olan,

Ey Necâtî yaraşur mutribi şeh meclisinün

Raks urup okıya bu şi'r-i teri **döne döne**

(Necati s.434, G. 472/6)

mısralarıyla şair, tefahürde bulunarak eserini padişah meclisinde okunmaya layık gördüğü gibi *şi'r-i ter* olarak tavsif etmiş ve şiirinin orijinalliğini ortaya koymuştur.

İkilemelerin, kullanıldığı beyitte anlamı düzenleyen unsur olduğuna yukarıda değinilmişti. Zâtî'nin aşağıdaki beytinde de kullanılan ikilemenin anlamı kendi ekseninde düzenlediği görülmektedir. Beyit söyleyiş ve hayaller açısından da son derece cezbedicidir:

Her kande tatlu tatlu lebin vasfın okusam

Cümle bütün nebâtı o câyın nebât olur

(Zâtî s. 298, G.298/4)

"*Ben her nerede senin dudağını ansam, o yerin bütün bitkileri nebât şekeri olur.*" diyerek hüsn-i ta'lil yoluyla sevgilinin dudağına övgüde bulunan şair, beyitte söz ve anlam arasında pek çok bağ kurmuştur. Şöyle ki; *nerede* demek olan *kande* kelimesi, *şeker* manasına gelen *kand* kelimesini çağrıştırmaktadır. Süreklilik ve devamlılık etkisi veren "*tatlu tatlu"* ikilemesiyle yan yana geldiğinde ise *kand-i mükerre*i hatırlatmaktadır. *Kand-i mükerrer* şeker kamışından suyu üç defa kaynatılarak alınan beyaz şekerdir. Bu kelimelerin hemen arkasından gelen *leb*'in yani dudağın vasfı ise, divan şiirinde kand-i mükerrerdir. İkilemelerin iki tane olan şeyler için kullanılması özelliğini burada da görmek mümkündür. İkinci mısrada ise bitkiden elde edilen ve halk arasında *nöbet şekeri* denilen ve bazı hastalıkların tedavisinde kullanılan billurlaşmış şekere işaret edilmektedir. Burhan-ı Katı' da *ablûc* kelimesinin anlamı verilirken yapılan *kand-i sefid ismidir ki, hâlâ nebât-ı şekerî muharrefi nöbet şekeri dedikleri şekerdir*, (B. Katı' 2000: s.303) şeklindeki izahtan anlaşıldığına göre gerek kand-i mükerrer gerek nöbet şekeri beyaz renklidir. Bu renk ise sevgilinin dudağını tavsif etmez. Fakat biliyoruz ki halk arasında nöbet şekeri denilen şeker, aynı zamanda kızamık şekeridir ve bu da kırmızı yani sevgilinin dudağının rengindedir. Netice olarak kand, tatlı; leb, tatlı; nöbet şekeri tatlıdır. Dolayısıyla merkezde bulunan ve diğer kelimeleri yönlendiren unsur *tatlu tatlu* ikilemesidir. Diğer taraftan şair, ikilemeyi beytin içine hem dudağın sıfatı, hem de *okumak* fiilinin zarfı olacak şekilde mükemmelen yerleştirmiştir. Beyitteki cinaslı olarak kullanılan *nebât* kelimesinin tekrarı da ikilemenin söyleyiş zenginliğini ve etkisini arttırması bakımından önemlidir.

Nây-veş **surâh surâh** olsa cismün Nev'iyâ

Açma râzun perdesin esrâr-ı 'ışkı kılma fâş

(Nev'î, s.230, G. 201/5)

Beyitte; iniltili yanık sesi, içinin hava (aşk) ile dolu oluşu ve delikleri sebebiyle, âşığın bedeni, ney olarak tasavvur edilmiştir. Aşığın gönlü aşk ateşiyle yanmaktadır, bu ateşin dumanının görünmesi yani aşığın ah etmesi içinde gizli tuttuğu aşk sırrını ağyara ifşâ etmesi manasına gelir. *Surâh surâh* ikilemesi burada özellikle ses açısından önemlidir. Birinci surâh kelimesinde yapılan medin özellikle ney'in iniltili sesini yansıttığını söylemek mümkündür. Bu sayede hecenin içinde daha da belirginleşen *âh* sesi hem âhın şiddetini okuyucuya duyurur hem de anlam açısından ney'in sesiyle, aşığın âh'ı arasındaki paralelliği temin etmiş olur. Ayrıca *a* sesinin 10 kez kullanılarak oluşturduğu alliterasyon da beytin ses zenginliğine katkı sağlamaktadır.

İkilemelerin kullanıldığı beyitlerde yapılan aliterasyonlar ya da ikilemeyi oluşturan seslerin beyit içinde tekrarlanması söyleyişin daha güçlü hale getirdiği gibi iç uyum açısından da bir denge yaratır. Hayretî'nin şu beytine özellikle sesin anlamı duyurmadaki gücü açısından yaklaşabiliriz:

Döküp gözi yaşın turup ağlar **yaşın yaşın**

Tâ subh olınca şem'-i şebistân yâ Hüseyn

(Hayretî s. 11, K. 4/ 18)

Beyitte, Hz. Hüseyin'in şehit edilişinin ardından acıyla içleri yanarak gözyaşı dökenler ile, için için yanan mum arasında bir ilişki kurulmuştur. İkilemeyi oluşturan ve *gizli* manasına gelen *yaşın* kelimesi ile gözyaşını ifade eden *yaşın* kelimesi arasındaki cinas ilişkisi, Hz. Hüseyin'e hitap olan *yâ* ünlemi, dokuz defa tekrarlanan *â* sesi beyitte ses açısından zenginliği gösteren özelliklerdir. *Yaşın yaşın* gizli gizli, için için demek olmakla beraber aynı kelimenin tekrarından oluşan ikileme beyte hem süreklilik hem de çokluk anlamı katmıştır. İkilemenin halk ağzından alınmasının da, söyleyişi rahat ve pürüzsüz hale getirerek akıcılığı temin ettiği söylenebilir.

Mum damlasının gözyaşının benzeteni olduğu ve *yana yana* ikilemesinin kullanılarak anlamın güçlendirildiği ve zenginleştirildiği şu beyitte ise çok farklı çağrışımlar mevcuttur:

Şebnem degül çerâg-ı ruhun şevkine senün

Ağladı şem' gibi gice **yana yana** gül

(Nev'î s. 291, G. 262/2)

"Gülün üstünde bulunan çiy tanesi değildir. O, çerağa benzeyen yanağın şevkiyle yana yana ağlayan gülün gözyaşlarıdır." *Yanmak* fiilinin mecaz anlamı *çok üzülmek*tir, *yana yana* ikilemesi ise üzgünlük durumunu daha güçlü hale getirir. Beyitte kullanılan diğer kelimelerin sağladığı imaj ile ikileme aynı zamanda *ateş durumuna geçmek, tutuşmak* gerçek anlamıyla da kullanılmıştır. Bu anlamlar yardımıyla beyitte kırmızı ve beyaz renk çağrışımları oluşturulduğunu ayrıca ateş ve su tezatının yapıldığını söylemek mümkündür.

Sebk-i Hindî akımının edebiyatımızdaki en güçlü temsilcilerinden olan Nâilî, şiirlerinde ikilemeleri fazla kullanmamıştır. Ancak aşağıdaki beyti ikilemenin beyitte sağladığı ses ve anlam açısından mükemmel bir örnektir:

Kadem kadem gece teşrîfi Nâilî o mehin

Cihân cihân elem-i intizâra değmez mi

(Nâilî, s.314, G. 368/6)

"*Ey Nâilî, o sevgilinin geceleyin adım adım gelişi dünyalar kadar bekleme elemine değmez mi?*" şeklinde nesre çevirebileceğimiz beyitte, ikilemeler anlama mübalağa katar. *Kadem kadem* gelmek, yürüyerek gelmekten; *cihan cihan* elem, dünyalar kadar elemden çok daha mübalağalı ve etkilidir. *Mefâilün feilâtün mefâilün feilün* veznindeki bu beyitte *kadem kadem* ve *cihan cihan* ikilemeleri birer açık ve kapalı heceden oluşmuştur böylece aynı zamanda adım adım ikilemesinde olduğu gibi gelişin ritmi de yansıtılmaktadır.

Adeta atasözü gibi kullandığımız İbn Kemâl'e ait;

Kısmetindir gezdiren **yir yir** seni

Göğe çıksan âkıbet yir yir seni

İbn Kemal (Dilçin 1992: 467)

beytinde anlaşılacağı üzere birinci mısradaki *yir yir*, *taraf taraf* anlamında olup ikinci mısrada ise cinas sanatı yapılarak *toprak seni yer* anlamında, yani ölüp toprağın altına girmeyi, ifade etmektedir. Bu söyleyiş biçimi yukarıda da işaret edildiği gibi ikilemeyi belirgin hale getirir ve arttırılmış bir ses ve anlam gücü yaratır. Bu beytin hafızalarda kalıcılığını sağlayan da bu güçtür. Diğer taraftan zarf olarak kullanılan ikileme, beyte çoğul kavramı verir. Yer yer gezmek, çok yer gezmekten daha başka bir çoğulluk bildirmektedir.

İkilemeler divan şiirinde en çok anlamı pekiştirme amacıyla kullanılmışlardır. Bu kullanılışlarda *çok, pek fazla gayet* gibi sözcüklerin belirttikleri anlamla; ikilemenin sağladığı güç, pekiştirme bakımından ölçülemez. Bir örnek verecek olursak;

Felekden **tas tas** ol denli kan yutdum ki

Döker çok demdir Emrî **kâse kâse** çeşm-i hûn-feşân

Emrî (Saraç 2000: 192)

beyitte kullanılan ikilemelerin diğer kelimelerle ilgi kurulabilecek özellikleri bir tarafa bırakılacak olursa, *tas tas kan yutmak*, *kâse kâse göz yaşı dökmek* söyleyişlerinde ikilemeler anlama çokluk katmakla birlikte bu kelimelerin yerine aynı anlamı verecek şekilde kullanılabilecek *çok, fazla, gayet* kelimeleri hiçbir şekilde ikilemenin anlama kattığı pekiştirme etkisiyle karşılaştırılamaz.

Türkçe'de ikilemelerin fonksiyonlarından birisi de kelimelerle bir tablo çizmektir. Divan şairleri de kimi zaman ikilemeleri kullandıkları beyitlerinde sadece anlamı pekiştirmek ve güçlendirmekle kalmamışlar, duygu ve düşüncelerini yazıyla resim gibi aktarmışlardır. Böylece şairler etkisi kolayca silinmeyecek bir söyleyiş yakalarlar. (Hatiboğlu 1971: 60) Bu durumda beytin kelime kadrosu ikilemenin ifade ettiği anlama paralel olarak şekillenir. Nef'i'den alınan örnek bu anlatıma bir örnek olabilir:

Sanırlar **halka halka** dûd-ı âhım evc-i a'lâda

Bir ejderdir ki sakf-ı künbed-i gerdâne yazmışlar

(Nef'î, s. 295, G.30/4)

Beyitte şair, göklere halka halka yükselen ahını bir ejderha ya da yılana benzeterek çok güzel bir tablo oluşturmuştur. Bu beyitte de anahtar kelime *halka halka* ikilemesidir. *Halka* ortası boş yuvarlak biçim demektir. Dolayısıyla *halka halka* ikilemesi burada aşığın ahının dumanının gökyüzüne döne döne yuvarlak biçimler oluşturarak yükselmesini ifade etmektedir. Bu sebeple beyitteki bütün kavramlar *dönmek* fiili ya da *yuvarlak olma* ile ilgilidir. Bilindiği gibi âşık, içindeki aşk ateşi yüzünden ah çektiğinde bu ateşin kıvılcımları ve dumanı gökyüzüne döne döne yükselir. Biçim olarak da yuvarlak bir görünüm söz konusudur. Bu görüntü aynı zamanda kıvrıla kıvrıla giden bir yılana benzetilebilir. Diğer taraftan *sakf-ı künbed-i gerdân* tamlamasıyla anlatılmak istenen gök kubbedir. Dönmek ve yuvarlak olma özelliği göğün dönmesiyle ve dönüşün sürekliliği sebebiyle gök için de geçerlidir. Ancak burada asıl çizilmek istenen tablo bunların çağrışımıyla eski bir astronomi inancıyla ilgilidir. Eskiler dünyanın çevresini büyük bir ejder ya da yılanın sardığına inanırdı. Bu hurafe aslında eski gök bilimcilerin dünya çevresinde döndüğüne inandıkları ay ve güneşin menzillerinin birer kavis çizmeleri sebebiyle "tınnîneyn (iki yılan)" olarak adlandırılmalarından kaynaklanır. Ay tutulmasının halk arasında ayın bu yılan tarafından yutulması şeklindeki inancın ortaya çıkması da aynı sebepledir. (Şentürk 1999: 402) Netice itibariyle bu tasavvurları zihne taşıyan imaj ve oluşturulan tablonun ana fikri *halka halka* ikilemesinde saklıdır.

Ses taklidi ya da yansıma kelimelerden oluşan ikilemeler başka dillerde neredeyse hiç karşılaşılmayan bir durumdur. Türkçe bu açıdan oldukça zengindir. Bu çeşit ikilemeler divan şiirinde de yer almaktadır. Aşağıdaki beyitler buna örnek teşkil eder:

Fâş oldı cümle sırrum yaşum çü akdı **sır sır**

Arz itdi mâcerâyı ol kan olası bir bir

Başdan gözi yaşıdur ey zâhid ehl-i 'ışkun

Döndüren âsiyâb-ı dûlâb-ı çarhı **fır fır**

Alnun ruhun gamunda mihr ile mâhı âhum

Berg-i hazân misâli ditretdi yine **tir tir**

(Hayretî, s. 209, G. 119)

Bu beyitlerde kullanılan ve yansıma kelimelerden meydana gelen ***"sır sır, fır fır, tir tir"*** ikilemeleri beyitlerdeki eylemi ses açısından tasvir ederek onu daha canlı, daha güçlü bir anlatıma kavuşturur.

SONUÇ

Sonuç olarak bu örnekleri elbette çoğaltmak mümkündür. Burada seçilen örneklerle divan şairlerinin ikilemeleri nasıl kullandığına yaklaşarak genel temayül anlaşılmaya çalışılmıştır. Divan şairlerinin ikilemelerin her türünü kullandıkları görülmüştür. Ancak bütün divan şairleri, ikilemelere şiirlerinde aynı sıklıkla yer vermemişlerdir. Bazı şairler ses uygunluğuna, ses benzerliğine dayandığı ve bir anlam gücü, anlatım zenginliği yarattığı için ikilemeli anlatımı bir söyleyiş özelliği olarak bilinçle tercih etmişlerdir. İkilemelerin çağrışımları sayesinde oldukça renkli ve çeşitli bir kavram zenginliği elde etmişlerdir. İkilemeler, genellikle sayısı iki olan nesnelerle ikili durumlar arasında paralellik kuracak şekilde kullanılmışlardır. Aliterasyonlar açısından beyitlerde güçlü ve etkili bir ses uyumu ve dengesi meydana getirmişlerdir. İkilemeleri oluşturan kelimelerin sesler, beyit içerisinde tekrarlanarak ya da başka seslerle pekiştirilerek zenginleştirilmiştir. İkilemelerin etrafında beytin anlamını düzenlenmiş, bu kelimelerin ekseninde kelime kadrosu teşkil edilerek beyitlere sağlam bir yapı kazandırılmıştır.

KAYNAKÇA

Bâkî Divanı (1994), Tenkitli Basım, (Haz.: Sabahattin Küçük), Ankara: AKM Yayınları.
BANARLI, Nihat Sami (1977), **Resimli Türk Edebiyatı Tarihi**, İstanbul: MEB Yayınları.



Burhân-ı Kâtı (2000), (Haz. Mürsel Öztürk, Derya Örs), Ankara: TDK Yayınları.

ÇAVUŞOĞLU, Mehmet, (1986), "Divan Şiiri" **Türk Dili, Türk Şiiri Özel Sayısı II (Divan Şiiri)**, Sayı: 415-417, Ankara: TDK Yayınları.

DİLÇİN, Cem (1992), **Örneklerle Türk Şiir Bilgisi**, Ankara: TTK Basımevi.

DİLÇİN, Cem (1995), "Fuzûlî'nin Şiirlerinde, İkilemelerin Oluşturduğu Ses, Söz ve Anlam Düzeni", **Journal Of Turkish Studies(Türklük Bilgisi Araştırmaları), (Abdulbaki Gölpınarlı Armağanı)**, Volume 19, s.

MACİT, Muhsin. (1996), **Divan Şiirinde Ahenk Unsurları**, Ankara: Akçağ Yay.

HATİBOĞLU, Vecihe (1971), **İkileme**, Ankara: TDK Yayınları.

Hayretî (1981), **Divan**, Tenkitli Basım (Haz. Mehmed Çavuşoğlu- M. Ali Tanyeri), İstanbul: İÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları.

HORATA, Osman (2002), "Necatî'den Bâkî'ye 'Döne Döne' **", Eski Türk Edebiyatı El Kitabı**, Ankara: Grafiker Yayınları, s.367-393.

Nailî Divanı (1990), Haz.: Haluk İpekten, Ankara: Akçağ Yayınları.

Necâtî Beg Divanı (1997), (Haz. Ali Nihat Tarlan), İstanbul: MEB Yayınları.

Nedim Divanı (1972), (Haz. Abdülbaki Gölpınarlı), İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.

Nef'î Divanı (1993), Haz.: Metin Akkuş, Ankara: Akçağ Yayınları.

Nev'î Divan (1997), Tenkitli Basım, (Haz. Mertol Tulum, M. Ali Tanyeri), İstanbul: İÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları.

SARAÇ, M.A. Yekta, (2000), **Klasik Edebiyat Bilgisi-Belagat**, İstanbul: Bilimevi.

ŞENTÜRK, Ahmet Atilla (1999), **Osmanlı Şiiri Antolojisi**, İstanbul: YKY.

Şeyh Gâlîb Divanı (1994), Haz.: Muhsin Kalkışım, Ankara: Akçağ Yayınları.

Şeyhülislâm Yahya Divanı (2001), Haz.: Hasan Kavruk, Ankara: MEB Yayınları.

Tâhirü'l-Mevlevî (1973), **Edebiyat Lügati**, İstanbul: Enderun Kitabevi.

TANPINAR, Ahmet Hamdi (1988), **19 uncu Asır, Türk Edebiyatı Tarihi**, İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

TARLAN, Ali Nihat (1990), "Divan Edebiyatı", *Prof. Dr.* **Ali Nihat Tarlan'ın Makalelerinden Seçmeler**, Ankara: AKM Yayınları

ÜNVER, İsmail, (1988) "İkilemelerle Yazılmış Dört Gazel", **Türk Dili**, 438, s. 291-297.

Zâtî (1968), **Divan** (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon), Gazeller Kısmı: I. Cild, Ali Nihat Tarlan, İstanbul: İÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları.



FUTBOLCULARIN ANTRENÖRLERİYLE İLETİŞİMLERİNDEKİ ÇATIŞMA NEDENLERİNİN İNCELENMESİ: FENOMENOLOJİK BİR ÇÖZÜMLEME

Bekir Barış CİHAN
Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Sema USLU
Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.

Tolga CEYLAN
Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.

Mahmut Sami ÇAPKUR
Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.

Recep Musa ÇAPKUR
Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.

Özet

Bu araştırmada, futbolcuların kendi yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak antrenörleri ile iletişimlerindeki çatışma nedenleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende kurgulanmış bu çalışma, Hatay ve Yozgat ilinde amatör kümede oynayan futbolcuların antrenörleri ile iletişimlerindeki çatışma nedenlerini nasıl ifade ettiklerini anlamak açısından önemli görülebilir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde 'parantezleme', 'fenomenolojik redüksiyon', 'imgesel çeşitleme' ve 'anlam ve özlerin sentezlenmesi' olarak isimlendirilen dört farklı süreç izlenmiştir. Araştırma sonuçları çatışma fenomeninin bireysel farklılıklar, psikolojik nedenler, iletişimde görüş ayrılığı, fiziksel veya sözel nedenler ve yaş olarak isimlendirilen beş kategoriden oluşan bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar ilgili alan yazınla ilişkili bir şekilde tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Futbolcu, antrenör, iletişim, çatışma, fenomenolojik çözümleme.

Abstract

In this study, the reasons of conflict in the communication of the players with their coaches based on their experiences and experiences were examined. This study, which was constructed in qualitative research method and phenomenological pattern, can be seen as important in understanding how footballers playing in amateur clusters in Hatay and Yozgat province express their causes of conflict in their communication with their coaches. In order to determine the study group criterion sampling method was used. A semi-structured interview form was used to gather data. We conducted data analysis processes entitled bracketing, phenomenological reduction, imaginative variation and the synthesis of meaning and constituents of the experience. The results of the research show that the conflict phenomenon has a structure consisting of five components called individual differences, psychological reasons, differences of opinion in communication, physical or verbal reasons and age. The results obtained were discussed in a way related to the literature and some suggestions were presented.
Keywords: Footballer, coach, contact, conflict, phenomenological analysis.



1. GİRİŞ

Spor, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğin oluşumunu, karakter özelliklerinin gelişimini sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmak yanında belirli kurallara göre, rekabet ölçüleri içerisinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışmada üstün gelme amacıyla yapılan faaliyetlerdir (Yetim, 2000). Spor bireyin toplumsal uyumunu sağlamada, bireylerin ruhsal ve bedensel sağlıklarını güvence altına almakta etkili olmaktadır (Balcıoğlu, 2003).

İletişim kavramı, bir göndericiden hedefine doğru bir aktarım sürecini ifade etmektedir. Bir iletişimin olabilmesi için kaynak ve alıcı arasında ortak bir düşünce olmalı ve bilginin ya da mesajın bir kişiden diğerine geçmesi gerekmektedir (Karadağ, 2013).

İletişim, birbirlerine ortamdaki nesneler, olaylar, olgularla ilgili değişmeleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesneler, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp, bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutumların, yargıların, düşüncelerin ve duyguların karşılıklı bildirilmesidir (Oskay, 2004). Genel anlamda iletişim "bilgi üretme aktarma ve anlamlandırma sürecidir" (Dökmen, 2008).

Etkili iletişim becerilerinin kullanımı, hem sporcu performansını hem de takım performansını yükselten önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Abakay, 2013). Sporda, özellikle de antrenörlük sürecinde antrenör ve sporcu arasında kurulan ilişki sporcunun fiziksel ve psikososyal gelişiminde önemli rol oynar (Jowett ve Cockerill, 2002).

Antrenör ve sporcu arasında kurulan ilişkinin, sporcu gelişimine katkısı olduğu gibi müsabakaya da etkisi olabilir. Birçok faktörü iletişimdeki çatışmanın sebebi olarak gösterebiliriz. Fakat en önemli faktörlerden biri antrenörün iletişim becerisidir. Antrenör ve sporcu arasındaki iletişimden dolayı meydana gelen çatışmalar özellikle amatör sporcularda çok daha farklı dışsal faktörlerden meydana gelebilmektedir. "Çatışma çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmakla birlikte, genel anlamıyla çatışma "bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da bir gurubun güçlükle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma" diye tanımlanabilir"(Can, 1997).

İnsanların etkileşimde bulunduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Bireyler, gruplar ve örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken diğer bireyler, gruplar ve örgütlerle sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasında ilişkilerde ve etkinliklerde uyuşmazlık veya tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışma doğurur (Karip, 2000).

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı amatör kümede oynayan futbolcuların antrenörleriyle olan iletişimlerindeki çatışmanın nedenlerinin ve bu nedenlerin futbolcular tarafından nasıl ifade edilmeye çalışıldığını anlamaktır.

2. MATERYAL-YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada futbolcuların antrenörleriyle iletişimlerindeki çatışma nedenlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bir araştırmanın belirli bir amaca uygun olarak hazırlanıp katılımcılara yöneltilmesi göz önüne alındığında (Yılmaz ve Şahin, 2016), mevcut çalışmada nitel araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseninin kullanılması uygun görülmüştür. Fenomenolojik çalışmalarda günlük hayatta farkında olunup fakat bu konu hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi, kavram, görüş, düşünce, anlayış veya algılayış sahibi olunamayan kavramlara odaklanılma söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda mevcut araştırma, futbolcuların antrenörleriyle iletişimlerindeki çatışma nedenlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amacıyla çatışma kavramının özünü oluşturan temel komponentlere ulaşmayı amaçlamaktadır. Fenomenolojik araştırmalar; yorumlayıcı, varoluşçu ve transantandal olarak üçe ayrılmaktadır (Giorgi, 2009). Mevcut çalışmada, Giorgi'nin Edmund Husserl'ın transandantal fenomenolojisini bir araştırma modeli olarak uyarlayıp ortaya koyduğu "betimleyici transandantal fenomenoloji" deseni kullanılmıştır.



2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Hatay ve Yozgat ilinde amatör kümede oynayan antrenörleriyle iletişim sorunu yaşayan toplam 10 futbolcu oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde daha derinlemesine bilgi toplamak amacıyla birden fazla ölçüt kullanılmıştır. Buna göre katılım gösteren futbolcuların; amatör küme futbolcusu olmak ve mevcut antrenörleriyle iletişim problemi yaşıyor olmak çalışmanın katılımcılarının belirlenmesindeki temel ölçütlerdir. Bununla birlikte araştırmaya katılan futbolcuların her ikisini bir antrenör çalıştırıyor olması bu futbolcuların araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Bu bağlamda araştırmaya yukarıda verilen ölçütleri karşılayan 4 futbolcu Hatay (iki antrenörün 2 futbolcusu 2*2=4 futbolcu) ve 6 futbolcu Yozgat (üç antrenörün 2 futbolcusu 3*2=6 futbolcu) ilinden olmak üzere bir antrenörün 2 futbolcusunu oluşturacak şekilde toplam beş antrenörün toplam 10 (erkek) futbolcusu katılmıştır. Ayrıca araştırmanın bulgular kısmında katılımcıların kimliklerini gizli tutmak amacıyla kod isimlerden (1.futbolcu, 2.futbolcu…gibi) faydalanılmıştır.

2.3. Verilerin toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı katılımcılara önceden araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırladığı soruları yöneltmektedir. Bununla birlikte, görüşmenin daha derinlemesine gerçekleşebilmesi için sonda sorularından yararlanılabilmekte, bu şekilde daha ayrıntılı veri toplamak amaçlanmaktadır (Glesne, 2012). Bu itibarla mevcut çalışma kapsamında görüşme formunda bulunan sorular için sonda soruları kullanılmış ve çatışma nedenlerine ilişkin daha derinlemesine veri toplamak hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda bulunan sorular belirlenirken alanında uzman toplam üç dr. öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ayrıca bu uzmanların fenomenoloji desenini kullanarak çalışma yapmış olmalarına özen gösterilmiştir. Çünkü fenomenoloji, katılımcıların tecrübeleri üzerinden hareket ederek bu tecrübenin özünü oluşturan kavramların ortaya çıkması açısından nitel araştırma geleneği içinde özgün bir yer teşkil etmektedir (Yılmaz ve Şahin, 2016). Alanında uzman kişilerin görüşleriyle son hali verilen görüşme formu dil ve anlatım bakımından incelenmek üzere Türk Dili ve Edebiyatı alanında görev yapan bir dr. öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Bu sayede araştırmanın amaçları ile veri toplamak için geliştirilen görüşme formundaki sorular arasındaki tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri, veri toplama imkanlarının daha çok olması sebebiyle 2. ve 3. yazar tarafından toplanmıştır. Araştırmacılar yukarıda bahsedilen ölçütlere uygun olan katılımcılarla bir ön görüşme gerçekleştirmiş ve bu görüşmede araştırmanın amacı hakkında katılımcılara bazı bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca bu ön görüşmede katılımcılara, müsait oldukları bir zaman ve mekanda veri toplamak için görüşme yapılmak istendiği ve izin vermeleri halinde yapılan bu görüşmelerin ses kaydına alınacağı ifade edilmiştir. Bu ön görüşmeler, veri toplama sürecinde görev alan araştırmacılar tarafından katılım gösteren futbolcuların antrenman sonrası soyunma odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların daha önce fenomenoloji deseninde yapılmış bir araştırmaya katılmamış olmamaları nedeniyle özellikle bu ön görüşmede fenomenoloji deseniyle ilgili birtakım bilgiler aktarılmıştır. Sonuç olarak yapılan ön görüşmede katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmak istedikleri ve ses kaydı alınmasına izin verdikleri görülmüş ve görüşmenin yapılacağı yer ve zaman belirlenerek ön görüşme sonlandırılmıştır. Sonrasında veri toplamak amacıyla gerçekleştirilecek asıl görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlk 4 futbolcu ile yapılan görüşme Hatay ilinde, son 6 futbolcu ile yapılan görüşmeler ise Yozgat ilinde uygun bir mekanda 3. araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 1 saat sürmüştür. Daha sonra elde edilen ses kayıtları 2. araştırmacı tarafından worde aktarılarak yazıya dökülmüş ve tüm araştırmacılar tarafından okunmuştur. Bu şekilde eldeki tüm veri setinin bütüncül yapısı kavranmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Fenomenolojik çalışmalarda katılımcıların yaşadıkları deneyimlerin özüne ulaşmanın hedeflenmesi sebebiyle farklı veri analiz tekniklerinden yararlanıldığı ifade edilmektedir (Yılmaz ve Şahin, 2016). Bu bilgiler ışığında mevcut çalışmada Giorgi (2009) tarafından fenomenolojik desende gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılmak üzere geliştirilen veri analiz sistemi izlenmiştir. Her ne kadar bazı araştırmalarda fenomenolojik veri analizi ile ilgili değişik süreçlerden bahsedilse de (Broome, 2011;

Holroyd, 2001), genel olarak fenomenolojik desende yapılan araşmalarda verilerin analiz süreci dört temel aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar; parantezleme, fenomenolojik redüksiyon, imgesel çeşitleme ve deneyimlerin genel yapısına ilişkin bir senteze varılmasıdır (Giorgi, 2009). Parantezleme, araştırmacıların ilgili çalışma kapsamından araştırdıkları kavrama yönelik önceden sahip oldukları tüm bilgi, görüş, düşünce, algı, değer ve deneyimlerini ertelemeleriyle ilgilidir. Başka bir ifadeyle, bu süreçte katılımcıların elde ettikleri veri setine nesnel bir tutumla yaklaşmaları ve irdelenen kavrama yönelik sahip oldukları bilgi, görüş, düşünce, anlayış ya da kavrayışı bir yana bırakmaları beklenmektedir. Bu durum araştırmacının fenomenolojik tutumu takındığı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Giorgi, 2007; 2009). Bu dikkatle mevcut çalışmada görüşme metinleri analiz edilirken araştırmacılar "çatışma olgusuna" ilişkin tüm bilgi, görüş, düşünce, algı, duygu ve değerlerini askıya alarak ve elde edilen verileri bir bütün olarak ele almışlardır. Fenomenolojik redüksiyon, ses kaydının yazıya dönüştürülmesi sonucunda elde edilen görüşme metinlerinde katılımcıların irdelenen kavrama ilişkin yaşamış oldukları tecrübelerin temel özelliklerinin ortaya çıkarılmasına ışık tutmaktadır. Bu bakımdan mevcut araştırmada katılımcıların çatışma nedenlerini açıklamak için kullandıkları ifadeler katılımcılar tarafından yüklenildikleri anlamlara göre farklı kategorilere ayrılmıştır. Bu işlem yapılırken metin art arda okunarak anlamlandırmanın değiştiği noktalara dikkat edilmektedir. Üzerinde yapılan bu anlam kategorisine ayırma işlemiyle görüşme metinlerinde elde edilen verilerin daha işlenebilir kıvama getirilmesini sağlamaktadır (Giorgi, 2009). Üçüncü aşama olan imgesel çeşitlemede, araştırmacıların fenomenolojik redüksiyon süreciyle elde ettikleri anlam kategorilerinden hareket ederek irdelenen fenomenin yapısal temalarına ulaşmaları esastır. Giorgi (2007), imgesel çeşitlemenin araştırmacı tarafından irdelenen kavramın özelliklerinden hangilerinin o kavramın özünü oluşturduğunu hangilerinin ise rastgele ortaya çıktığını belirlemek için yapıldığını belirtmektedir. Başka bir deyişle bu aşamada araştırmacı, her bir anlam kategorisinin altında yatan temel anlamların psikolojik bir şekillendirmesini yapmaktadır. Bu noktada mevcut araştırmada Yılmaz ve Şahin'in (2016) de çalışmalarında izlediği sistemi takip ederek katılımcıların ifadelerinde çatışma kavramıyla ilgili saklı, gömülü anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Analizin son basamağını ise edinilmiş tecrübelerin genel yapısına ilişkin bir senteze varılması oluşturmaktadır. Bu aşamada da katılımcıların "çatışma" fenomenine yükledikleri ve yapılan görüşmedeki ifadelerinden de yola çıkılarak ortaya çıkarılan anlam birimleri arasındaki ortak noktalar tespit edilmiş ve "çatışma" fenomenine yönelik değişmeyen özü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın "iç geçerliğini (inandırıcılık), dış geçerliğini (aktarılabilirlik), iç güvenirliğini (tutarlık) ve dış güvenirliğini (teyit edilebilirlik) " sağlamak suretiyle alanyazında tavsiye edilen bir dizi strateji takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla derinlemesine görüş alınmış ve katılımcı teyidinden yararlanılmıştır. Bu suretle, yapılan görüşmeler mümkün olduğu kadar uzun tutulmaya çalışılmış ve derinlemesine veri toplamak için katılımcının görüşlerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir ortam sunulmaya çalışılmıştır. Bununla beraber, katılımcılarla ön görüşme yapılarak araştırma konusuna hakim olmaları amaçlanmıştır. Ayrıca her bir katılımcıyla yapılan görüşmeler bittikten sonra worde aktarılıp yazıya geçirilen görüşmeler uygulama sonrasında katılımcılara ayrı ayrı sunulmuş ve görüşme metinlerini teyit etmeleri ve eksik gördükleri veya tamamlamak istedikleri kısımları düzenlemeleri istenmiştir. Bununla birlikte araştırma katılımcılarının belirlenirken kullanılan çoklu ölçüt yöntemiyle de araştırmanın inandırıcılık bakımından sağlamlaştırılması hedeflenmiştir. Ayrıca araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme stratejisinden faydalanılmış; özellikle araştırmanın yöntem kısmında izlenen tüm yollar ayrıntılarıyla betimlenmeye çalışılmıştır. İç güvenirliğin sağlanmasında ise tutarlık incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu aşamada araştırma grubunda olmayan bir uzman çalışmacıya mevcut araştırmanın tamamı hakkında bilgi verilmiş ve araştırma sonucunda ortaya çıkan durumu bir bütün olarak tutarlılık açısından tetkik etmesi istenmiştir. Bu uzman incelemesi sonunda araştırmanın bir bütün olarak tutarlı bir yapı sunduğu belirlenmiştir. Araştırmanın dış güvenirliğini sağlamak için de teyit incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada tutarlık incelemesi yapan uzmanla araştırmanın ham verileri ve bu veriler üzerinden fenomenolojik araştırma deseninin yapısına uygun olarak üretilen ifadelerin anlam kategorileri paylaşılmış ve üretilen bu ifadelerin anlam kategorilerine yönelik bu uzmanın görüşleri alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde futbolcuların antrenörleri ile iletişimlerindeki çatışma nedenlerine yönelik görüşleri ve bu görüşlerden hareketle oluşturulan kategoriler tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra belirlenen kategoriler çerçevesinde katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. Futbolcular, antrenörleri ile iletişimlerindeki çatışma nedenlerine yönelik görüşlerini bildirmişler ve bu görüşlerin en fazla sırasıyla

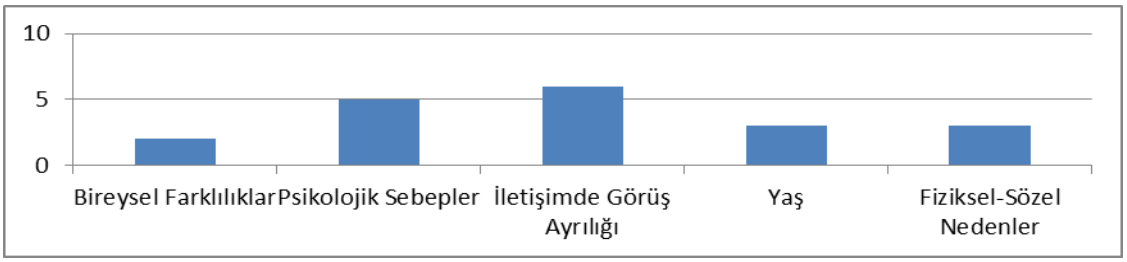


'iletişimde görüş ayrılığı', 'psikolojik sebepler', 'fiziksel-sözel nedenler', 'yaş' ve son olarak 'bireysel farklılıklar' kategorilerinden olduğu tespit edilmiştir. Futbolcuların demografik özelliklerine ilişkin bulgular şekil 1'de verilirken; 10 futbolcunun antrenörleri ile iletişimlerindeki çatışma nedenlerine yönelik görüşlerine dayalı olarak oluşturulan gruplama sonucunda, bu görüşlerin 5 farklı kavramsal kategori etrafında toplandığı görülmüş ve bu kavramsal kategoriler şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 1. Futbolcuların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

	Yaş	**Lisanslı Futbol Oynama Yılı**	**Antrenörle Çalışma Yılı**
F1	27	13 yıl	4 yıl
F2	29	13 yıl	3 yıl
F3	25	13 yıl	2 yıl
F4	26	14 yıl	3 yıl
F5	27	16 yıl	5 yıl
F6	24	13 yıl	3 yıl
F7	25	10 yıl	1 yıl
F8	23	8 yıl	2 yıl
F9	15	4 yıl	3 yıl
F10	16	5 yıl	3 yıl

Şekil 2. Futbolcuların antrenörleri ile iletişimlerindeki çatışma nedenlerine yönelik görüşlerine ilişkin oluşturulan kavramsal kategoriler;



Futbolcuların antrenörleri ile iletişimlerindeki çatışma nedenlerine yönelik görüşlerine ilişkin 5 kategoride toplanan kavramsal kategoriler, her bir kategori başlığı adı altında ayrı ayrı listelenerek tablo haline getirilmiş ve bu tablolarda futbolcuların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Futbolcuların "Bireysel Farklılıklar" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. "Bireysel Farklılıklar" Kategorisi

Bireysel Farklılıklar	**F1** *"Yapım gereği bana nasıl yaklaşılırsa o şekilde tepki veren bir insanım. Bu durumu futbola da yansıtıyorum. Antrenörüm bana karşı ne kadar ılımlı ve iyi gelirse ben de oyunumu, futbola ve takıma o derece iyi yansıtıyorum. "*
	F3 *"Agresif bir yapım olduğu için antrenörümün katı olmasında kendisiyle anlaşamıyorum, sert çıkış gösteriyorum ve çatışıyorum. Bu durum ise motivasyonumu da performansımı da olumsuz etkiliyor. Maç sonrası soyunma odasında uygun bir dille ifade etmeye çalışıyorum. Fakat ortam gerginse agresif yapım gereği sesimin yükseldiği zamanlar da oluyor. Genel olarak ise bu durumlarda sesim tonum yükseliyor, antrenörümle çatışıyorum."*

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların çatışma nedenlerine ait "Bireysel Farklılıklar" kategorisi altında görüşleri bulunmaktadır. Futbolcuların söylemlerinde antrenörleriyle iletişimlerindeki çatışma nedenlerinin genellikle yapısal özelliklerinden kaynaklandığına vurgu yapılmıştır. Futbolcuların "Psikolojik Sebepler" kategorisine ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.



Tablo 2. "Psikolojik Sebepler" Kategorisi

Psikolojik Sebepler	**F2** *"Antrenörümün yaklaşımı kötü olduğu zaman oyundaki performansım düşüyor, bazı maçlarda galibiyetten mağlubiyete kadar düştüğümüz oluyor. İyi olduğu zaman ise maçı çevirdiğimiz zamanlar bile oluyor."*
	F3 *"Antrenörümüz iyi, ılımlı yaklaştığı zamanlar oyuna da olumlu yansıyor. Oyunda elimizden gelenin en iyisini yapıp performansımıza da olumlu anlamda yansıyor."*
	F5 *"İyi ve hoşgörülü yaklaşımı beni motive ederken sert davranıp çatıştığımız durumlarda ise tabii ki motivasyonumu düşürüyor. Bu durum da ister istemez maça da yansıyor. Katı ve sert iletişimi her konuda motivasyonumu düşürüyor. Beni geriyor ve istediğim gibi oyun sergileyemiyorum."*
	F7 *"Antrenörümün katı bir tavır sergilemesi beni olumsuz yönde etkiler, motivasyonumu düşürür. Rakiplere karşı değil de antrenörüme karşı hırslanırım. Bu da takımıma zarar veriyor."*
	F8 *"İyi yönde yaklaştığı zamanlar tabi ki daha olumlu yönde etkiliyor. Fakat olumsuz yönde yaklaşımlar sergilediği zaman bazen kızabiliyorum."*

Tablo 2 incelendiğinde "Psikolojik Sebepler" kategorisi altında katılımcıların görüşleri belirlenmiştir. Futbolcuların ifadelerine bakıldığında antrenörleriyle iletişimlerindeki çatışma nedenlerinin katılımcılar üzerinde farklı duygu çağrışımları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Futbolcuların "İletişimde Görüş Ayrılığı" kategorisine ilişkin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. "İletişimde Görüş Ayrılığı" Kategorisi

İletişimde Görüş Ayrılığı	**F1** *"Ben hücum oyuncusu olduğum için sağ tarafta daha etkili olduğumu düşündüğüm halde antrenörümüz ısrarla beni sol tarafta oynatmaya çalışıyor. Bu durum çatışmamıza neden oluyor. Bu durumu kendisine dile getirdiğim zamanlar da oldu ve bu durum benim için kesinlikle sıkıntılı. Yani katı bir iletişim tercih etmesi benim motivasyonumu kesinlikle olumsuz etkiliyor."*
	F3 *"Maç öncesi karşılıklı bir anlaşma olmadığı zaman maça da olumsuz yansıyor. Bu durum beni de kötü etkiliyor. Ben defanstif orta saha da oynatılıyorum. Antrenörüme defansta oynamak istediğimi, bu yönümün daha ağır bastığını sürekli izah ettiğim halde beni devamlı defanstif orta saha da oynatıyor. İster istemez hatalar yapıyorum, azar işittiğim de oluyor ve bu kötü etkiliyor beni."*
	F4 *"Her zaman yapıyoruz. Fakat fikir alış verişi yaparken antrenörümüzün sabit fikirleri olduğu için sürekli bu fikirleri bize empoze etmeye çalışıyor ve durum da beni olumsuz etkiliyor."*
	F5 *"Hem fikrimizi sorup hem de kendi açısından değerlendirip uygulamaya koymaması beni geren bir durum. Böyle olduğu zamanlar sinirleniyorum, geriliyorum ve tartışıyorum antrenörümüzle."*
	F7 *"Antrenörümle oyuncu mevkileri ve yedek bıraktığı oyuncular konusunda çatışıyorum. Benim oynadığım mevki sağ ayaklı bir oyuncu olduğum için orta sahanın sağ bölgesidir. Fakat takımımızda sol ayağını kullanabilen futbolcu olmadığı için orta sahanın sol bölgesinde oynuyorum. Bu beni rahatsız ediyor. Sağ bölgede daha iyi olduğumu düşünüyorum. Bunu antrenörüme söylediğim halde beni sol bölgede oynatmaya devam ediyor."*
	F8 *"Genel olarak maç içinde istediği şeyleri yapamadığımda çatışma halinde oluyoruz. Benden bazı maçlarda ileri çıkmamı istiyor. Fakat rakip hücum yönünden güçlü olduğu için savunma oyuncusu olarak ileriye çıkmak istemiyorum veya yorgun oluyorum. Böyle durumlarda antrenörüm ısrarcı davranıyor ve çatışıyoruz."*

Tablo 3 incelendiğinde "İletişimde Görüş Ayrılığı" kategorisi katılımcıların en fazla yorum yaptığı kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Futbolcuların antrenörleriyle iletişimlerinde genel olarak görüş ayrılığına düştükleri ve bu durumdan oldukça etkilendikleri anlaşılmaktadır. Futbolcuların "Yaş" kategorisine ilişkin görüşleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. "Yaş" Kategorisi

Yaş	**F8** "*İlk zamanlarda ılımlıydı. Hatta bir ağabey gibi yaklaşıyordu. Şuan çok kötü değil ama çatışmalarımız arttı diyebilirim.*" **F9** "*Abi kardeş gibiyiz.*" **F10** "*Büyüğümüz olduğu için söyledikleri şeyleri doğru bulurum ve uygularım.*"

Tablo 4 incelendiğinde "Yaş" kategorisi ile ilgili katılımcı görüşü bulunmaktadır. Katılımcı görüşlerinin tamamı incelendiğinde katılımcılar arasında yaşı küçük olan futbolcuların çatışmaya yönelik düşünceleri neredeyse yok denecek kadar az iken yaş ilerledikçe çatışmaya yönelimin daha çok olduğu tespit edilmiştir. Futbolcuların "Fiziksel-Sözel Nedenler" kategorisine ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. "Fiziksel-Sözel Nedenler" Kategorisi

Fiziksel-Sözel Nedenler	**F5** "*Sadece çok sinirliysem duvara veya kapıya yumruk atıyorum.*"
	F6 "*Bu çatışma sırasında sadece ses tonumu yükseltirim.*"
	F8 "*Sözlü olarak ses tonumu yükseltiyorum. Fiziksel olarak ise oflayarak ağır hareket ederek tepki veriyorum.*"

Tablo 5 incelendiğinde "Fiziksel-Sözel Nedenler" kategorisi altında katılımcıların antrenörleri ile iletişimlerindeki çatışma nedenlerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Katılımcıların ses tonuna, fiziksel olarak ise antrenörleri ile beden dillerine dikkat ettikleri ortaya çıkmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuç olarak futbolcularla antrenörler arasındaki çatışma nedenlerinin farklı sebeplerle meydana geldiği görülmektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde en fazla görüşün sırasıyla 'iletişimde görüş ayrılığı', 'psikolojik sebepler', 'fiziksel-sözel nedenler', 'yaş' ve son olarak 'bireysel farklılıklar' kategorilerinden olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bireysel farklılıkları ele alındığında, kişisel iletişimlerinin yetersizliği ve yapısal anlamda olumsuz bir durumun olduğu görülmektedir. Futbolcularının ılımlı ve yapıcı bir iletişim sürecini tercih etmemelerinin sebebinin antrenörlerinin sergilemiş olduğu olumsuz tavırdan kaynaklandığı söylenebilir. Bu da iletişimde çatışmaya sebebiyet verdiğine yordanabilir.

Katılımcıların psikolojik sebepler kategorisi içerisindeki görüşleri incelendiğinde psikolojik durumlarının antrenörleriyle iletişimlerine etkisinin doğrudan olumlu veya olumsuz etkisi olabileceği görülmektedir. Antrenörlerin pozitif bir iletişimi tercih etmeleri, futbolcular üzerinde olumlu bir psikoloji yaratırken, negatif bir iletişimi tercih etmesi futbolcularda olumsuz psikolojinin yanı sıra motivasyon kaybına, odaklanamamaya ve performansta düşüşe yol açtığı gözlenmiş ve doğrudan olumsuz etki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere antrenörlerin tatlı dil ve iyi bir iletişim tercih etmeleri hem futbolcuları üzerinde olumlu psikoloji yaratacağı hem de motivasyonlarını ve performanslarını olumlu yönde etkileyeceği yadsınamaz bir gerçektir diyebiliriz.

Katılımcıların antrenörleriyle iletişimlerinde görüş ayrılığına düşmelerinin, iletişimde çatışmaya dönüştüğü görülmüştür. Antrenörlerin futbolculardan fikir almak istemeleri ilk etapta futbolcularda olumlu bir etkiye sebep olurken, uygulama aşamasında antrenörlerin kendi bilgi ve tecrübelerini tercih etmeleri, futbolcular üzerinde görüş ayrılığı düşüncesini ortaya koymaktadır. Bu düşünce futbolcularda daha agresif ve olumsuz bir iletişime sebep olurken, iletişimde çatışmaya dönüşmektedir. Bu çatışma durumunun, antrenörlerin fikir alış verişi yapıyor gibi görünüp kendi fikirlerini uygulamalarından kaynaklandığı açık bir şekilde görülmektedir. Katılımcıların, yaş kategorisi incelendiğinde futbolcuların yaş oranı düştükçe antrenör tecrübesine güven arttığı ve performanslarının olumsuz yönde etkilenmediği saptanmıştır. Ancak antrenörle futbolcu arasındaki yaş fakının fazla olması duygusal anlamda etkili iletişim için olumlu bir durummuş gibi görünse de birlikte çalışması süresi arttıkça iletişimde çatışmanın artabileceği de göz ardı edilmemesi söylenebilir.

Katılımcıların, iletişimde çatışma durumlarının söz konusu olduğu anlarda futbolcuların fiziksel-sözel tepkileri ortaya konmuştur. Futbolcuların antrenörleriyle çatışma durumlarında çözüm odaklı sağlıklı bir iletişim seçmeleri yerine fiziksel veya sözel olarak tepki vermeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun antrenörlerin sporcuları dinlememelerinden, katı bir iletişim sergiliyor olmalarından ve otokratik olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Genel olarak futbolcuların antrenörleriyle iletişimlerindeki çatışma nedenlerinin taktiksel sebeplerden meydana geldiği görülmektedir. Bu tür sebeplerden meydana gelen çatışmalarda genel olarak



futbolcular performans açısından olumsuz yönde etkilenirken, motivasyonlarının da düştüğü gözlenmiştir. Fakat yaşı küçük olan futbolcuların antrenörlerini bir abi bir öncü olarak gördükleri ve verdiği tüm kararlara sabırla uydukları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde spor alanında fenomenolojik bir çalışmaya rastlanmamakla beraber diğer alanlarda da yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Spor alanında iletişimde çatışma konulu mevcut çalışma, fenomenolojik desende yapılan ilk çalışma olacaktır. Bu sebebiyetle oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışma ile tüm bulgulara yönelik antrenörlerin sporcularına söz de değil uygulamada da fikirlerine önem vererek onları bir robot gibi değil insan olarak değer vermeleri gerektiğine vurgu yapılmaktadır. İyi bir antrenör futbolcu iletişimin başarıyı da beraberinde getireceği açıkça söylenebilir.

Kaynakça

Abakay, U., & Kuru, E., (2013). Kadın Futbolcularda Antrenörle İletişim Düzeyi ve Başarı Motivasyonu İlişkisi, Gaziantep University, Journal of Social Sciences, 12(1), 20-33.

Balcıoğlu, İ., (2003). Sporun Sosyolojisi ve Psikolojisi, Bilge Yayınları, İstanbul.

Broome, R. E. (2011). Descriptive phenomenological psychological method: An example of a methodology section from doctoral dissertation. (Doctoral dissertation). Saybrook University, Oakland, California, United States.

Can, H., (1997). Organizasyon ve Yönetim, Siyasal Kitapevi, Ankara.

Dökmen, Ü., (2008). Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Giorgi, A. (2007). Concerning the phenomenological methods of Husserl and Heidegger and their application in psychology. Collection du Cirp, 1, 63-78.

Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Holroyd, C. (2001). Phenomenological research method, design and procedure: A phenomenological investigation of the phenomenon of being-in-community as experienced by two individuals who have participated in a community building workshop. Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 1(1), 1-10.

Jowett, S., & Cockerill, I., (2002). Incompatibility in the Coach–Athlete Relationship. In: Cockerill I. Ed. Solutions in Sport Psychology, Thompson Learning, London.

Karadağ, D., (2013). Yüzme antrenörlerinin bir liderlik özelliği olan iletişim becerilerinin yüzücülerin motivasyonları üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oskay, Ü., (2004). İletişimin ABC"si, Der Yayınları, İstanbul.

Yetim, A., (2000). Sosyoloji ve Spor, Topkar Matbaacılık, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, K. & Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 44, 143-168.



YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI 2 İLE İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE B1 DERS KİTABININ DİNLEME ETKİNLİKLERİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Doç. Dr. Mesut GÜN

Dr. Öğr. Üy. Muhammet Raşit MEMİŞ

Esat ÖNCÜL

Özet

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisi, insan hayatının her anında var olan bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bir insanın ana dilinde olduğu gibi yabancı dil öğrenirken de ilk olarak dinleme becerisi ile karşılaşması mümkün olabilir. Ancak dinleme becerisi okuma, yazma ve konuşmaya kıyasla zor kazandırılan bir beceri olarak görüldüğünden dolayı ihmal edilen bir alan olmuş ve geri plana atılmıştır. Bu çalışmada Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitabı 2 ile İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabının dinleme etkinlikleri karşılaştırılmıştır. İncelenen dinleme etkinliklerinde Türk kültürüne yer verilip verilmediği, görsellerden yararlanılıp yararlanılmadığı üzerinde durulmuştur. Ek olarak dinleme sürecinde hangi etkinliklere yer verildiği, etkinliklerin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan B1 seviyesi dinleme becerileri için belirlenen ölçütlere uygunluğu ve diğer dil becerilerini destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Her iki kitapta yer alan dinleme etkinliklerinin karşılaştırılmasıyla ulaşılan bulgulardan hareketle yapılan önerilerin, yeni yapılacak dinleme metinlerine ve etkinliklerine katkı sağlaması ümit edilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Yabancılar için Türkçe, Ders kitabı, Dinleme etkinlikleri, İstanbul, Yeni Hitit, Karşılaştırma.

COMPARING YENI HITIT FOREIGNERS TURKISH TEXTBOOK 2 AND ISTANBUL FOREIGNERS B1 TURKISH TEXTBOOK IN TERMS OF LISTENING ACTIVITIES

Abstract

Listening, one of the four basic language skills, is recognized as a skill that exists in every moment of human life. It is possible for a person to experience listening skills first while learning a foreign language, just like the mother tongue. However, listening is a neglected field because it is seen as a hard-earned skill compared to reading, writing and speaking. In this study, listening activities of New Hittite Turkish textbook 2 and Istanbul Turkish B1 textbook for foreigners were compared. It was emphasized whether Turkish culture was used in the listening activities examined and whether visual images were used or not. In addition, it was examined which activities were included in the listening process, whether the activities supported the criteria set for B1 level listening skills in the Common European Framework of Reference for Languages and whether they supported other language skills. It is hoped that the suggestions made based on the findings obtained by comparing the listening activities in both books will contribute to the new listening texts and activities to be made.
Keywords: Turkish for foreigners, Textbook, Listening activities, Istanbul, New Hıtıt, Comparison.

GİRİŞ

Doğumdan önce başlayan, ailede gelişen, okulda devam eden ve hayatın pek çok alanında kullanılan dinleme becerisi, bir bakıma sesleri okuma ve anlamlandırmadır. Her ne kadar sağlıklı bir insan dünyaya geldikten sonra duyu organlarından en çok gözlerini kullansa da, anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için bir anlamda insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar (Emiroğlu, 2013: 271).

Dinleme becerisi öncelikle çocuğun ilk eğitimini aldığı ailede başlar. Bu beceri daha sonra ilkokul ve ortaokullarda planlı ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Dinleme ile ilgili olarak yapılan her etkinlik öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırması için önemli bir faaliyettir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 246).

Coakley ve Wolvin'e (1997: 180) göre dinleme, eğitimin bütün kademelerinde en sık kullanılan iletişim biçimidir. 50 yıldan bu yana ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencilerinin dört temel iletişim biçimine katılması beklenen süreyi araştıran çalışmalar, dinleme becerisinin derste sürekli olarak kullanılan ana, temel biçim olduğunu ortaya koymuştur.



Aktaş ve Gündüz'e (2014: 87) göre dinleme etkinliği dilin dört işlevinden en çok kullanılanıdır. Çünkü bu etkinlik, öğrenme yöntemlerinin de temelini oluşturmaktadır. Atalarımız "yüz dinle, bin düşün, bir söyle" sözleriyle dinlemenin bu yönüne dikkat çekmişlerdir.

Dil öğrenme süreci dinleme yoluyla anne karnında başlamakta, giderek gelişip diğer öğrenme alanlarına, yani konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır (Güneş, 2007: 73; Aktaran: Şahin, Aydın ve Sevim, 2015: 245). Bu durumda, dinleme becerisinin diğer dil beceri alanlarının temelini oluşturduğu ifade edilebilir. Ek olarak dinleme becerisinin önemle üzerinde durulmasının ve bu beceriyi geliştirmenin diğer dil becerilerinin de (okuma, konuşma ve yazma) gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sait'e (2014: 17) göre dinleme, hem insan iletişiminin ve etkileşiminin temeli hem de öğrenmenin ön koşuludur. Dinleme becerisi hayatın profesyonel, kültürel ve özel alanlarında aranan temel bir beceridir. İş görüşmelerinde, siyasi tartışmalarda, derslerde veya bir konser ya da tiyatroda içerik ne kadar değişirse değişsin işitilenlere anlam verebilmek önem taşımaktadır.

Dil ve kültür bir bütünü oluşturan ayrılmaz iki parça gibidir. Dilin zenginliği bir bakıma kültürün zenginliğidir. Dil, ne kadar etkili ve işlek bir yapıda olursa ortaya konulan ürünler aracılığıyla kültürün zenginliği de o derece etkili ortaya konulabilir. Kültürün zenginliği de dili etkili kullanmada söz sahibinin işini kolaylaştırır. Sahip olduğu değerleri ile kültür, ifadeye güç kazandırır. Kültür, dil için inanılmaz bir kaynak; dil de kültür için vazgeçilmez bir araçtır (Göçer, 2012: 57). Bundan dolayı yabancı dil öğretiminde hedef kitleye, kültür de tanıtılmalı ve öğretilmelidir. Gün, Akkaya ve Kara (2014: 4)' ya göre ders kitapları aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretiminin önemli bir diğer yanı ise kültür aktarımına olanak sağlamasıdır. Türk kültürünün yabancılara aktarımında en önemli unsurların öğretmenler ve ders kitapları olduğu dikkate alınacak olursa ders kitaplarının yabancılara Türkçe öğretimi açısından ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Durmuş'a (2013: 142) göre dinleme etkinliklerinde genel amaç, öğrenicilerin, duydukları iletileri doğru ve eksiksiz şekilde anlamalarını sağlamaktır. Özelde de hedef dilde duydukları sesleri, vurgu ve tonlamaları tanımak ve anlamlandırmaktır.

Ana dilimizde ilk olarak kazandığımız dil becerisi olan dinlemeyle, yabancı bir dili öğrenirken de ilk olarak karşılaşmamız tabiidir. Ancak araştırmalara göre dinleme becerisi ihmal edilen ve öğrencilere zor kazandırılan bir beceri olarak görülmektedir (Şahin ve Aydın, 2009: 455; Barın, 2002: 17). Öğrenciler, yabancı dil öğrenirken dinleme metinlerine karşı isteksiz olabilmekte ve olumsuz birtakım tutumlar sergileyebilmektedirler.

Öğrencilerin dinleme etkinliklerine yönelik önyargılarını kırmak için dinleme eğitimine gereken önem verilmeli ve seviyelerine uygun dinleme etkinlikleriyle de becerileri pekiştirilmelidir. Ayrıca ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinin konuya uygun ve nitelikli görsellerle desteklenmesi, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine destek olabilir ve dinlenilen metnin öğrenciler tarafından somutlaştırılmasına yardımcı olabilir. Konuya uygun olarak hazırlanmış dikkat çekici görseller, öğrencilerin ilgisini çekerek aynı zamanda metni de etkili bir şekilde dinlemelerine olanak sağlayabilir.

Dinleme etkinliklerinin uygulanmasının kademeli olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir ve bu kademeler alan yazınında dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak isimlendirilmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır:

1. Dinleme Öncesi: Dinlenilecek olan metne hazırlanma sürecidir. Hazırlanma süreci ise fiziksel ve zihinsel boyutta ele alınabilir. Fiziksel boyut, dinleme eyleminin gerçekleşeceği ortamın özelliklerinin dinlemeye uygunluğu, sessizlik ve dinlenen kaynakla ilgili durumları; zihinsel boyut ise dinlenecek konuya odaklanma (motivasyon, konsantrasyon) ile dinlemenin amacını belirlemeyi ifade eder (İşcan ve Aydın, 2014: 325).

2. Dinleme Sırası: Dinleme sırasında öğrencilere öncelikle bir sesletim modeli sunulmaktadır. Tamamen metne dayalı, dinleme sırasında ya da hemen sonrasında yapılan etkinlikler kısa ve birbirinden farklı olmalı; bilgi odaklı olmamalıdır (Dilidüzgün, 2018: 267).

3. Dinleme Sonrası: İşcan ve Aydın'a (2014: 326) göre bu süreç, ana fikir ve yardımcı fikirleri çıkarma, soruları cevaplandırma, özetleme, değerlendirme, yorumlama, eleştirme ve içselleştirmeyi ifade eder. Öğretmen bu noktada öğrencinin gerçek yaşam durumlarını ortaya koyacak etkinliklere yer verebilir. Örneğin yol tarifini anlatan bir metin dinlettirildikten sonra öğrencilere hedef dilde okuldan kendi evlerine nasıl gideceklerini tarif etmeleri istenebilir (Gün, Yalçın ve Memiş, 2017: 388).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde B1 seviye dinleme etkinlikleri için belirtilen kriterler aşağıya listelenmiştir:

- Genelde iş yaşamı, eğitim ve boş zamanlar gibi alışılagelmiş ya da az alışılagelmiş konularla karşılaşıldığında ve iyice anlaşılır bicimde ölçünlü bir dil konuşulduğunda, ana hatlarıyla anlayabilir. Kısa hikâyeleri de anlayabilir.

- Sıkça iş yerinde, okulda, eğlence yerlerinde vs. karşılaşılan aşina hususlardaki anlaşılır standart konuşmanın, kısa anlatılar da dahil, ana noktalarını anlayabilir.

- Her gün kullanılan araç gereçlere ait kullanım talimatlarındaki gibi basit teknik bilgileri anlayabilir. Ayrıntılı yol tariflerini anlayabilir.

- Anlaşılır ve ölçünlü bir dil kullanıldığında kendi ilgi alanına ilişkin konuları içeren ses kayıtları ya da radyo yayınlarında verilen bilgilerin çoğunun içeriğini anlayabilir.

- Oldukça yavaş ve anlaşılır bir dille konuşulduğunda alışılagelmiş konularda sunulan radyo haberlerini ve basit ses kayıtlarını ana noktalarıyla anlayabilir (CEFR, 2009; 65-67; TELC, 2013: 69-71).

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 ile İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitaplarını dinleme etkinlikleri bakımından incelemek ve aşağıda belirtilen beş amaç doğrultusunda karşılaştırmaktır:

1. İncelenen kitaplardaki dinleme etkinliklerinde Türk kültürüne ait unsurlara yer verilmiş midir?

2. İncelenen kitaplardaki dinleme etkinliklerinde görsellere yer verilmiş midir?

3. İncelenen kitaplardaki dinleme etkinliklerinde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası süreçte ne tür etkinlikler uygulanmıştır?

4. İncelenen kitaplardaki dinleme etkinlikleri Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde B1 seviye dinleme becerileri için belirlenen kriterlere uygun olarak hazırlanmış mıdır?

5. İncelenen kitaplardaki dinleme etkinlikleri, diğer temel dil becerilerini (konuşma, yazma ve okuma) geliştirici nitelikte midir?

2.2. Çalışmanın Metodu

Bu çalışma, doküman inceleme yöntemiyle yapılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar şeklinde de olabilir (Metin, 2015: 363). Çalışmanın başında ilgili dokümanlar okunup elde edilen bilgiler tablolaştırılarak sunulmuştur. Akabinde oluşturulan tablolar incelenerek belirlenen amaçlar doğrultusunda sonuçlara ulaşılmıştır.

2.3. Çalışmada İncelenen Kitaplar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklar arasında olan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 ile İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 seviye ders kitapları örneklem olarak seçilmiş ve incelenmiştir.

2.4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışma, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 ile İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 seviye ders kitaplarının ilk dört ünitesinde yer alan dinleme etkinliklerinin incelenmesi ve karşılaştırılmasıyla sınırlandırılmıştır.



3. BULGULAR

Tablo 1: *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 ile İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı 1. Ünitelerinde Yer Alan Dinleme Etkinlikleri*

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 Ders Kitabı 1.Ünitesinde Bulunan Dinleme Etkinlikleri	**İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı 1. Ünitesinde Bulunan Dinleme Etkinlikleri**
1.Ünite	1.Ünite
A) Yeni Bir İş Bulmalıyım **Bu kısımda dinleme metni ve etkinlikleri bulunmamaktadır.**	A) Taşınma Dinlenilecek metinde geçen ve etkinlikte de tablo içinde verilmiş olan kelimelerin anlamlarını öğrencilere sözlükten öğretme Taşınmayla ilgili tavsiyeleri içeren metni dinleme ve metinle ilgili karışık halde verilmiş olan cümleleri doğru sıraya koyma Etkinlikte verilen cümlelerden, dinlenilen metne göre doğru olanların sonuna "D" ve yanlış olanların sonuna "Y" yazma
B) İş Yerinde **"Toplantı Hazırlığı" isimli metni dinleme ve etkinlikte boş bırakılan yerleri doldurma** **Tabloda listelenen görevleri yapacak olan kişilerin altındaki uygun kutucukları işaretleme**	B) Hava Bedava Su Bedava Acil numaralardan bahsedilen metni dinleme ve verilmiş olan tablodaki servisleri numaralarıyla eşleştirme
C) Başarının Sırları **3 tip çalışanın özelliklerinden ve iş yerinde başarılı olmanın püf noktalarından bahsedilen metni dinleme ve etkinlikte verilen özelliklerin hangi tipe ait olduğunu ilgili tabloda işaretleme** **Etkinlikte verilen cümleler, dinlenilen metne göre doğruysa "Doğru" kutucuğunu ve yanlışsa "Yanlış" kutucuğunu işaretleme**	C) Yeni Bir Şehirde Hayat Yabancıların turistlere yapmış olduğu tavsiyelerin ve Türklerin yabancılara yapmış olduğu tavsiyelerin yer aldığı metni dinleme ve etkinlikte yer alan cümlelerden, yabancılara ait tavsiye cümlelerinin sonuna "Y", Türklere ait tavsiye cümlelerinin sonuna ise "T" yazma.

Tablo 2: *Her İki Kitabın 1. Ünitelerine Ait Bulgular ve Yorumlar*

Birinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabının 1. ünitesinde kokoreç, hamsi, rakı, döner gibi kültürümüzde yer alan yiyecek ve içeceklerimizden bahsedilerek yemek kültürümüz öğretilmeye çalışılmıştır. Yeni Hitit ders kitabında ise hedef kültüre ait "bir çuval inciri berbat etmek", "gözünde büyütmek" ve "gülüp geçmek" deyimlerine yer verilmiştir. İncelenen etkinliklerde kültürel ögelere yer verilmesi, öğrenicilerin hem metni daha dikkatle dinlemelerine hem de hedef kültürü merak etmelerine ve araştırmalarına olanak sağlamıştır.
İkinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabının 1. ünitesinde yer alan 5 tane dinleme etkinliğinden sadece 1 tanesinde görselden yararlanılmıştır. Yeni Hitit ders kitabının 1.ünitesinde bulunan dinleme etkinliklerinde görsellerden faydalanılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu bahsedilen etkinliklerin uygun görseller eklenerek yeniden düzenlenmesi, hem öğrenicilerde dikkati artırabilir hem de metni daha somut hale getirebilir.
Üçüncü amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Etkinlikler incelendiğinde İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabının 1. ünitesinde dinleme öncesi metinde geçen kelimelerin anlamlarını sözlükten araştırma etkinliğine yer verilmiştir. Dinleme sırasında, karışık halde verilmiş olan cümleleri metne göre sıraya koyma ve eşleştirme etkinliğine yer verilmiştir. Dinleme sonrasında ise doğru- yanlış etkinliğine ve işaretleme etkinliğine yer verildiği tespit edilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında dinleme öncesi herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Dinleme sırası ve sonrasında ise boşluk doldurma, işaretleme ve doğru-yanlış gibi etkinlikler yer almıştır. Bu bölümde Yeni Hitit ders kitabında dinleme öncesi etkinliğe yer verilebilir.
Dördüncü amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabının 1. ünitesindeki dinleme etkinlikleri incelendiğinde günlük hayattan da aşina olunan taşınmayla ilgili kelimelerin ve acil durumlarda kullanılacak olan numaraların öğretimine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Yeni Hitit ders kitabının 1.ünitesinde ise iş toplantısına, çalışanların özelliklerine ve iş hayatında başarılı olmanın püf noktalarına dair metinlere yer verilerek iş yaşamı öğretilmeye çalışılmıştır. Her iki kitapta yer alan dinleme metinleri de incelendiğinde, konuların Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde B1 seviyesi için belirtilen kriterlere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.
Beşinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Her iki kitapta da yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak tablo doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış, sıraya koyma gibi etkinliklere yer verilmiştir. Her iki kitaba da konuşma ve okuma becerilerini geliştirici etkinlikler eklenerek ilgili bölümler yeniden düzenlenebilir.





TÜRKLER NASIL İNSANLAR?

6 Metni dinleyelim. Aşağıdaki tavsiyeler Türklerin ise "T" yabancıların ise "Y" yazalım.

1. Türk evlerinde, içeriye girerken kapıda ayakkabı çıkarmak gerekir. ( )
2. Türk erkekleri selamlaşırken birbirini öper. Fırsat olursa sizi de öper. Sakın şaşırmayın. ( )
3. Kokoreç, hamsi veya döner gibi yerel tatları mutlaka deneyin. ( )
4. Politik konular hakkında konuşurken dikkatli olun, hatta konuşmayın. ( )
5. Trafiğe hazırlıklı olun. Araba kullanırken saatlerce trafikte kalabilirsiniz. ( )
6. Türkler çok meraklı insanlardır. Tanışırken bile size "Evli misiniz, çocuğunuz var mı, hatta ne kadar maaş alıyorsunuz?" diye sorarlar. ( )
7. Türkler futbol konusunda çok fanatiklerdir. Futbolu çok severler. ( )
8. Size bir hediye verirlerse, paketi açın ve "Çok beğendim." deyin. ( )
9. Alışveriş merkezine, bankaya ve bazı şirketlere girerken güvenlik kontrolleri çok fazla. ( )
10. Türkler konuşmayı çok sever. Sizin dilinizi bilmese bile size yardımcı olmak isterler. Şaşırmayın. ( )

Şekil 1: *İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabında yer alan "Türkler Nasıl İnsanlar?" dinleme etkinliği, sayfa: 19*

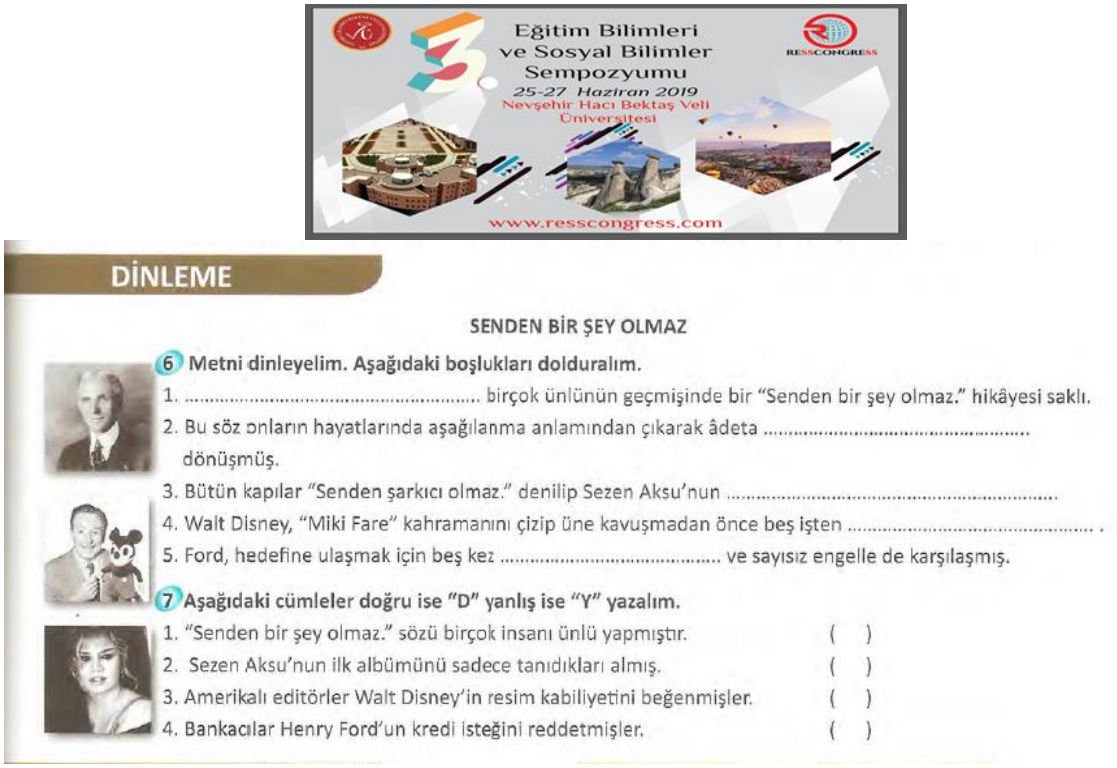
Tablo 3: *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 ile İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı 2. Ünitelerinde Yer Alan Dinleme Etkinlikleri*

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 Ders Kitabı 2.Ünitesinde Bulunan Dinleme Etkinlikleri	İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı 2. Ünitesinde Bulunan Dinleme Etkinlikleri
2.Ünite	2.Ünite
A) Biraz Hareket! Spor yapmanın faydalarından ve spor türlerinden bahsedilen metni dinleme ve etkinlikte verilen cümleler doğruysa "Doğru" kutucuğunu, yanlışsa "Yanlış" kutucuğunu işaretleme Tabloda verilmiş olan özelliklerin hangi spor türüne ait olduğunu bulup ilgili boşluklara yazma 3 farklı vücut tipinin özelliklerinin ve bu vücut tipine sahip olanların yapabileceği uygun sporlardan bahsedilen metni dinleme ve etkinlikte yer alan tablodaki boşlukları doldurma. Etkinlikte verilen cümleler, dinlenilen metne göre doğruysa "Doğru" kutucuğunu, yanlışsa "Yanlış" kutucuğunu işaretleme	A) İş Hayatı Bazı şirketlerin çalışanlarına sundukları imkanlardan bahsedilen metni dinleme ve etkinlikte yer alan imkanlarla, bu imkanları sunan şirketleri eşleştirme Dinlenilen metni yorumlamaya yönelik hazırlanmış soruları cevaplama

B) Dünden Bugüne Spor Olimpiyatların tarihi ile ilgili bilgiler veren metni dinleme ve etkinlikte verilen yıllarda neler olduğunu ilgili boşluklara yazma Olimpiyatların yapılış amaçlarını ifade eden cümleleri işaretleme Etkinlikte verilen cümleler, dinlenilen metne göre doğruysa "Doğru" kutucuğunu, yanlışsa "Yanlış" kutucuğunu işaretleme İbrahim Kutluay ile yapılan söyleşiyi dinleme ve etkinlikte yer alan sorulardan hangilerinin metinde geçtiğini bulup işaretleme Etkinlikte verilen cümleler, dinlenilen metne göre doğruysa "Doğru" kutucuğunu, yanlışsa "Yanlış" kutucuğunu işaretleme Etkinlikte verilen cümleler metinde geçiyorsa "Var" kutucuğunu, geçmiyorsa "Yok" kutucuğunu işaretleme Dinlenilen metinle ilgili verilmiş olan paragraftaki yanlışları düzeltme	B) Başarı Öyküleri "Senden Bir Şey Olmaz " başlıklı metni dinleme ve metinde boş bırakılmış olan yerleri dinlenilen metne göre doldurma Etkinlikte verilen cümlelerden, dinlenilen metne göre doğru olanların sonuna "D", yanlış olanların sonuna "Y" yazma
C) En Büyük Kim? Spikerin maç öncesinde yapmış olduğu konuşmayı dinleme ve diyalogda geçen işteş fiilleri bularak ilgili boşluklara yazma Etkinlikte verilen sorular metinde geçiyorsa "Var" kutucuğunu, geçmiyorsa "Yok" kutucuğunu işaretleme Dinlenilen metinle ilgili verilmiş olan paragraftaki yanlışları düzeltme	C) Meslekler İki arkadaş arasında geçen işten ayrılma konulu metni dinleme ve etkinlikte yer alan cümleleri, doğru olan kelimeleri işaretleyerek tamamlama Metinde boş bırakılmış olan yerleri dinlenilen metne göre doldurma

Tablo 4: *Her İki Kitabın 2. Ünitelerine Ait Bulgular ve Yorumlar*

Birinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabında bulunan dinleme metninde hedef kültüre ait olan "Aç ayı oynamaz." atasözüne yer verilmiştir. Ek olarak sanatçı Sezen Aksu'nun hayatından bazı bilgilere de etkinlikte yer verildiği tespit edilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında ünlü Türk basketbolcu İbrahim Kutluay'ın hayatından bilgilere yer verilmiştir. Her iki kitaptaki dinleme metinlerinde de ülkemizin ünlü sanatçısının ve sporcusunun hayatlarından bilgilere yer verilmesi, etkinlikleri daha akılda kalıcı hale getirebilir.
İkinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabının 2. ünitesindeki dinleme etkinliklerinin 1 tanesinde görselden yararlanılmadığı görülmüştür. Yeni Hitit ders kitabında ise 2 tane dinleme etkinliğinde görsellerden yararlanılmadığı tespit edilmiştir. İlgili etkinlikler metne uygun görsellerin eklenmesiyle tekrar oluşturulabilir.
Üçüncü amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Her iki ders kitabında da dinleme öncesi herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. İstanbul ders kitabında dinleme sırasında boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme, işaretleme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Dinleme sonrasında ise metni yorumlamaya yönelik olarak hazırlanmış soruları cevaplama etkinliğine yer verilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında dinleme sırasında doğru-yanlış, işaretleme, tablo doldurma, var-yok gibi etkinliklere yer verilmiştir. Dinleme sonrasında ise paragraftaki yanlışları düzeltme etkinliğine yer verilmiştir. Her iki kitaba da ilgili metinler doğrultusunda dinleme öncesi etkinlikler eklenebilir.
Dördüncü amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabında iş yaşamına ve şirketlerin çalışanlarına sağladığı avantajlara dair konuların anlatıldığı dinleme metinlerine yer verilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında ise günlük hayattan da aşina olduğumuz spordan, spor yapmanın bireye sağladığı faydalardan, spor türlerinden ve vücut tiplerinden bahseden dinleme metinlerine yer verilmiştir. Dinleme metinlerindeki konular incelendiğinde B1 seviyesi için konuların uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Beşinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Her iki kitapta da yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak boşluk doldurma, düzeltme, eşleştirme, doğru-yanlış ve işaretleme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca İstanbul ders kitabında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sorulara cevap verme etkinliğine yer verilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında da konuşma, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenebilir.



Şekil 2: *İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabında yer alan "Senden Bir Şey Olmaz" dinleme etkinliği, sayfa: 31*

Tablo 5: *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 ile İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı 3. Ünitelerinde Yer Alan Dinleme Etkinlikleri*

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 Ders Kitabı 3.Ünitesinde Bulunan Dinleme Etkinlikleri	İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı 3. Ünitesinde Bulunan Dinleme Etkinlikleri
3.Ünite	3.Ünite
A) Bir Dilek Tut Dinlenilen metinde geçen cümlelerin hangi seçenekteki cümleyle aynı anlama sahip olduğunu bulup işaretleme	A) Can Boğazdan Gelir 7 adet egzersiz tariflerinin açıklandığı metni dinleme ve etkinlikte yer alan egzersiz resimleriyle dinlenilen metinde sırasıyla açıklanan egzersizleri eşleştirme
B) Ne Yazık ki İmkansız Bu kısımda dinleme metni ve etkinlikleri bulunmamaktadır.	B) Uzun ve Sağlıklı Yaşa "Dünyanın En Yaşlı İnsanı" başlıklı metni dinleme ve etkinlikte verilen cümlelerden, dinlenilen metne göre doğru olanların sonuna "D", yanlış olanların sonuna "Y" yazma Etkinlikte verilen cümleler arasından Calment'in uzun yaşam sırlarından biri olmayanları işaretlemek
C) Hayal Et Olsun İki arkadaş arasında geçen diyalogu dinleme ve diyalogda geçen karışık halde verilmiş olan cümleleri doğru sıraya koyma Etkinlikte verilen cümleler, dinlenilen diyaloga göre doğruysa "Doğru" kutucuğunu, yanlışsa "Yanlış" kutucuğunu işaretleme Dinlenilen diyalogla ilgili verilmiş olan paragraftaki yanlışları düzeltme Demet Hanım ile yapılan bir söyleşiyi dinleme ve etkinlikte verilen olayları oluşum sırasına göre sıralama Etkinlikte verilen cümleler, dinlenilen söyleşiye göre doğruysa "Doğru" kutucuğunu, yanlışsa "Yanlış" kutucuğunu işaretleme Etkinlikte verilen sorular metinde geçiyorsa "Var" kutucuğunu, geçmiyorsa "Yok" kutucuğunu işaretleme	C) Alternatif Sağlık "Hayatınızda hiç bitkilerle tedavi oldunuz mu ?" sorusunu öğrencilere cevaplatma Şifalı bitkiler arasında yer alan Adaçayı, hibiskus ve ıhlamur hakkındaki bilgilerden bahsedilen metni dinleme ve etkinlikteki cümleler hangi bitkiye aitse, ilgili bitkinin altındaki uygun boşluğu işaretleme

Tablo 6: *Her İki Kitabın 3. Ünitelerine Ait Bulgular ve Yorumlar*

Birinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabının 3.ünitesinde kültürel ögelere yer verilmediği gözlenmiştir. Yeni Hitit ders kitabında "canı çıkmak", "açlıktan ölmek", "göze almak" gibi deyimlere yer verilmiştir. Ek olarak dinleme metninde Türk kahvesinden de bahsedilmiştir. İstanbul ders kitabının 3. ünitesindeki dinleme metni ve etkinliklerinde kültürel ögelere yer verilebilir.
İkinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul ders kitabının 3.ünitesindeki etkinliklerde görsellere yer verilmiştir. Yeni Hitit ders kitabının 3.ünitesindeki 1 tane dinleme etkinliğinde görselden yararlanılmamıştır.
Üçüncü amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul ders kitabında dinleme öncesinde, metinle ilgili bilgi sahibi olmak için bir sorunun yer aldığı etkinliğe yer verilmiştir. Dinleme sırasında, dinlenilen metinde açıklanan egzersizleri uygun resimlerle eşleştirme etkinliğine yer verilmiştir. Dinleme sonrasında ise doğru-yanlış ve işaretleme etkinliklerine yer verilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında dinleme öncesi herhangi bir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Dinleme sırasında işaretleme, sıraya koyma, doğru-yanlış ve var-yok gibi etkinliklere yer verilmiştir. Dinleme sonrasında ise paragraftaki yanlışları düzeltme etkinliğine yer verilmiştir. Yeni Hitit ders kitabına dinleme öncesi etkinlikler eklenebilir.
Dördüncü amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul ders kitabında günlük hayatta yer alan, düzenli olarak yapılan hafif egzersizleri ve şifalı bitkilerin faydalarını öğretmeye yönelik diyaloglara yer verilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında ise günlük hayatta da karşılaşılan seyahat etmeye, taşınmaya ve iş hayatına dair bilgilerin yer aldığı dinleme metinlerine yer verilmiştir. Her iki kitaptaki konuların da B1 seviyesi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Beşinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul ders kitabındaki etkinlikte konuşma becerisini geliştirmeye yönelik metinle ilgili bir soruya yer verilmiştir. Ayrıca eşleştirme, işaretleme gibi etkinlikler de ders kitabında yer almaktadır. Yeni Hitit ders kitabında ise işaretleme, doğru-yanlış, var-yok, sıraya koyma gibi etkinliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Yeni Hitit ders kitabında konuşma ve okuma becerilerini de geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlanabilir.

Tablo 7: *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 ile İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı 4. Ünitelerinde Yer Alan Dinleme Etkinlikleri*

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 Ders Kitabı 4. Ünitesinde Bulunan Dinleme Etkinlikleri	İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı 4. Ünitesinde Bulunan Dinleme Etkinlikleri
4.Ünite	4.Ünite
A) Modanın Dünü, Bugünü Bu kısımda dinleme metni ve etkinlikleri bulunmamaktadır.	A) Öğrenme Tarzları "Fin Eğitim Sistemi" başlıklı metni dinleme ve etkinlikte verilen cümlelerden dinlenilen metne göre doğru olanların sonuna "D", yanlış olanların sonuna "Y" yazma
B) Vitrinde Neler Var? "Trend Avcıları" isimli metni dinleme ve etkinlikte verilen cümlelerden dinlenilen metne göre doğru olanların sonuna "D", yanlış olanların sonuna "Y" yazma Verilmiş olan kelimeleri eş anlamlılarıyla eşleştirme	B) Eğitim Haberleri Eğitim haberleri ile ilgili olan 5 farklı metni dinleme ve metinlerde boş bırakılan yerleri doldurma Etkinlikte verilen başlık önerilerini dinlenilen metinlerle eşleştirme
C) Bu Benim Tarzım Eski fotoğrafların yorumlandığı metni dinleme ve etkinlikte verilen cümleleri metne göre tekrar yazma Tabloda verilen işleri kimin yaptığını işaretleme Alışveriş ile ilgili bilgilerin aktarıldığı metni dinleme ve etkinlikte verilen cümlelerden dinlenilen metne göre doğru olanların sonuna "D", yanlış olanların sonuna "Y" yazma Etkinlikte verilen cümleler metinde geçiyorsa "Var" kutucuğunu, geçmiyorsa "Yok" kutucuğunu işaretleme Etkinlikte verilen maddeleri metinden hareketle açıklama	C) Her Yaşta Eğitim Eğitimin ve okumanın her yaşta olabileceğinden bahsedilen bir diyalog dinleme ve sonrasında etkinlikte yer alan cümlelerden dinlenilen diyaloga göre doğru olanların sonuna "D", yanlış olanların sonuna ise "Y" yazma

Tablo 8: *Her İki Kitabın 4. Ünitelerine Ait Bulgular ve Yorumlar*

Birinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul ders kitabındaki dinleme metninde "gururuna yedirememek" deyimine yer verildiği tespit edilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında kültürel ögelere yer verilmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Yeni Hitit ders kitabındaki etkinliklerde kültürümüzü yansıtan ögelere yer verilebilir.
İkinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul ders kitabının 4.ünitesi incelendiğinde sadece "Eğitim Haberleri" bölümündeki dinleme etkinliğinde görsellerden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Yeni Hitit ders kitabındaki dinleme etkinliklerinde görsellerden faydalanılmıştır. İstanbul ders kitabında etkinliklerde kullanılan görsellerin sayısı artırılabilir.
Üçüncü amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Her iki kitapta da dinleme öncesinde herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. İstanbul ders kitabında dinleme sırasında boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Dinleme sonrasında ise doğru-yanlış ve eşleştirme etkinliklerine yer verilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında dinleme sırasında doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, işaretleme ve var-yok etkinliklerine yer verilmiştir. Dinleme sonrasında ise etkinlikte istenilen bilgiler üzerine konuşma etkinliğine yer verilmiştir. Her iki kitapta da dinleme öncesi etkinlikler hazırlanabilir.
Dördüncü amaca yönelik olarak elde edilen bulgular İstanbul ders kitabında "Öğrenme Tarzları", "Eğitim Haberleri" ve "Her Yaşta Eğitim" başlıkları altında dinleme metinlerine yer verilmiş olup bu metinler eğitim ile ilgili konuları anlamaya yöneliktir. Yeni Hitit ders kitabında günlük yaşamdan da aşina olunan moda ve alışveriş hakkında bilgilerin yer aldığı dinleme metinlerine yer verilmiştir. Her iki kitabın 4. ünitelerinde yer alan dinleme konuları incelendiğinde, konuların B1 seviyesi için uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılabilir.
Beşinci amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Her iki kitapta da yazma becerisini geliştirmeye yönelik boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Ayrıca Yeni Hitit ders kitabında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikte istenen bilgileri açıklama etkinliğine yer verilmiştir. İstanbul ders kitabında da konuşma ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak etkinlikler hazırlanabilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dinleme, diğer dil becerileri ile ilişki içindedir. Etkili biçimde okuyan, yazan birey, aynı zamanda başarılı bir biçimde dinleme ve konuşma becerisini de gerçekleştirecektir. Etkili dinleyen birey, dinlediğini anlatırken konuşmacının cümlelerini, sözcüklerini hatırlayarak ve konuşmacının davranışlarını taklit etmeye çalışarak bildiklerini en iyi biçimde anlatmaya çalışır. Gördüğünü, bildiğini, duyduğunu, anladığını, incelediğini ve düşündüğünü sözlü ve yazılı olarak ifade etmeye çalışırken dört temel dil becerisi iç içedir (Beyreli vd, 2015: 186). Yabancı dil öğretiminde kullanmak için hazırlanacak ders kitaplarının dinleme etkinliklerinin de bu açıklamadan hareketle diğer dil becerilerinin de gelişimini destekler nitelikte olması gerekmektedir.

Toplumun kültüründe ne varsa diline de yansımıştır. Hatta kültür dille ve dilde yaşar, gelişir, birikir. Dil, kültürün en sağlam hazinesidir (Günay, 1995: 4). Dolayısıyla dil ve kültürün birbirlerini tamamladıkları ve bütün oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretirken de Türk kültüründen izler taşıyan, kültürümüzü yansıtan dinleme metinlerine ve görsellere yer verilmesi gerekmektedir.

Alan yazında dinleme etkinlikleriyle ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde Ak (2011), "İkinci Dil Öğretim Kaynaklarında Yer Alan Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway Örneklemi)" başlıklı yüksek lisans tezinde her iki kitaptaki anlama etkinliklerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek söz konusu kitapların öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliliğinin hangi düzeyde olduğunu araştırmıştır. Duygu Ak, yaptığı incelemeler sonucunca Yeni Hitit ve New Headway serilerinin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'nde yer alan düzeylere uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Dinleme etkinliklerini dinleme öncesi, sırası ve sonrası şeklinde inceleyerek Yeni Hitit serisinin dinleme öncesi etkinliklerine neredeyse hiç yer vermediğini, dinleme sırasında ise etkinliklerin sayıca fazla olduğunu ancak öğrenciyi yorum yapmaya, tahmin etmeye yönlendirecek sorulara yer verilmediğini belirtmiştir. New Headway serisinde ise dinleme öncesi etkinliklerde öğrenciyi yorum yaptırmaya, tartışmaya vb. yönlendirecek etkinliklerin bulunduğunu saptamıştır.

Başka bir çalışma olarak Eken (2011), "Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Temel Düzey Dinleme-Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinde Yeni Hitit 1 ile New Headway A1-A2 ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerini karşılaştırmıştır. Yeni Hitit 1 temel düzey ders kitabındaki dinleme-anlama etkinliklerinin bir kısmının dinleme-anlama becerilerini geliştirme açısından yetersiz olduğunu ve bu sebepten ötürü etkinliklerin yeniden düzenlemesi

gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca etkinliklerde dilbilgisinin öğretilmesi kaygısının güdüldüğünü ve bu eylemin yanlış olduğunu belirtmiştir. New Headway A1 ve A2 kitaplarında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin dilbilgisi yapılarıyla birlikte ve kullanıma yönelik olarak geliştirilmesinin hedeflendiğine ulaşmıştır. New Headway A2 kitabında yer alan dinleme öncesi etkinliklerin sayı ve çeşit olarak Yeni Hitit 1 kitabına göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca New Headway serisinde gizli dinleme ve açık dinleme etkinliklerine yer verildiğini tespit etmiştir.

Eken (2011) çalışmasını, ilgili ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin türlerinin neler olduğu, OAÇ temel düzey kazanımlarına uygunluğu, dinleme sürecinde dinleyicinin rolü, dinleme becerisiyle diğer beceriler arasında ilişki kurulup kurulmadığı gibi ölçütler doğrultusunda hazırlamıştır. Ak (2011) ise çalışmasını, ilgili kitapların öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğu, söz konusu kitapların okuma ve dinleme becerileri bağlamında eksikliklerinin neler olduğu gibi ölçütler doğrultusunda hazırlamıştır. Bu çalışma ise dinleme etkinliklerinde görsellerden yararlanılıp yararlanılmadığını incelediğinden dolayı alan yazında dinleme etkinlikleriyle ilgili yapılmış olan diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Örneklem olarak seçilen Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 ile İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitaplarının ilk 4 ünitesinde bulunan dinleme etkinlikleri incelenmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ise önerilerde bulunulmuştur:

- İncelenen dinleme etkinliklerinde günlük hayattan da aşina olduğumuz eğitim, spor yapmanın faydaları, egzersiz türleri, moda ve iş hayatına dair konular yer almaktadır. Bu bağlamda kitaplardaki dinleme etkinliklerinin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen B1 seviye ölçütlere uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

- Yeni Hitit ders kitabında incelenen ünitelerin bazı bölümlerinde (toplamda 3 bölümde) dinleme metni ve etkinliklerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum kitap için eksiklik oluşturmaktadır. Söz konusu eksik bölümlere Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen B1 seviye ölçütlere dinleme metni ve etkinlikleri yerleştirilebilir.

- İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabında incelenen ünitelerin her bölümünde dinleme metni ve etkinliklerine yer verildiği görülmüştür.

- İncelenen her iki kitapta da dinleme öncesi etkinliklere, dinleme sırası ve dinleme sonrası etkinliklere göre daha az yer verilmiştir. Dinleme öncesi etkinlikler metinle ilgili bilgi sahibi olunacak şekilde, görsellerden yararlanılarak ve bireyi düşünmeye teşvik ederek hazırlanabilir ve etkinliklerin sayıları artırılabilir.

- Dinleme etkinliklerinde konuya uygun, nitelikli görsellerden yararlanılması da son derece önemlidir. Bu durumda her iki kitapta da görsellerden yararlanılmadan oluşturulmuş etkinliklere nitelikli ve dinlenilen metne uygun olarak hazırlanmış görseller eklenebilir.

- Her iki kitabın incelenen ilk 4 ünitesinde kullanılan dinleme etkinliklerinin, okuma ve konuşma becerisinden daha çok yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlandığı söylenebilir. Mevcut dinleme etkinliklerine ek olarak okuma ve konuşma becerisini de geliştirecek yeni etkinlikler ilave edilebilir.

- Ders kitaplarında kullanılan dinleme metinlerinde ve etkinliklerinde kültürümüzü yansıtacak ögelere yer vermek, hem dil öğrenenlerin aynı zamanda kültürü de öğrenmelerine hem de etkinlikler üzerinde dikkati yoğunlaştırabilmelerine olanak sağlayabilir. Örneklem olarak seçilen kitapların ilk 4 ünitesinde yer alan dinleme etkinlikleri kültür ögeleri açısından incelendiğinde yiyecek ve içeceklerimize, atasözü ve deyimlerimize, Türk insanının özelliklerine yer verildiği tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Ak, D. (2011). İkinci Dil Öğretim Kaynaklarında Yer Alan Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway Örneklemi). (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2014). Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma. Ankara: Akçağ Yayınları.

Barın, M. (2002). Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi. Sosyal Bilimler Dergisi, (2), 17-22.

Beyreli, L. Çetindağ, Z. ve Celepoğlı, A. (2015). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Pegem Akademi.



CEFR (2009). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları

Coakley, C. Ve Wolvin, A. (1997). Listening in the Educational Environment. İçinde: Purdy, M. ve Borisoff D. (Ed.), Listening in the Everyday Life a Personal and Professional Approach. (s.180). Maryland: University Press of America.

Dilidüzgün, Ş. (2018). Dinleme Eğitimi. İçinde: Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. (s.259). Ankara: Grafiker Yayınları.

Durmuş, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi, Ankara: Grafiker Yayınları.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi, 6(11), 270-304.

Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. Türk Dili, 729, 50-57.

Gün, M. Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. Turkish Studies, 9(6), 1-16.

Gün, M. Yalçın, Ç. ve Memiş, M. R. (2017). İki Farklı Dilin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Seviye Ders Kitaplarının Dinleme Etkinlikleri Bakımından Karşılaştırılması. IJLA, 5(7), 387-403.

Günay, V. Doğan. (1995). Roman Çözümlemesine Toplumdilbilimsel Bir Yaklaşım Dil Dergisi/Language Journal, Sayı: 35, Ankara: A.Ü. TÖMER Yayınları. 5-24.

İşcan, A. ve Aydın, G. (2014) Yabancı Dil olarak Türkçe Dinleme Öğretimi. İçinde: A. Şahin (Ed.) Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi (s. 317-334).

Kurudayı, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 245-258.

Metin, M. (2015). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, A. vd. (2015). Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenilen Metni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (29).

Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(9), 454-464.

TELC (2013). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim- Öğretim ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tuzcu Eken, D. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Temel Düzey Dinleme-Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Tüzel, S. (2014). Dinleme Eğitimi. İçinde: Yılmaz M. (Ed.), Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi. (s.17). Ankara: Pegem Akademi.

İNCELENEN DERS KİTAPLARI

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 Ders Kitabı (2010)

İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı (2012)



MAARİF SALNAMELERİNDE OSMANLI VİLAYETLERİNE DAİR VERİLER: SURİYE, HALEP VE ZOR

Ünal TAŞKIN
Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih bölümü,
unaltaskin@hotmail.com

Özet

Klasik dönem Osmanlı eğitim kurumları mektep, medrese ve enderundan oluşmaktaydı. Osmanlı Devleti, XIX. yüzyılda yenilikçi devlet adamalarının da etkisiyle köklü değişiklikler yapmaya başladı. Bu değişimin bir yönü de eğitimin teşkilat yapısının oluşturulmasıyla ilgiliydi. Eğitim konularına çözüm getirmek üzere oluşturulan Maarif Meclisi daha sonra kurumsallaşarak nezarete dönüştürüldü ve eğitim işleriyle meşgul olmak üzere 1857'de ilk maarif nazırı görevlendirildi. Bir nizamname eşliğinde faaliyetlerini yürüten nezaret vasıtasıyla, özellikle Sultan II. Abdülhamit devrinde, çeşitli kademelerde ve farklı adlarda okullar tesis edildi. Nezaretin teşkilat yapısı ve Osmanlı coğrafyasındaki eğitim kurumları hakkındaki veriler ise Maarif salnameleri adı verilen yıllıklarda kayıt altına alındı. Bu çalışmada yukarıda zikrettiğimiz kayıtlardan yola çıkarak Suriye ve Halep vilayetleri ile Zor sancağındaki eğitim kurumları değerlendirmeye tabi tutulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Maarif Nezareti, Suriye, Halep, Zor

Giriş

Osmanlı Devleti, kendinden önceki Türk-İslam devletlerinin tecrübelerinden de faydalanarak eğitim alanında, özellikle Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman dönemlerinde, sistematik bir yapının oluşmasını sağlamıştır. Fakat ilerleyen zamanlarda, sosyal, ekonomik ve askeri alanlarda aksamaların meydana gelmesiyle devlet adamları, içinde bulunulan durumdan kurtulmak için çareler aramaya başlamış ve ilk olarak askeri alanda ıslahatlara girişmişlerdir. Avrupa'dan asker eğitmenlerin getirilerek, orduda ihdas edilmeleri ve *Mühendishane-i Berr-i Hümayun* ile *Mühendishane-i Bahr-i Hümayun*'un açılması ve bu okullarda, çeviri kitaplarla desteklenmiş kütüphaneler oluşturulması, yapılacak değişikliklerin ilk sinyalleridir. İşlevselliğini yitirdiği düşünülen klasik eğitim anlayışının ve kurumlarının yerini alabilecek yeni eğitim kurumlarının oluşturulması düşüncesi, askeri alan dışında da eğitim müesseselerinin yenileştirilmesi veya yeniden kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Sıbyan mektepleri düzenlenerek yeni usülde eğitim veren ibtidailere dönüştürülmüş, orta eğitim diyebileceğimiz rüşdiye ve idadiler kurulmaya başlanmıştır. Diğer yandan yabancı devletlerin kurdukları misyon istasyonları da, Osmanlı eğitim sahasının başka aktörleri olarak gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarının hamiliği iddiasıyla her kademede eğitim faaliyetine girişmişlerdir[1].

Devlet, eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütebilmesi için, bu işi teşkilatlı bir hale getirmiş, 1857'de kurulan Maarif Nezareti zaman içerisinde her vilayete birer maarif müdürü atamıştır. 1869 tarihinde yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, teşkilatın idare ve görevlerini kanuni bir hükme bağlamıştır[2]. Gayrimüslim mektepler ise 1866'da kurulan gayrimüslim ve ecnebi mektepleri müfettişliğinin uhdesinde çalışmalarına devam etmişlerdir[3].

Modern eğitim kurumları ortaya çıkmadan evvel, halkın bu ihtiyacını her yerde medrese olmadığından, genelde cami ve kiliseler karşılıyordu. Eğitimin bir vechesinin din temelli oluşu ve her dinde ilk amacın, inanç sahiplerini kendi öğretileri doğrultusunda birer mümin olarak yetiştirme dürtüsünün oluşu buna sebep olmuş gibi görünmektedir[4].

---

[1] Ünal Taşkın, "Maarif Salnamelerinde Mamuratülaziz", *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, Volume 6/3, March 2013, p. 1329.
[2]Maarif Nezareti nizamnamesi için bkz. Mahmud Cevad, *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, İstanbul, 1338, s. 469-509.
[3]Ünal Taşkın, "1317 (1899-1900) Maarif Salnamesi'ne Göre Trabzon Vilayeti'nde Eğitim Kurumları", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of İnternational Social Research*, (Volume 2/7 Spring), 2009, s. 245.
[4]Ünal Taşkın, "Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of İnternational Social Research*, (Volume 1/3 Spring), 2008, s. 344.



Şimdi Osmanlı devletindeki eğitim-öğretim kurumlarının genel yapısından hareketle, bu kurumların Suriye ve Halep vilayetleri ile Zor sancağındaki durumları hakkında bilgi vermeye çalışacağız.

A. Sıbyan Mektebleri

Osmanlılar ıslahat ve yenilenme döneminde klasik dönemin eğitim ve öğretim müesseselerine de yeniden şekil verdiler. Yeniden şekil verilen eğitim ve öğretim müesseselerinden biri de sonradan ibtidai mekteb olarak adlandırılacak olan sıbyan mektebleridir. Sıbyan mektebleri, 1862'de ibtidai mekteplere dönüştürülerek yeni usulde eğitim ve öğretime başladı ve bu ıslahat 1871'de genişleyerek devam etti. Ancak sıbyan mektepleri tamamen ortadan kalkmadı. Bir taraftan sıbyan mektepleri kendi içinde ıslahata tabi tutulurken, diğer taraftan da ibtidaiye programları geliştirildi. 1891'de, şehir ibtidaileri 3, köy ibtidaileri ise 4 yıl eğitim verecek şekildeydi.

Suriye

Maarif salnamelerine göre Suriye Vilayeti'nde, Sultan Abdulhamit devrinde açılan iptidailerin yeri, yapılış tarihi ve masrafları aşağıda Tablo-1'de verilmiştir[5].

Tablo-1: Sultan Abdülhamit Devrinde Açılan Mektepler (Suriye)

Bulunduğu Liva	Bulunduğu Kaza	Bulunduğu Yer	Yapılış Tarihi	Masrafı (Guruş)
Şam	Bekaa	Milaka Kasabası	1304	-
	Bekaa	Ber İlyas	1308	-
	Bekaa	Kub İlyas	1308	-
	Bekaa	Firavn	1308	-
	Bekaa	Lala	1308	-
	Hasbiya	Kasabada	1313	18.000
	Hasbiya	Kasabada	1310	-
	Duma	Kasabada	1304	14.000
	Duma	Mebrih (merc)	1311	-
	Vadiü'l-Acem	Kasabada	1310	17.558
	Baalbek	Kasabada	1304	-
	Raşiya	Kasabada	1306	-
Hama	Hama	Kasabada	1308	25.000
	Hama	Kasabada	1308	3.000
	Hama	Kasabada	1312	12.000
Havran	Kunaytra	Kasabada	1306	4.000
	Kunaytra	Cibatü'z-Zeyt	1309	-
	Kunaytra	Mecdel Şems	1310	-
	Kunaytra	Ayn Ayşe	1312	-
	Kunaytra	Berika	1310	-
	Kunaytra	Ciba	1308	-
	Kunaytra	Mansure	1311	-
	Kunaytra	Harman	1317	-
	Süveyde	Kasabada	1305	-
	Ahire	Kasabada	1305	-
	Salhad	Kasabada	1311	-
	Salhad	Sale	1311	-
	Salhad	Ars	1305	-
	Salhad	Melh	1311	-
	Salhad	Şehit	1311	-
	Salhad	El-Hiya	1311	-
	Salhad	Anz	1311	-
	Basre'l-Harir	Kasabada	1311	-
	Dera	Kasabada	1311	-
	Havran	Şeyh Said	1318	-
	Havran	Tel Şihab	1305	-
	Aclun	İrbid	1306	-
	Aclun	Ceriş	1306	-
	Aclun	Hısn	1311	-

[5] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1090-1091; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1242-1245; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1388-1391; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 656; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 540-542.



	Aclun	Kefer Nece	1311	-
Kerek	Salt	Nefs-i Salt	1311	-
	Salt	Aman	1318	-
	Salt	Madiye	1318	-
	Maan	Kasabada	1310	-
	Maan	Vadi-i Musa	1318	
	Taile	Kasabada	1310	-
	Kerek	Mecali	1311	-
	Kerek	Kisriya	1311	-
	Kerek	Şevbek	1318	-
	Kerek	Vadiü's-Sir	1318	-
	Kerek	Hınzire	1311	-
	Kerek	Büveyzer	1318	-
	Kerek	Harahare	1318	-
	Kerek	Ayme	1318	-
	Kerek	Nefs-i Kerek	1318	-
	Kerek	Şevbek	1318	-

Halep

Maarif salnamelerine göre Halep Vilayeti'nde, Sultan Abdulhamit devrinde açılan iptidailerin yeri, yapılış tarihi ve masrafları aşağıda Tablo-2'de verilmiştir[6].

Tablo-2: Sultan Abdülhamit Devrinde Açılan Mektepler (Halep)

Kaza	Bulunduğu Yer	Kuruluşu	Masrafı (Guruş)
İskenderun	Mülhakatda	1310	20000
Antakya	Mülhakatda ve merkezde	1310	80000
Cisr-i Şuğur	Merkez kazada	1310	50000
Cisr-i Şuğur	Merkez kazada	1298	2000
Cisr-i Şuğur	Merkez kazada	1300	2000
Cisr-i Şuğur	Merkez kazada	1305	2000
Cisr-i Şuğur	Mülhakatda	1199	3000
Cisr-i Şuğur	Mülhakatda	1291	3500
Cisr-i Şuğur	Mülhakatda	1300	3000
Cisr-i Şuğur	Mülhakatda	1298	5000
Cisr-i Şuğur	Mülhakatda	1309	3000
Cisr-i Şuğur	Mülhakatda	1306	2500
Harim	Merkez kazada	1304	2000
Haleb	Merkez kazada	.	.
Kilis	Merkez ve mülhakatda	.	.
Beylan	Merkez kazada	1313	.
Emlak-ı humayun	Has şubesi merkez Bina karyesi	1302	18662
Emlak-ı humayun	Ebu Kalkal	1303	15000
Emlak-ı humayun	Has şubesine tabi Ceyr karyesi	1309	9660
Emlak-ı humayun	Has şubesine tabi Ebu Hasrin karyesi	1311	10000
Maraş	Merkezde	1207	6000
Urfa	Merkezde	1311	49200
Urfa	Mülhakatda	1307	.
Suruc	Merkez mülhakatda	1313	.
Haleb	Merkezde	1317	.
Haleb	Merkezde	1318	.

Zor Sancağı

Maarif salnamelerine göre Zor Sancağında, Sultan Abdulhamit devrinde açılan iptidailerin yeri, yapılış tarihi ve masrafları aşağıda Tablo-3'te verilmiştir[7].

[6] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1020-1025; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1136-1139; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1274-1277; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 448-451; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 469-470.

[7] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1244; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1468; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1644; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 963; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 725.



Tablo-3: Sultan Abdülhamit Devrinde Açılan Mektepler (Zor)

Kaza	Mektebin Derecesi	Bulunduğu Yer	Masrafı (Guruş)	Kuruluşu
Zor	Zekur İptidai	Deyr Kasabasında	6250	1305
Zor	İnas İptidai	Kasabada	50632	1302
Zor	Zekur İptidai	Tedmür Nahiyesinde	3500	1302
Aşare		Abadin Kasabasında	3500	1302
Zor		Deyr Kasabasında		1315
Zor			5000	1315
Zor			5000	1315
Zor		Hatla Karyesi	5000	1315
Aşare		Basire Nahiyesi		1315
Zor		Sanhi Karyesi	5000	1315
Ebu Kemal		Ebu Kemal	5000	1315
Zor		Cedit Bakara Karyesi		1318
Zor	Zekur İptidai	Taniye Karyesi		1318
Resulayn	Zekur İptidai	Safih Karyesi		1318
Aşere	Zekur İptidai	Aşere Karyesi		1318
Aşere	Zekur İptidai	Mehkan Karyesi		1318
Aşere	Zekur İptidai	Kurye Karyesi		1318
Zor	Zekur İptidai			1318
Zor	Zekur İptidai	Harita Karyesi		1315
Zor	Zekur İptidai	Ayaş Karyesi		1315
Zor	Zekur İptidai	Saluzbari Karyesi	2500	1316
Zor	Zekur İptidai	Kıta Karyesi	50000	1316
Zor	Zekur İptidai	Ebu Mait Karyesi	35000	1316
Zor	Zekur İptidai	El-Abd Karyesi	3000	1316
Zor	Zekur İptidai			1316
Zor	Zekur İptidai	Hamisiye Karyesi		1316
Aşere	Zekur İptidai	Bihan Karyesi		1316
Aşere	Zekur İptidai	Tahil Karyesi		1316
Aşere	Zekur İptidai	Bakras Karyesi		1316
Aşere	Zekur İptidai	Cerzi Karyesi		1316
Aşere	Zekur İptidai	Hovayic Karyesi		1316
Aşere	Zekur İptidai	Hariciye Karyesi		1316
Aşere	Zekur İptidai	Derh Karyesi		1316
Aşere	Zekur İptidai	Keşme Karyesi		1317
Aşere	Zekur İptidai	Dinban Karyesi		1317
Aşere	Zekur İptidai	Tiyane Karyesi		1317
Aşere	Zekur İptidai	Cedit Ukeydat Karyesi		1317
Aşere	Zekur İptidai	Hardup Karyesi		1317
Aşere	Zekur İptidai	Ehşam Karyesi		1317
Aşere	Zekur İptidai	Düveyr Karyesi		1317
Aşere	Zekur İptidai	Dilan Karyesi		1317

B. Orta Öğretim Kurumları

Suriye

Maarif Salnamelerine göre, Suriye Vilayeti'nde bulunan orta öğretim okullarının öğrenci ve hademe sayıları aşağıda verilmiştir[8].

[8] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1080-1085; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1231-1234; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1250-1256; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 644-648; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 530-533.



Tablo-4: Suriye Vilayeti Orta Öğretim Okulları Öğrenci ve Hademe Sayıları

Adı	Öğrenci Sayısı					Hademe Sayısı				
	1316	1317	1318	1319	1321	1316	1317	1318	1319	1321
Şam-ı Şerif İdadisi	268	398	267	295	378	10	10	10	10	9
Hama İdadisi	63	116	119	123	141	2	2	2	2	2
Şam-ı Şerif Askeri İdadisi	146	164	146	220						
Baalbek Rüşdiyesi	40	35	56	80	67	1	1	1	1	1
Kunaytra Rüşdiyesi	42	45		54	50	1	1		1	1
Hums Rüşdiyesi	107	71	114	104	43	1	1	1	1	1
Şam-ı Şerif Kız Rüşdiyesi	134	135	119	134	187	1	1	1	1	1
Şam-ı Şerif Kız Sanayi Mektebi				60					1	
Şam-ı Şerif Askeri Rüşdiyesi	585	585	507	379	379					2
Şam-ı Şerif Islahhanesi				135	135				4	4
Şam-ı Şerif Darülmuallimini	16					1				

Halep

Maarif Salnamelerine göre, Halep Vilayeti'nde bulunan orta öğretim okullarının öğrenci ve hademe sayıları aşağıda verilmiştir[9].

Tablo-5: Halep Vilayeti Orta Öğretim Okulları Öğrenci ve Hademe Sayıları

Adı	Öğrenci Sayısı					Hademe Sayısı				
	1316	1317	1318	1319	1321	1316	1317	1318	1319	1321
Halep İdadisi	121	115	152	208	244		9	8	8	9
Maraş Rüşdiyesi/İdadisi[10]	114	95	80	80	121	1	1	1	1	2
Urfa Rüşdiyesi/İdadisi[11]	47	58	60	60	140	1	1	1	1	2
Antep Rüşdiyesi	156	109	156	156	100	1	1	1	1	1
Antakya Rüşdiyesi	53	71	35	39	80	1	1	1	1	1
Bab Rüşdiyesi	20	33	31	45	50	1	1	1	1	1
Kilis Rüşdiyesi	69	83	85	85	50	1	1	1	1	1
Cisr-i Şuğur Rüşdiyesi	12	15	20	23	30	1	1	1	1	1
İdlip Rüşdiyesi	40	38	53	59	35	1	1	1	1	1
Beylan Rüşdiyesi	33	30	38	38	25	1	1	1	1	1
İskenderun Rüşdiyesi	35	40	40	45	55	1	1	1	1	1
Maarra Rüşdiyesi	30	33	30	31	23	1	1	1	1	1
Rakka Rüşdiyesi	12	50	15	15	28	1	1	1	1	1
Harim Rüşdiyesi			15	15	35			1	1	1
Birecik Rüşdiyesi	55	54	55	57	60	1	1	1	1	1
Rumkale Rüşdiyesi	62	50	46	46	40	1	1	1	1	1
Nizip Rüşdiyesi		20	43	43	45		1	1	1	1
Elbistan Rüşdiyesi	93	57	64	64	90	1	1	1	1	1
Menbiç Rüşdiyesi			25	25	55			1	1	1
Halep İnas Rüşdiyesi	109		83	83	170	1		1	1	2
Halep Askeri Rüşdiyesi	344	375	380	366	227		7		1	7
Sanayi Mektebi					125					3

Zor Sancağı

Zor Sancağında Deyr kasabasında 1 Rüşdiye mektebi bulunmaktaydı. Bu mektebin 100-110 öğrencisi ve 1 hademesi vardı.

[9] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1008-1013; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1108-1113; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1376-1381; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 528-534; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 454-461.

[10] 1321'den itibaren idadi.

[11] 1321'den itibaren idadi.



C. Medrese

Osmanlı klasik döneminde ilköğretim kurumunu ifade eden sıbyan mektebinin üstünde, orta ve yüksek eğitim veren kurumlara medrese denilmiştir. Daha önce Nişabur civarında kurulan eğitim müesseselerine de bu ad verilmekteydi.

Suriye

Maarif Salnamelerine göre Suriye Vilayeti'nde 47 medrese bulunuyordu. 1321 yılı itibariyle faal halde bulunan yani öğrencisi bulunan 15 medrese vardı. Medreseler işlevselliğini yitirdiğinden dolayı mevcut medrese binalarının bir kısmı başka eğitim kurumlarına dönüştürülmüştü. Mesela Çakmakiye Mederesesi Sıbyan mektebine, Şamiye Medresesi erkeke iptidaisine dönüştürülmüştür. Dalamiye medresesesi gibi bazı yerler ise tarikat hankahı olarak kullanılmaya devam edilmiştir[12].

Halep

Halep vilayetinde 1317 yılında toplam 119 medrese bulunuyordu. Bu sayı 1321 yılında 115'e düşmüştür. Vilayette bulunan medreseler, Suriye vilayetinde olduğu gibi atıl durumda değilidi. Tamamının eğitim gören öğrencisi mevcuttu. 1321 yılında vilayetteki medreselerin 23'ü Maraş'ta, 21'1 Halep'te, 21'i Kilis'te, 16'sı Antep'te, 11'i Antakya'da, 7'si Urfa'da, 6'sı İdlip'te, 4'ü Maarra'da, 3'ü Bab'ta, 2'si Birecik'te ve 1'i Beylan'da idi[13].

Zor Sancağı

Zor sancağında kütüphane bulunmamaktaydı[14].

Ç. Kütüphaneler

Suriye

Maarif salnamelerindeki kayıtlara göre Suriye vilayetinde, bir tane Şam kazasında ve bir tane Hama kazasında olmak üzere iki kütüphane vardı. Şam'daki Kütüphane-i Umumi Melikü'z-Zahir Medresesi bünyesinde 15 Şubat 1295 tarihinde tesis edilmiştir. Kütüphanenin kitap varlığı yıllara göre değişiklik göstermiştir. 1316 yılında kütüphanede 3.327 adet kitap vardı. 1317'de 3.566; 1318'de 2.566; 1319'da 3.638 ve son olarak 1321'de 2.566 adet kitabın kütüphanede olduğu kayıtlıdır. Bu durumda kayıtların çok sağlıklı olduğunu söyleyemiyoruz[15]. Hama'daki Nuriye Kütüphanesi ise 1314 yılında kurulmuştur. Şeyh İbrahim Camii içinde bulunan bu kütüphanenin 600 adet kitabı bulunuyordu[16].

Halep

Halep vilayetinde faal halde 34 kütüphane bulunuyordu. Bu kütüphanelerin bulundukları yerler, kuruluş tarihleri ve eser sayıları aşağıda Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo-6: Halep Vilayeti Kütüphaneleri[17]

Kuruluşu	Kitap sayısı	Kurucusu	Yeri	Kütübhanenin ismi	Kaza
1165	1467	Tihzade Ahmed Efendi	Cülum el-Kebir	Ahmediye	Haleb
305	807	Hacı Mahmud Efendi	Süveykat-ı Hatem	Cami-i kebir	Haleb
Meçhul	228	.	Bab-ı Cenin	Mevleviye	Haleb
1262	70	Bahaeddin Efendi	Süveykat-ı Ala	Bahaiye	Haleb
1142	1243	Osman Paşa	Ferafere	Osmaniye	Haleb
Meçhul	21	.	Ferafere	Karnasiye	Haleb
1255	51	İsmail Paşa	Ferafere	İsmailiyye	Haleb
1300	120	Şeyh Yemani Efendi	Şuğur	Vakfiye	Cisr-i Şuğur

[12] 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1236-1239; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1382-1385; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 650-653; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 534-535.
[13] 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 464-465.
[14] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1244; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1468; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1644; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 963; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 725.
[15] Bu noktadan hareketle salnamelerde verilen kayıtların güvenilirliği meselesi üzerinde durmak gerekmektedir. Zira salnamelerde bu gibi bilgi karmaşasına yol açabilecek pek çok kayıt bulunmaktadır. Dolayısıyla salname kayıtlarının arşiv vesikaları eşliğinde değerlendirilmeye tabi tutulması icap etmektedir.
[16] 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 454.
[17] 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 468-469.



1303	50	Abdurrahman Efendi	Harbiye	Şeyh Abdurrahman	Cisr-i Şuğur
1311	165	Abdullahzade Şeyh Mehmed Efendi	Şarkiye	Saidiye	Bab
Meçhul	350	Geyalı Efendi	Geyalı	Geyalızade	İdlib
Kadim	350	Martini Efendi	Martini	Martinizade	İdlib
Kadim	600	Ayyaş Efendi	Fetvahane	Müftü Efendi	İdlib
Kadim	1200	Yusuf Efendi	Fenerizade	Fenerizade	İdlib
Kadim	300	Cevherizade	Cevheri medresesi	Cevherizade	İdlib
Kadim	300	Şeyh Abdulfettah Efendi	Harbiye	Şeyh Abdulfettah	İdlib
Kadim	350	Hamdanizade	Şarkiye	Hamdanizade	İdlib
Kadim	650	Şeyh Dib Efendi	Eriha nahiyesi	Şeyh Dib	İdlib
Kadim	350	Hacı Ahmed Ağa	Eriha nahiyesi	Abdulkerimzade	İdlib
313	250	Şeyh Subuhi Efendi	Mevlevihane	Mevlevihane	Kilis
Kadim	500	Hüseyin Ağa	Servili medresesi	Servili	Kilis
Meçhul	600	Şeyh Salih Efendi	Şimaliye mahallesi	Cündizade	Maarra
1290	1000	Mehmed Efendi	Muhib mahallesi	Rauf Efendi	Antakya
Meçhul	150	Mehmed Paşa	Mehmed Paşa Camii	Hüseyin Ağa	Ayntab
1317	550	Müderris Hacı Abdullah Efendi	Zulkadriye medresesi	Zulkadriye	Ayntab
1147	200	Hamdizade Ahmed Paşa	Halilurrahman	Rizvaniye	Urfa
1150	221	Miftahi Abdurrahim Efendi	Tahtemur	Rahimiye	Urfa
1280	150	Sakıb Efendi	Tahtemur	Sakıbiye	Urfa
1100	300	İbrahim Efendi	Debbağhane	İbrahimiye	Urfa
1275	600	Hacı Said Ağa	İhlasiye	İhlasiye	Urfa
1170	100	Hamavizade Ömer Paşa	Kutbeddin	Rızaiye	Urfa
	95	Damad Süleyman Ağa	Yusuf Paşa	Süleymaniye	Urfa
	28	Alaaddin Bey	Cami-i kebir	Cami-i kebir	Maraş
	386	Hayati Efendi	Hacı Şaban	Hayatizade	Elbistan

Zor Sancağı

Zor sancağında kütüphane bulunmamaktaydı[18].

D. Gayrimüslim Okulları

Suriye

Suriye vilayetinde, gayrimüslimlere ait toplam 71 mektep bulunuyordu. Bu mekteplerin 66'sı iptidai, 3'ü idadi, 1'i erkek rüşdiyesi ve 1'i kız rüşdiyesi seviyesinde eğitim veriyordu. İdadilerden ikisi Rum Ortodoks cemaatine hizmet verirken biri Rum Katolik cemaatine aitti. Erkek ve kız rüşdiyesi ile iptidai rüşdiye olarak hizmet veren üç okul ise Musevi cemaatinin hizmetindeydi.

Vilayet genelinde faaliyet gösteren 65 iptidai mektebin 1'i Ermeni, 1'i Süryani, 1'i Süryani Katolik, 16'sı Katolik, 12'si Latin ve 34'ü ise Rum Ortodoks cemaatine aitti. Ermeni cemaati ile Süryani Katolik cemaatinin mektebi Şam'da, Süryani cemaatinin mektebi ise Hums'daydı. Mevcut 16 Katolik cemaati mektebinin 7'si Bekaa'da, 5'i Baalbek'te, 2'si Hasbiya'da, 1'i Aclun'da ve 1'i Basr el-Harir'deydi. Latin cemaatinin 12 mektebinin 6'sı Salt'ta, 5'i Aclun'da ve 1'i ise Kerek'te idi. Latin cemaatinin bu 12 mektebinden 4'ü kızlara mahsus iptidailerden oluşmaktaydı. Kız iptidailerinin 1'i Aclun, 3'ü ise Salt kazasında idi. Vilayetteki en kalabalık cemaat olarak görünen Rum Ortodoks cemaatinin Şam'da 4, Bekaa'da 1, Hasbiya'da 1, Hums'da 14, Aclun'da 10, Salt'ta 2 ve Kerek'te 2 mektebi hizmet vermekteydi. Rum Ortodoks cemaati adına faaliyet gösteren bu 34 mektebin 7'si kız iptidailerinden oluşmaktaydı. Kız iptidailerinin 2'si Şam'da, 3'ü Hums'da, 1'i Salt'ta ve 1'i de Kerek'te bulunuyordu[19].

Halep

Halep vilayetinde gayrimüslim cemaatlere ait toplam 34 okul bulunuyordu. Bu okulların tamamı idadi ve rüşdiye seviyesinde eğitim veren kurumlardan ibaretti. Halep kazasında 8, Antep kazsında 7, Maraş kazasında 13, İskenderun kazasında 3, Kilis kazasında 2, Beylan kazasında ise 1 okul bulunuyordu.

[18] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1244; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1468; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1644; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 963; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 725.
[19] 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 535-537.



Bu okullardan 6'sı idadi, 28'si ise Rüşdiye olarak hizmet veriyordu. İdadilerden 1'i Ermeni cemaatinin 5 ise Protestan cemaatinin uhdesindeydi. Vilayette yaşayan Musevi cemaatinin 2, Ermeni Katolik cematinin 2, Rum Katolik cemaatinin 1, Rum Ortodoks cemaatinin 2, Protestan cemaatinin 8, Ermeni cemaatinin 10, Rum cemaatinin 1 ve Süryani Protestan cemaatinin 2 rüşdiyesi bulunuyordu[20]. Bunlar dışında vilayette iptidai rüşdi olarak faaliyet yürüten 8 okul ile yaklaşık 80 civarında iptidai okul daha vardı. İptidai rüşdi olarak faaliyet yürüten okulların 4'ü Halep kazasında, 3'ü Antakya kazasında ve 1'i İdlib kazasındaydı. İptidailerin 16'sı Halep, 4'ü Cisr-i Şuğur, 2'si Beylan, 1'i Bab, 1'i İdlib, 11'i Kilis, 18'i Antep, 3'ü Birecik, 14'ü Maraş ve 6'sı Elbistan kazasındaydı[21].

Zor Sancağı

Zor sancağında faaliyet gösteren gayrimüslim okulu bulunmamaktaydı[22].

E. Yabancı Okullar

Suriye

Suriye vilayetinde Amerikalı ve İngiliz misyonerlerin açtıkları toplam 41 okul bulunuyordu. Bu okullardan 38'i Amerikalı misyonerler tarafından tesis edilmişti. Amerikan okulları vilayette hemen her kademede eğitim veren kurumlar olarak dikkat çekmektedir. Şam'da bir kız ve bir erkek olmak üzere 2 adet idadi ile Hums, Vadiü'l-Acem, Raşiya ve Nik kazalarında toplam 11 rüşdiye, Amerikalılara aitti. Bu rüşdiyelerin 8'i kız ve erkek karma eğitim yaparken, 2'si kızlara ve 1'de erkeklere mahsustu. Amerikan okullarının ayrıca 26 adet iptidai düzeyinde eğitim veren kurumları mevcuttu. Bu okullar birkaç kazada teşkilatlandırıldıklarından sorumlu müdür olarak farklı kişiler tarafından idare ediliyordu. Şam, Nik, Hums, Vadiü'l-Acem ve Raşiya kazaları Johanna Crowford'un, Bekaa ve Baalbek kazaları Franklin Hooks'un, Hasbiya kazası Eddy'nin ve yine Hums'ta birkaç iptidai ise Telles'in uhdesindeydi. İngilizlerin vilayette toplam üç iptidai mektebi bulunuyordu ve bunların hepsi Salt kazasındaydı. İngilizlere ait bu mekteplerin 1'i kızlara, diğer 2'si ise erkeklere mahsustu. İngiliz okullarının sorumlu müdürü ise Sixes idi[23].

Halep

Halep vilayetinde toplam 9 adet yabancı devlet okulu bulunuyordu. Bu okullardan 1'i İngiliz, 8'i ise Fransız okullarından oluşmaktaydı. İngilizlerin okulu İdadi seviyesinde bir Protestan mektebi olup Antakya kazasında bulunuyordu. Fransız mekteplerinin ise 2'si idadi, 6'sı rüşdiye seviyesinde eğitim veren kurumlardan oluşmaktaydı. Bu mekteplerin 5'i Halep kazasında, 2'si İskenderun kazasında ve 1'i Maraş kazasında faaliyet yürütüyordu. Halep'teki mekteplerden 2'si Cizvit, 3'ü Tersante, Maraş'taki yine Tersante ve İskenderun'dakiler ise Fransisken cemaatine aitti. Maraş'taki okul muhtelit yani hem erkek hem de kızlara eğitim verirken, Halep ve İskenderun'da kızlara mahsus Cizvit, Tersante ve Fransisken birer okul ayrıca hizmet veriyordu[24].

Zor Sancağı

Zor sancağında faaliyet gösteren yabancı devlet okulu bulunmamaktaydı[25].

F. Maarif İdaresi

Osmanlı İmparatorluğu'nda modern eğitimi geliştirmek için medrese dışında yeni okullar açılırken, bu okulların idaresi konusunda da bazı tedbirler alınmıştı. Bunun bir sonucu olarak 1857 yılında eğitim, kendi merkezi teşkilatına yani Maarif-i Umumiye Nezareti'ne kavuşmuştu. Fakat yeni yeni açılmaya başlanan okullar (rüşdiyeler, idadiler), imparatorluk coğrafyasında yayılmaya başlamasına rağmen,

[20] 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 466-467.
[21] 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1122-1131.
[22] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1244; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1468; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1644; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 963; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 725.
[23] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1086-1087; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1240-1241; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1386-1387; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 652-655; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 538-539.
[24] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1086-1087; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1240-1241; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1386-1387; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 652-655; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 538-539.
[25] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1244; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1468; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1644; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 963; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 725.

vilayetlerde hali hazırda bir maarif teşkilatı kurulamamıştı. Maarif Nizamnamesi'nin yayınlanmasıyla, vilayet maarif müdürlüklerinin kurulması işi, kanun emri olarak hükümetin görevleri arasına girmiştir. 1879 yılında maarif merkezi teşkilatında yapılan değişikliklerle, vilayet maarif müdürlüklerinin kurulması konusu ele alınmış ve hemen uygulamaya geçilmiştir[26].

Nihayet 1882 tarihli resmi ilanla hükümet, maarif müdürlüklerinin kuruluşunun gerekçelerini açıklayarak[27], büyük bir özenle bu işi yürütmüştür. 1882 yılından itibaren her vilayet merkezine ihtiyaç hasıl oldukça birer maarif müdürü gönderilmiştir.

Suriye

Suriye Vilayeti maarif müdürlüğünü Hüseyin (Avni) Efendi yürütüyordu. Muhasebe Memuru Salih Vehbi Efendi, Katip Mehmed Şevket Efendi, Muayene Memuru Emin Efendi, Muhasebe Memuru Refiki Hanacedi Efendi, Evrak Mukayyidi Ali Efendi, Katip Refiki Mustafa Efendi diğer görevliler arasındaydı. İlerleyen yıllarda maarif idaresine Kütüphaneler Müfettişliği kadrosu ihdas edilmiş ve bu görev Tahir Efendi'nin uhdesine bırakılmıştır. Yine Sandık Emini kadrosu oluşturularak Habib Efendi görevlendirilmiştir. Maarif müdürüne yardımcı olmak için de Haşim Efendi Muavin olarak atanmıştır. Zaman içinde bu görevleri yürüten bir kısım eşhas değişmiştir. Mesela, katipliğe Ali Efendi, evrak mukayyidliğine Mustafa Rüşdi Efendi ve katip refikliğine Hafız Necmeddin Efendi bakmaya başlamıştır[28].

Halep

Halep Vilayeti maarif müdürlüğünü 1316 ve 1317 yıllarında Hüseyin Zeki Bey yürütüyordu. Bu görevi 1318'ten sonra Mahmud Celaleddin Bey devralmıştır. Vilayetin maarif muhasebe memuru Ali Rıza Efendi idi. 1321 yılında bu görevi Mehmed Salim Efendi yürütmeye başlamıştır. 1316 ve 1317'de Ahmed Rıza Efendi sandık emini görevini üstlenmişti. 1318 yılından itibaren bu görevi Necib Efendi yerine getirmiştir. Yine 1316 ve 1317'de Muayene memuru olarak vazifeli olan Fethullah Efendi, 1318'ten sonra bu görevi Habib Ruad Efendi'ye bırakmıştır. Muhasebe memuru refiki olarak Şakir Efendi, Katip olarak ise Necib Efendi hizmet veriyordu[29].

Zor Sancağı

Sancaktaki eğitim faaliyetlerini kurulan maarif komisyonu yürütüyordu. Komisyonda reis olarak Mehmet Arif Efendi hizmet verirken, Katip ve Sandık Emini görevini 1316'da Abdurrahman Behcet Efendi, sonraki yıllarda ise Mehmet Rıza Efendi yürütüyordu[30].

G. Basın-Yayın

Suriye

Suriye Vilayeti'nde Suriye, Ravzatü'ş-Şam, İlmiye, Hamidiye ve el-Anime adlı beş matbaa faaliyet gösteriyordu. Suriye matbaası, vilayetin resmi matbaası olup 1281 yılında hükümet dairesinde tesis edilmişti. Taş ve hurufat türünde, Türkçe ve Arapça baskı yapabilen matbaa, resimli baskı yapamıyordu. Ayrıca matbaada Suriye adlı Türkçe ve Arapça olmak üzere bir de gazete neşrediliyordu. Karslı Halid Efendi'nin sahibi olduğu Ravzatü'ş-Şam matbaası, Kunuvat mahallesi Sultan Caddesi'nde faaliyet gösteriyordu. 1309 yılında kurulan matbaa, hurufat türünde Arapça baskı yapıyordu. Resimli baskı yapamayan matbaada ayrıca Arapça olarak Ravzatü'ş-Şam adlı gazete neşrediliyordu. El-Anime matbaası 1314 yılında faaliyete başlamış olup Mustafa Şavri'nin mülkiyetindeydi. Hamidiye Çarşısı'nda faaliyet gösteren matbaa taş ve hurufat baskı yapabiliyordu. Ayrıca bu matbaada Şam adlı Arapça gazete de çıkarılmaktaydı. Hamidiye Çarşısı'nda 1315 yılında tesis edilen Hamidiye Matbaası, Türkçe, Arapça, Fransızca ve İngilizce dillerinde baskı yapan bir matbaa idi. İbrahim Nuhman'ın sorumluluğunda olan bu matbaa hurufat baskı yapabiliyordu. Son olarak yine Hamidiye Çarşısı'nda,

[26]B. Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, s. 123
[27] M. Cevad, *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, s. 126
[28] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1016-1017; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1130-1133; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 268-1271; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 544-545; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 467.
[29] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1008; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1108; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1250-1251; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 538; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 455.
[30] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1244; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1468; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1644; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 963; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 725.

Ömer Haşim'in sahibi olduğu İlmiye matbaası bulunuyordu. 1315 yılında kurulmuş olan bu matbaa Arapça dilinde ve taş baskı yapabiliyordu[31].

Halep

Halep Vilayeti'nde Vilayet, Maruni ve Davudiye isimli üç matbaa faaliyette bulunuyordu. Vilayet matbaası, resmi matbaa olup 1284 yılında kurulmuştu. Türkçe ve Arapça dillerinde neşir yapabilen bu matbaa, Hükümet Konağı'ndaydı. Taş ve hurufat baskı yapabilen matbaa vilayetin resmi gazetesi Fırat'ın da basıldığı yerdi. Salibe'deki Maruni matbaası, Naum İlyas Efendi'nin sorumluluğunda olmakla birlikte, Türkçe ve Arapça dillerinde basım yababilyordu. 1284 yılında kurulan bu matbaa da taş ve hurufat baskı imkanına sahipti. Son olarak Haham Şaban Efendi'nin imtiyazındaki Davudiye matbaası, taş ve hurufat baskı yapabilen ve 1311 yılında kurulmuş bir matbaa idi. Davudiye matbaası İbrani dilinde basım yapma özelliğine sahipti[32].

Zor Sancağı

Zor sancağında faaliyet gösteren bir matbaa olmadığı gibi, sancakta neşredilen bir gazete de yoktu[33].

[31]1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1088-1089; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1242-4243; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1388-1389; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 652-653;1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 540.

[32] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1020-1021; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1134-1135; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1272-1273; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 548-549;1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 479.

[33] 1316 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1244; 1317 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1468; 1318 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 1644; 1319 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 963; 1321 Maarif Nezareti Salnamesi, s. 725.



AHMED CEVDET PAŞA'NIN (1823-1895) İPTİDAİ MEKTEPLERE YÖNELİK İLMİHAL KİTABI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Halise Kader ZENGİN
Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi Anabilim Dalı, kzengin@divinity.ankara.edu.tr

Özet

Ahmet Cevdet Paşa 1823 yılında Bulgaristan'ın Lofça kasabasında dünyaya gelmiştir. Sıra dışı devlet adamlığı ile bilinen paşa İslamcı ve Osmanlıcı olarak tanınmış ancak çalışma şekli açısından Batıcı olarak bilinmiştir. Paşa, Türkçe'nin ilim dili olması yönünde çaba sarf etmiştir. Türkçe'nin ilk dil bilgisi kitabı olan Kavaid-i Osmani ona aittir. Aynı zamanda kendisine devletin resmi tarihçisi görevi verilmiş, 12. Ciltlik Tarih-i Cevdet'i yayınlamıştır. Yine İslam Hukuku alanında başyapıt kabul edilebilecek Mecelle'yi kaleme almıştır. Döneminde birçok bakanlık yapmış olan Cevdet Paşa, çok sayıda kitap yazmıştır. Yazdığı kitaplardan birisi de İbtidai mekteplerde okutulan İlmihal kitabıdır. Osmanlı eğitim sisteminde ilmihal eğitimi ilkokullarda bir ders olarak var olmuştur. İlkokul seviyesinde çocukların öncelikle okuma yazma ve dinî ilimleri öğrenmesi istendiğinden Kuran-ı Kerim'in okunması ve ezberlenmesi, ibadetleri yerine getirecek kadar ilmihal bilgisine sahip olunması beklenmiştir. Bu çalışmada Ahmet Cevdet Paşa'ya ait ilmihal kitabının içerik açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilkokul seviyesinde çocuklara hangi konular öğretilmektedir? Öğretilen konuların ele alınış şekli nasıldır? Çocukların dinî gelişim ve psikolojilerine uygun olmayan konu ve ifadeler bulunmakta mıdır? gibi sorulara cevap aranmıştır. Araştırma nitel desenli doküman inceleme yaklaşımıyla yapılmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yoluyla değerlendirilerek, kodlama ve kategoriler oluşturma yoluna gidilmiştir. Analiz edilen metin dönemin siyasal, sosyal ve pedagojik şartları dikkate alınarak yorumlanmaya çalışmıştır.
Anahtar Kelimeler: Ahmet Cevdet Paşa, İlmihal, Çocuk, İbtidai, Din Eğitimi.

INVESTIGATION ON THE BOOK OF CATECHISM TO PRIMARY SCHOOLS Of AHMET CEVDET PASHA (1823-1895)

Abstract

Ahmet Cevdet Pasha was born in 1823 in Lofça, Bulgaria. Pasha, known with his extra ordinary statesmanship, was known as Islamist and Ottomanist, but he was known as Westerner in terms of working style. The Pasha made an effort to make Turkish a scientific language. Kavaid-i Osmani, the first grammar book of Turkish language, belongs to him. He is also the official historian of the state, also published History of Cevdet published as 12 Volume. He also wrote Mecelle, a masterpiece of Islamic Law. Cevdet Pasha, who had made many ministries in his time, wrote many books. One of the books he wrote is the ilmihal (chatechism) book, which is read in İptidai/primary schools. The ilmihal education in the Ottoman education system has existed as a lesson in primary schools. Since the children were asked to learn literacy and religious sciences at primary level, the Qur'an was expected to read and memorize and to have enough knowledge of ilmihal. In this study, it is aimed to evaluate the content of the ilmihal book belonging to Ahmet Cevdet Pasha. In this context, what subjects are taught to children at primary level? How are the subjects taught? Are there issues and statements that are not appropriate to children's religious development and psychology? such questions are sought. Qualitative research method will be used in this study. Data will be evaluated through descriptive and content analysis and coding and categories will be created. The analyzed text will be interpreted considering the political, social and pedagogical conditions of the period.
Key Words: Ahmet Cevdet Pasha, Ilmihal/Catechism, Children, Ibtidai/Primary school, Religious Education.

GİRİŞ

Ahmed Cevdet Paşa 13-14 Receb 1238 / 26-27 Mart 1823 Bulgaristan'ın Lofça kasabasında doğmuştur. Asıl adı Ahmed'dir, Cevdet adını öğrenim gördüğü esnada almıştır. Babası Lofça ileri gelenlerinden Hacı İsmail Ağa'dır. Annesi de yine Lofça hanedanlarından Ayşe Sümbül Hanım'dır. Küçük yaşta Lofça müftüsü Hafız Ömer Efendi'den Arapça okuyarak öğrenim hayatına başlamış, Kadı nâibi Hacı Eşref Efendi ve müftü hafız Mehmed Efendi'den dersler almıştır. Ayrıca fıkıh, tefsir, beyan okuduğu da rivayet edilmektedir. 16 yaşına geldiğinde artık Lofça'da onu okutacak kimse kalmamıştır. 1255 (1839) yılında ilmini arttırmak üzere İstanbul'a gönderilmiştir. Buralarda ilmini ilerleterek (müsbet ilimler de dâhil) çeşitli alanlarda icazet almıştır. Tasavvuf ve edebiyat alanında çeşitli eserleri okuyarak şiir ve edebiyat alanında eksikliklerini gidermiştir. Arapça ve Farsçayı iyi seviyede Fransızca



ve Bulgarcayı anlayabilecek kadar bilmektedir. (Halaçoğlu; Aydın 1993, 443-444; Ölmezoğlu 2002, 2-9; Fatma Aliye 1995, 21-39; Ayrıca bk. Chambers 2013, 187-227)

Devlet hizmetine 1844 yılında Rumeli Kazaskerliğine bağlı Premedi kazası kadılığı ile başlamıştır. 1845'te İstanbul müderrisliği ruûsunu almıştır. 1850'de Meclisi Maarif-i Umumiye azalığı ve dârul muallimin müdürlüğüne getirilmiştir. 1851'de Encümeni Dâniş üyeliğine seçilmiştir. 1853 tarihli bir mazbata ile Osmanlı tarihini yazmakla görevlendirilmiştir. 1855'te vak'anüvis olarak tayin edilmiştir. 1865 yılına kadar bu görevi sürdürmüştür. 1863 yılında Anadolu kazaskerliği payesine ulaşmıştır. 1866 yılında kazaskerlik payesi vezirliğe çevrilmiştir. Halep valiliği de yapan Ahmed Cevdet, 1868 yılında Divân-ı Ahkâmı Adliyye'ye görevlendirilmiştir. Divanın nazırlığa çevrilmesiyle adliye nazırı olmuştur. 1871'de Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye cemiyeti ve Şûrâ-yı Devlet Tanzimat Dairesi başkanlıkları verilmiştir. 1873'te Şûra-yı Devlet üyesi ardından Evkâf Nazırı olmuştur. 1875'te Maarif Nazırlığı daha sonra da Adliye Nazırlığına getirilmiştir. 1877 yılında Dâhiliye Nazırlığı'na getirilmiştir. 1878 yılında Suriye valisi olarak Şam'a gitmiştir. 1880'de tekrar Adliye Nazırlığı'na getirilmiştir. 1890'da II. Abdülhamit onu Meclis-i Âli'ye tayin etmiştir. Geçirdiği bir rahatsızlık sonucu 1895'te İstanbul'da vefat etmiştir. (Halaçoğlu; Aydın 1993, 444-445; Ölmezoğlu 2002, 13-24; Candan 2012, 35-42)

Ahmed Cevdet Paşa, devlet adamlığın yanında aynı zamanda tarihçi, hukukçu, edebiyatçı, eğitimci, sosyolog ve mütefekkirdir. (Kuran 1997, 3; Meriç Yazan 1997, 9-16) Aktif devlet hizmetinden ayrıldıktan sonra daha çok eser yazmış ve danışmanlık yapmıştır. Kendisinden eğitim sistemi ile ilgili çözümler üretmesi istenmiş ve ölümünden iki yıl önce genel eğitim konusunda bir rapor hazırlamıştır. Yeni açılan okullar üzerinde durarak askerî rüştiyelerden itikadı bozuk öğrencilerin yetişmeye başladığını ifade etmiştir. Bunları devlet için tehdit gören Paşa, Osmanlı Devleti'nin İslam dini üzere kurulduğuna dikkat çekmiştir. Bu kötü gidişatı önlemenin yolunu da sunan Ahmed Cevdet Paşa, okulların her seviyesinde dinî ilimlerin okutulmasını önermiştir. Sıbyan mekteplerinde ilmihal, diğer okulların seviyesine göre de akaid, fıkıh kitaplarının okunmasını ve bunların zamanın şartlarına göre yeniden kaleme alınmasının önemini vurgulamıştır. (Gündüz 2016, 241-242) Paşa'ya göre İslam medeniyeti çok önemli ve büyük bir medeniyettir fakat geri kalmıştır. Cevdet Paşa, medeniyeti geliştirmenin yolunun eğitimden geçtiğini savunmuştur ve medeniyeti geliştirmeye yönelik çalışmaları 3 başlık altında toplanmaktadır. Bunlar: 1. Yeni eğitim kurumlarının açılması 2. Okullar için ders kitaplarının yazılması ve yayın faaliyetleri 3. Türkçe'nin bilim dili olmasıdır. Ahmed Cevdet Paşa, Osmanlı kurumları şekillendirilirken gelenekçi Türk İslâm Doğu kültürü ile yenilikçi Batı arasında bir senteze varmıştır. Batı taklitçiliğine ve senteze karşı çıkmıştır. Yaptığı icraatlerde İslamcı Osmanlıcı bir çizgide iken metot anlayışında Batı'nın tekniğinden faydalanılabileceğini savunmuş, Batının pozitif ilimlerde üstünlüğünü kabul etmiştir. Cevdet Paşa, Fransız kanunlarının olduğu gibi alınmasına da karşı çıktığı için Mecelle'nin hazırlanmasında önemli rol oynamıştır. (Halaçoğlu; Aydın 1993, 445; Anay 1997, 70-77)

Birçok alanda eser kaleme alan Cevdet Paşa'nın tarihi eserleri, hukuki eserleri, edebi eserleri, diğer müteferrik eserleri, lâyıha, mazbata, mektup vb. küçük yazıları, tercüme eserleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Tarih-i Cevdet, Tezâkir, Mâ'ruzât, Kısas-ı Enbiyâ ve Tevârîh-i Hulefâ, Kırım ve Kafkas Tarihçesi, Tercüme-i Mukaddime-i İbn Haldûn, Belâgat-ı Osmâniyye, Kavâid-i Osmâniyye, Medhal-i Kavâid, Kavâid-i Türkiyye, Dîvân-ı Sâib Şerhi'nin Tetimmesi, Mi'yâr-ı Sedâd, Âdâb-ı Sedâd fî ilmi'l-âdâb, Beyânü'l-Unvân, Takvîmü'l-Edvâr, Mecmûa-i Ahmed Cevdet, Ḫulâṣatü'l-Beyân fî Teʾlîfi'l-Ḳurʾân, Mecmûa-i Aliye, Maʿlûmât-ı Nâfia, Hilye-i Saâdet, Eser-i Ahd-i Hamîdî. (Halaçoğlu; Aydın 1993, 448-449; Ölmezoğlu 2002, 73-129; Candan 2012, 46-57)

Bu çalışma, bu kadar çok yönlü olan bilim insanının ibtidai mekteplerde okutulmak üzere kaleme aldığı ilmihal kitabını incelemeyi problem edinmiştir. Osmanlı eğitim sisteminde ilmihal eğitimi mekteplerde bir ders olarak var olmuştur. İlkokul seviyesinde çocukların öncelikle okuma yazma ve dinî ilimleri öğrenmesi istendiğinden Kur'an-ı Kerim'in okunması ve ezberlenmesi, ibadetleri yerine getirecek kadar ilmihal bilgisine sahip olması beklenmiştir. (Unat 1964,7)

Temel sorunsal; Ahmed Cevdet Paşa'ya ait ilmihal kitabının içerik açısından değerlendirilmesidir. Bu ana soruna bağlı olarak; ilkokul seviyesinde çocuklara ilmihalde hangi konular öğretilmektedir?, Öğretilen konuların ele alınış şekli nasıldır?, Çocukların dinî gelişim ve psikolojilerine uygun olmayan konu ve ifadeler bulunmakta mıdır? Gibi sorulara cevap aranmıştır.

Veriler öncelikle dökuman analizi yoluyla incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılması planlanan olgu ve olayları içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır. (Bk. Yıldırım; Şimşek 2016, 189-201) Bu

anlamda veri kaybını önlemek, geçerliliği ve güvenirliği arttırmak adına verilerin analizi aşamasında MAXQDA 2018.2 bilgisayar programından faydalanılmıştır. Veriler program vasıtasıyla kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Kodlamalara açık kodla başlanmıştır ve tümevarımsal bir yol tercih edilmiştir. (Bk. Urquhart 2018, 27-28; Neuman 2006, 664) Verilerin analizi ve değerlendirilmesinde ise içerik analizi yoluna gidilmiştir. (Bk. Yıldırım; Şimşek 2016, 242-243)

BULGULAR ve YORUMLAR

İlmihal'in girişinde "Eseri Ahd-ı Hamidi Mekâtib-i İbtidâiyede Okunacak İlm-i Hâldir. Ma'Ârif Nezâret-i Celilesinin Ruhsatiyle İstanbul Matba'a-i Âmirede Tab' Olunmuşdur" denilmektedir. Yapılan açıklama eserin II. Abdülhamid devrine ait olduğunu bildirmektedir. Rumi 1309/ Miladi 1894 tarihlidir. 32 sayfadır. Çalışma Hasan Aktürk tarafından Latin Alfabesine çevrilmiş ve Osman Koca editörlüğünde 2017 yılında basılmıştır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017)

Ahmed Cevdet Paşa daha eserin önsöz sayacağımız kısmında ilmihali iki ana kısma ayırdığını ve akıl baliğ olan kişilerin, kendilerine farz olan şeylerden sorumlu olduğuna dikkat çekmiştir. Bu ana konular akaid konuları ve ibadetlere yönelik şer'i konulardır. Eserin içeriğinde A. Cevdet Paşa, Ehli Sünneti övmekte ve amelde Hanefi Mezhebini öne çıkartmaktadır. Bu bağlamda ilmihalin Hanefi Mezhebini esas aldığını söylemek mümkündür. Eserde, ilmihalin hangi yaş ve seviyedeki çocuklara uygun olduğu konusunda bilgi bulunmamaktadır sadece ilkokullar için hazırlandığı belirtilmiştir.

Analiz esnasında Ahmed Cevdet Paşa'nın eserinde oluşturduğu bu bölümlemeye uygun olarak kategorize oluşturulmuştur. Ana kategoriler İnanç, İbadet, Ahlak olmuştur. İnanç konusu altında temel konu iman olmuştur. İmanın Şartları, Din Şeriat İlişkisi, Ehli Sünnet'tir. İbadetler başlığı altında; İbadetler ve Dualar kategorileri oluşmuştur. Ahlak konusunda, iyi huylar ve kötü huylar temaları oluşmuştur.

A. Cevdet Paşa imanı şöyle açıklar "Allah Teâla Hazretlerinin birliğine Muhammed Mustafa sallallahu aleyhi vesellem hazretlerinin peygamberliğine iman iden kimse Müslüman olub ana mü'min ve müslim denülür". (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 13) İmanın muteber olabilmesi için kalb ile tasdik ve dil ile ikrarın yani Kelime-i Şehadet'in getirilmesi gerekmektedir. Bir kimsenin (İslam olması) Müslüman olması ise; bâtınî olarak ikrar ve namazla izhar etmesiyle mümkündür. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 13)

Çocuklara din kavramı ise yine Hz. Muhammed üzerinden öğretilmektedir. "Bir mü'mine ne millettensin diyü suâl olundıkta Milleti Muhammediyedenim diyü cevap verilmelidir" denmektedir. Din kavramı ile ilgili "Din ü Millet Hz. Peygamberin taraf-ı ilahiden akayide dair getirdiği şeylerdir" şeklinde açıklama yapılmaktadır. Şeriat kavramı ise; Hz. Peygamberin tarafı ilahiden a'male dair getürdüğü şeyler ki …"şeklinde açıklanmaktadır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 51) İlkokul seviyesi düşünüldüğünde hem din hem de şeriat kavramları oldukça kapalı ve soyut bir ifadedir. Yapılan açıklamalar da yetersizdir.

Çocuklara öğretilen konular arasında "mezheb" kavramı da yer almaktadır. Özellikle de Ehli Sünnet dışındakiler bâtıl kabul edilmektedir; "itikadde sahibi mezhebin kimdür diyü su'al olunsa ehli sünnet ve cema'at mezhebi hakdır ve anlara muhalif olan mezhebler bâtıldır." (s.59) Ahmed Cevdet bazı müctehidlerin isimlerini de paylaşarak İmam Azam Ebu Hanife, İmam Malik, İmam Şafii ve Ahmed b. Hanbel'den söz ederek birbirlerine muhalif görüş bildirmelerine rağmen ehli sünnet olduklarına, İslam ülkelerinin çoğunun Hanefi olduğuna vurgu yapmaktadır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 61)

Ahmed Cevdet paşa, 1. bölüme eklediği "Tetimme" başlığı altında bazı kavramların açıklamasına yer vermektedir. Bunlar klasik ilmihal kitaplarında yer bulan farz, vacip, sünnet, müstehab, haram, mübah ve mekruh'tur. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 63-67) Bu tür soyut kavramların yine yetişkin ilmihallerinden farklı açıklanmadığı belirlenmiştir.

İmanın şartlarını yine akaid kısmında açıklamıştır. Müslüman olan kimse altı şeye inanması gerekmektedir. Bunlar "Allah'a ve meleklerine ve kitablarına ve peygamberlerine ve yevm-i ahirete ve kadere ve kaderin hayr ve şerrine ya'ni hayr u şerr her ne ki vâkı' ola heb Allah Teâla hazretlerinin takdiriyle olduğına inandım" demektir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 17) Amentu duası bağlamında iman esaslarının genel çerçevesini çizen Ahmed Cevdet Paşa, tek tek bunları açıklamıştır. Ancak yapılan açıklamalar yine oldukça soyut ve çocukları anlamadan ezberlemeye yöneltecek içeriktedir. Allah'la ilgili "Bütün âlemi yardan ya'ni yokdan var iden Allah Te'ala hazretleridir ki birdir şerik ve naziri yokdır, herkes anâ muhtaç olduğı halde o herkesden müstağnidir. Evladı olmakdan ve ana ve babadan münezzehdir. Hiçbir ferd anâ küfüv değildir. Mekândan ve cihetden ve yimek, içmek, uyumak, uyuklamak gibi cismani sıfatlardan berîdir." (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 17) Allah'ın isim ve

sıfatlarını anlayabilecek kapasitede olmadığımızdan ona tevekkül etmemiz gerektiği eserde vurgulanmaktadır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 49)

İki üç yaşlarından itibaren çocuklar çevrelerinde olup biten şeyler hakkında sorular soracaklardır ve bu soruların bir kısmı Allah'la bağlantılı olacaktır. Bu dönemden başlayarak çocuklara Allah'ı sordukça ve merak ettikçe, sorduğu kadar anlatılmalıdır. Allah anlatılırken soyut özelliklerden ziyade onu sevdirecek ve çocuklarda Allah sevgisini oluşturacak ifadeler kullanılmalıdır. Korkutucu, cehennemi olan bir varlık şeklindeki anlatımlar çocuklarda Allah sevgisi yerine ondan uzaklaşma davranışını oluşturmaktadır. Çocuklara Allah nasıl anlatılmışsa duyguları da o yönde gelişim gösterecektir. (Ayhan 1997, 113-114; Oruç 2011, 165-166; Ay 1997,110-116)

Peygamberlere gelince onların melekler gibi günahtan uzak oldukları belirtilmektedir. İlk peygamberin Hz. Âdem ve son peygamberin Hz. Muhammed olduğu ve bunlar arasında çok sayıda peygamber gelip geçtiği ifade edilmektedir. Eserde sadece Kur'an-ı Kerim'de yazılı olanları bilebildiğimiz belirtilmekte ve isimleri zikredilmektedir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 25) Üzeyr, Lokman ve Zülkarneyn üzerinde ihtilaf olunduğu ve kimilerine göre nebi kimilerine göre ise velî oldukları açıklanmaktadır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 27) Çocuklar için peygamber, veli, nebi kavramları oldukça karmaşık iken bir de bunların ayrımına ve ihtilaflı olan bir konuya burada yer vermek çocukları öğrenme açısından daha çok zorlayacaktır. Ayrıca yine bu konular işlenirken 6 en faziletli peygamber sıfatlarıyla zikredilmiştir. Bunlar; Muhammed, Musa, İsa, İbrahim, Nuh ve Âdem'dir. Fakat içlerinde en efdali Muhammed Mustafa'dır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 27)

Çocuklara bu konuyu anlatmak da seviye açısından zor görünmektedir. Ayrıca gerekli midir? Sorusu da sorulmalıdır. Kur'an-ı Kerim'de bu şekilde bir ayırım söz konusu değilken çocuklara hangi hadise dayandığı belli olmayan bir konuyu öğretmek gereksiz ve zihnen de yük oluşturacak içeriktedir. Bu tür detaylar yerine peygamberi sevdirecek onların görevlerini somutlaştıracak unsurlardan hareket etmek yerinde olacaktır. Özellikle peygamberlerin güzel ahlakını ön plana çıkartmak daha öğretici ve akılda kalıcı niteliktedir.

Kitaplar konusu işlenirken yapılan açıklamalar yine oldukça somut içeriktedir. "Allah'u Teâla ba'zı peygamberana Cebrail ile gögden kitablar indirmişdir. Bunların dördi büyük kitablardır ki Tevrat, Zebur, İncil, Kur'an'dır. Ve diğerleri suhuf ya'ni ma'dud sahifelerdir." (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 21) "indirilmiştir" fiili zaten somut birşeyin yukardan aşağıdaki seviyeye gelmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda somut evrede olan ilkokul çocukları çok somut bir biçimde bir kitabın/kitapların gökten aşağıya inmesi şeklinde konuyu algılayabilirler. Kitaplar konusu işlenilirken anlaşılması güç olacak diğer bir içerik de Kur'an'ın kendinden öncekileri nesh etmesidir. Ahmed Cevdet Paşa konuyu şu şekilde ele almıştır: "Bunların cümlesi hakdır ve Kur'an-ı 'azimüşşan hepsinin efdalıdır ve hepsinden muahhar olub evvelkilerin a'mâle muta'allik olan ba'zı ahkâmını nesh itmişdir ve anın ahkâmı kıyamete dek bâkidir." (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 23) Kur'an'ın hepsinden daha üstün olması çocuklara nasıl açıklanacaktır? Ayrıca Kur'an'ın ibadetlerle ilgili bazı hükümleri kaldırıp bazılarını devam ettirmiş olması da bu dönem çocuklarının algılaması açısından güçtür. Ve burada teolojik açıdan sadece amelle ilgili konuların tamamen nesh edilip edilmediği de sorgulanmaya açıktır. Nesh konusunu anlatmak yerine Kur'an'ın içeriğinden, yapısından söz etmek daha yararlı ve anlaşılır olacaktır.

Melekler konusu onların özelliklerinin anlatılmasıyla başlar. Yiyip içmedikleri, cinsiyetlerinin olmadığı, ibadet ve teşbihle meşgul oldukları belirtilmektedir. Meleklerden "Hafaza" ve "Kiramen Katibeyn"in öellikleri açıklanmıştır. Kiramen Katibeyn meleklerine ilişkin "Anlardan biri insanın sağ tarafında bulunub sevabları yazar bir de sol tarafda bulunub günahları yazar" denilmektedir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 19) Çocuk psikolojisi düşünüldüğünde çocukların görmedikleri varlıklar tarafından her an gözetilmesi açıkçası psikolojik rahatsızlıklar oluşmasına dahi etki edebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında somut evrede olan çocuklara daha farklı açıklamaların yapılması uygun olacaktır. Özellikle çocuklara Allah'ın melekler vasıtasıyla müdahale ettiğinin anlatılması; dünyayla ve insanlarla ilişkisinde Allah'ın belirlediği işleri yapan özel görevliler olduğunun ifade edilmesi, çocuklar açısından kaygı verici unsurların giderilmesine yardımcı olacaktır. (Köylü; Oruç 2017, 81-82)

Eserde dört büyük melek ve görevlerinden de söz edilmektedir. Bununla birlikte cennet ve cehennem meleklerinin isimleri de zikredilmektedir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 21)

Kader konusu Ahmed Cevdet Paşa tarafından şöyle açıklanmıştır: "Allah Te'ala hazretleri hep olmış ve olacak şeyleri bilüb ezelde takdir u irade buyurmışlardır. Lâkin kullara irade-i cüz'iyye virüb anı hasenâte sarf idenlere lütf u ihsan ve seyyiâte sarf idenlere 'itâb u 'ikâb itse gerekdir." (Ahmed Cevdet

Paşa 2017, 49) Kader konusu bizatihi anlaşılması güç bir konudur. Konuyu çocukların seviyesine indirmek yerine daha karmaşık hale getirip, külli ve cüz'i iradeyi katmak ve olacak olan herşeyin Allah tarafından bilinmesinin hiç açıklanmadan çocuklara sunulması konuyu oldukça karmaşık hale getirmiştir.

İlmihalde içerik açısından çocukları en fazla ürkütecek ve korkutacak kısım ahiret konusudur. Ahiret konusu kıyametin kopmasıyla başlatılır. İsrafil Sur'u üfler "yerde, gögde ne kadar canlı mahluk var ise bulundukları yerlerde düşüb ölecekler ve Kıyamet kopub 'alem harab olacaklardır." Denilmektedir. Ahmed Cevdet Paşa devamında her yerin dağılıp birbirine karışmasını tasvir etmektedir. Âlem, bin yıl sessiz kaldıktan sonra ikinci defa Sur'un üflenmesiyle insanlık dirilecektir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 31) Haşr konusuna geçilir, insanların çıplak, yalın ayak kabirlerinden çıktıkları kimilerinin çıplak ayaklarıyla kimilerinin yüzüstü sürünerek mahşer yerine geldikleri anlatılır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 33) Tüm bu sahneler açıkçası çocukları korkutacak ve endişeye sevk edecek muhtevadadır. İyi insanlara, salih kişilere, sultanlara, alimlere, şehitlere, nebilere, velilere cennetten elbiseler ve binekler getirilecektir. Onlar bunları giyinip mahşer alanına gideceklerdir. Burada Hz. Muhammed'in Kevser havuzundan şarap içeceklerdir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 35)

Defter, Hesap, Mükafat ve Ceza konusu mahşerde işlenen konulardandır. İnsanların burada can ve mallarından hesaba çekileceği bildirilmektedir. Kiramen Katibinin yazdığı defterler dağıtılacak ve herkes dünyada iken ne yaptığını görecektir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 37) Mazlumun hakkının zalimden ve hayvanın diğer hayvandan hakkının alınacağı ifade edilmektedir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 39) Ahiret konusu çocuklar için belki de en kaygılı konuları barındıran bir alandır. İlk olarak "ölüm" bunu takiben de ceza unsuru olarak azab ve "cehennem"in varlığı söz konusudur. 5-7 yaş aralığında olan çocuklarda sonsuzluk kavramı gelişmediği için ölüm, çocuklarda duygusal krizlere neden olabilecek bir olgudur. Altı yaşlarında çocuklar ölümün sebebi olarak kendi düşüncelerini görebildikleri için kendini suçlayabilmektedirler. Negatif düşüncelerinin sevdikleirnin ölümüne neden olduğunu düşünebilmektedirler. Altı yaşından itibaren çocukların ruh ve beden ayrımı yapmaya başladıkları bildirilse de bu çocuklara teolojik bir açıklama yapılabileceği anlamına gelmemektedir. Çocuklar daha çok öldükten sonra sevdikleriyle buluşup buluşamayacaklarını sorgulamaktadır. Bu sebeple ahiret ve ölüm konusu çocuklarda dinî ve ahlaki bir gelişimi destekleyecek bilişsel açıklamaları içermelidir. (Köylü; Oruç 2017, 104-108) Onların ruhsal durumlarını bozacak ve psikolojilerine zarar verecek içerikten uzak durulmalıdır.

Şefaat konusu yine eserde işlenen konular arasındadır. Ancak şefaat konusuyla ilişkilendirilen içerik, hiçbir şekilde çocukların dünyasında olmayacak, yetişkinleri ilgilendirecek bir durumdur. Şöyle ki; "Ol gün enbiya ve şüheda ve 'ulema mü'minlere şefa'at eyleyeceklerdir. Fakat bir mücahidin memleketinde bırakdığı zevcesine hıyanet eyleyen kimsenin 'afvı ancak ol mücahidin efa'atına mevkufdır. Çünkü bir askerin memleketinde kalan zevcesi sa'ir mü'minlerin valide ya hemşire yahud kerimesi hükmindedir ve o mü'minlere hem zevci tarafından hem de taraf-ı ilahiden emanetdir. Öyle muhtereme hıyanet eyleyenlerin halâsı ise pek müşkildir." (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 43)

Cennet ve cehennem manzaraları mahşer, hesap, ödül ve ceza konularıyla işlenir. Sırat köprüsünün kurulması ve cennetlik olanların oradan rüzgâr gibi geçecekleri, cehennemliklerin ise geçemeyip cehennemin içine düştükleri yedi katında alçaklıklarına göre yerleştirilecekleri anlatılmıştır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 47) Ölüm, kıyamet, cehennem gibi konularda çocuklar genellikle korkmakta ve bazen de onların ruhsal durumları bozulmaktadır. İlkokulun ilk yıllarında çocukların hayal ile gerçeği tam ayırt edemediklerinden hareketle cehenneme büyüklerin ve kötü olan insanların gireceklerini bilmelerine rağmen bu tür konuları takıntı haline getirerek olumsuz yönde etkilendikleri bildirilmektedir. (Köylü; Kılavuz; Dam; Gündüz 2010, 44-45) Psikiyatride de bu tür vakıaların bulunduğu bilinmektedir. (Öztürk 1981, 213)

İlmihalin ikinci kısmı amellere yönelik hazırlanmıştır. Ancak ilmihal analiz edildiğinde Ahmed Cevdet Paşa'nın İslam'ın şartlarını sayıp, bunların içerisinden sadece namaza önem verdiği ve açıkladığı görülmüştür. Paşa şöyle söyler; "İslam beş şey üzerine binâ olunmışdır. Binâen'aleyh İslam beş direkli bir çadıra benzer ki kelime-i şehadet anın ortadaki direği ve namaz ve oruç ve zekât ve hacc diğer direkleri gibidir ve bunların aslı ve akdemi ve Müslümanlığın 'alameti namazdır." (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 69) Dolayısıyla Ahmed Cevdet Paşa ilmihalin içerisinde namazı işleyip diğerlerine yer vermemiştir.

Namazdan önce abdest, gusül ve teyemmüm konularını işlemiştir. Bunların farzlarını ve vaciplerini dile getirmiştir. Abdestin alınışını tarif etmiştir. Mestin nasıl kullanılacağını açıklamıştır. (Ahmed

Cevdet Paşa 2017, 73,75) Paşa devamında guslün nasıl alındığını anlatmıştır ve fakat ne abdestin niye gerekli olduğu ve nasıl bozulduğuna ilişkin bir bilgi ne de guslün niçin alındığı ve nasıl bozulduğuna ilişkin açıklama bulunmaktadır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 75) Ayrıca gusül konusu ilkokul seviyesinden daha çok sonraki dönemde işlenmesi uygun olan bir konudur.

Eserde namazın şartları sayılmıştır. Namaza geçmeden önce yapılması gerekilen temizlik ve örtünme gibi durumlara açıklık getirilmiştir. Namazın rükunları ifade edilmiştir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 77,79) Bunlar tamamen çocukların ezberlemelerine yönelik bilgilerdir. Namazın vacipleri de yine bu şekilde sıralandıktan sonra ezan ve kâmete geçilmiştir. Nasıl kâmet yapıldığı yazılmıştır. Namazın kılınışı açıklanmıştır. Burada bireysel kılınan namazın yanında cemaatle kılındığında namazın nasıl kılınacağı ifade edilmiştir. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 83, 85, 87, 89, 91) Diğer zikredilen namazlar; cum'a ve bayram namazları (bunlar açıklanmamıştır); cenaze namazı; okunacak dualarıyla beraber, cenaze namazının kimlere kılınacağı açıklanmıştır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 101, 103, 105, 107)

Çocuklara yönelik yazılmış olan bu ilmihalin son konusu Cihad ve Gaza'dır. Cihad ve gazanın farz-ı kifaye olduğu açıklanmıştır. Cihad şu şekilde tarif edilmiştir: "Cihad, din düşmanları veya İslam Padişahı hazretlerinin itaatından çıkmış asiler ile savaşmaya çaba sarf etmektir. Gaza ise din düşmanlarıyla savaşmaya gitmektir." (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 107) Cihad ve gazaya ilişkin çeşitli hadisler sıralanarak çocuklara önemi anlatılmak istenmiştir. Açıkçası henüz oyun çağında olan çocuklara bu konunun öğretilmesinin gerekliliği sorgulanmalıdır. Bu konu çocuklara duygusal ve zihinsel yük olacak mahiyettedir. Bunun yerine vatan sevgisini aşılamak daha yerinde ve olumlu duyguları kazandırmaya yönelik olacaktır.

İbadet konusu işlenirken çocuklara öğretilen içerik arasında "Ulul Emre İtaat" konusu da yer almaktadır. Özellikle İslam Padişahına karşı gelmek yasaklanmış ve emri yerine getirmeyen kişinin halifeye karşı gelmiş olacağı vurgulanmıştır. Şöyle ki; "Padişah-ı İslam hazretlerinin bizzat yahud vukelâ ve emnâsı ve me'murîn-i mahsusası vasıtasıyla vü virdigi emrlere itâ'at eylemek cümleye farzdır. Ana 'asî ve bagî olmak haramdır ve en büyük günahdır. Padişaha dâ'imen adl u insâf ile ve a'dâsı üzerine nusretle du'â itmek lazımdır. Zira emîrü'l-mü'minîn ve imaâm'ül-müslimin ve halife-i seyyid'il mürselîndir." (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 117)

İlmihalde çeşitli duaların da olduğu ve çeşitli yerlerde bunlara yer verildiği belirlenmiştir. Bunlar; Namazdan Sonra Okunacak Dualar, Subhaneke Duası, Kunut Duası, Rabbena Duaları, Allahümme Salli ve Barik, Tahiyyat Duası'dır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 99, 87, 95, 93, 91) Burada çocuklara kendi başlarına dua etmeleri ve duanın anlamı ve fonksiyonunu öğrenmeleri yerine namazda okuyacakları dualar öğretilmiştir. Surelere hiç yer verilmemesi de Cevdet Paşa'nın tercihini göstermektedir.

Ahmed Cevdet Paşa, ahlak konusuna da değinmiştir. Ahlakın güzelleştirilmesine yönelik tavsiyelerde bulunmuştur. Değinilen konular arasında şunlar bulunmaktadır: İyi huy, kötü huy, müsrif olmama, duyguları kontrol etme, öfkelenmeme, kibirlenmeme, emanete hıyanet etmeme, riya yapmama, su-i zanda bulunmama, hased etmeme, tevekkül etme, kalp kırmamadır. Bu konular birkaç cümleyle yapılan açıklamaları içermektedir. Soyut içerikli olan bu ahlaki konuların örneklerle işlenmesi, çocukların anlaması açısından faydalı olacaktır. (Ahmed Cevdet Paşa 2017, 119,121, 123,125, 127)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulardan hareket edildiğinde şu sonuçlara ulaşmak mümkündür:

1. Tarihten günümüze gelindiğinde çocuklara yönelik ilmihallerde çok büyük değişmeler olmamıştır. Temelde işlenen konular, bu ilmihalde olduğu gibi inanç, ibadet ve ahlak konularından oluşmuştur. İnanç konusunda, İmanın Şartları, Din Şeriat İlişkisi, Ehli Sünnet ana temalar olmuştur. İbadetler başlığı altında; İbadetler (ağırlıklı olarak beş vakit namaz ve çeşitleri), Beş vakit namazda okunacak bazı dualara yer verilmiştir. Sureler öğretilmemiştir.

2. Öğretilen konuların yetişkin ilmihallerinde öğretilen konulardan ve içeriklerinden farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı konuların oldukça kısa ve sadece ezberlenilmesine dayalı olduğu kanaatine varılmıştır. Namazın rükünları, abdestin alınışı, ezan, kamet vb.

3. Bazı konularda özellikle ilmihalin; kıyamet, mahşer, cennet ve cehennem gibi muhtevasında korkutucu ve çocukları kaygılandırıcı içeriğe sahip olduğu düşünülmüş ve anlatımda şiddet, korku içeren ögelerin yer aldığı sonucuna varılmıştır. Hatta soyut kavramların somut algılanmasından

dolayı; mesela Kiramen Kâtibin melekleri anlatılırken, çocukların duygu dünyalarında travmatik durumların ortaya çıkmasına etki edebileceği kanaatine ulaşılmıştır.

Tüm bu bulgu ve sonuçlardan hareketle çocuklara yönelik günümüzde yazılacak ilmihallerde;

1. Çocuk seviyesini aşan, onların dinî sorumlulukları dışında kalan muhtevanın içerikte yer almaması uygun olacaktır. Gusül, Cihad, Ulul Emre İtaat vb.

2. Çocukların dinî gelişimleri dikkate alınarak oluşturulacak ilmihaller, konu içerikleri bakımından, zihinsel ve duygusal gelişime aykırılık taşımayacaktır.

3. Anlaşılmadan ezberlenilen dinî muhtevanın tahkiki imana götürmeyeceği varsayılırsa, çocukları dinî içerik üzerinde düşündürecek, algılamalarına destek olacak ilmihallerin oluşturulması ivedilikle gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Ahmed Cevdet Paşa. (2017). İlmihâl, Haz: Hasan Aktürk. Ed: Osman Koca. İstanbul: Beyan Yayınları.

Aliye, F. (1995). Ahmed Cevdet Paşa ve Zamanı. İstanbul: Bedir Yayınları.

Anay, H. (1997). "Ahmed Cevdet Paşa'nın Modernizme Bakışı". Ahmed Cevdet Paşa. (Sempozyum:9-11 Haziran 1995). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 67-77.

Ay, M. E. (1997). Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım. İstanbul: Timaş Yayınları.

Ayhan, H. (1997). Din Eğitimi ve Öğretimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Candan, G. (2012). Ahmed Cevdet Paşa'nın Maarif Nazırlığı ve Eğitim Öğretim Alanlarındaki Faaliyetleri. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Chambers, R. L. (2013). "Bir On Dokuzuncu Yüzyıl Âlimi: Ahmed Cevdet Paşa". Çev: Aydın Y.; Gündüz M. Ed: Gündüz M. Osmanlı Eğitim Mirası. Ankara: Doğu Batı Yayınları. 187-227.

Gündüz, M. (2016). Maâriften Eğitime. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Halaçoğlu, Y.; Aydın, M. A. "Ahmed Cevdet Paşa", TDV. İslâm Ansiklopedisi. 1993. 13: 443-450.

Köylü M.; Kılavuz, M. A.; Dam, H.; Gündüz, T. (2010). Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi. Ed: Köylü. M. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Köylü, M.; Oruç, C. (2017). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kuran, E. (1997). "Devlet Adamı Olarak Cevdet Paşa". Ahmed Cevdet Paşa (Sempozyum:9-11 Haziran 1995). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 3-7.

Meriç Yazan. Ü. (1997). "Bir Osmanlı Sosyoloğu Ahmed Cevdet Paşa", Ahmed Cevdet Paşa, (Sempozyum:9-11 Haziran 1995). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 9- 16.

Neuman, W. L. (2006). Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar. Çev: Özge, S. İstanbul: Yayın Odası Yayınları. C:2.

Oklay, E. (2014). "Ahmed Cevdet Paşa'nın Türk Eğitim Tarihi Açısından Önemi Üzerine Bir İnceleme", Tarih İncelemeleri Dergisi, XXIX/1: 233-251.

Oruç, C. (2011). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi, İstanbul: Dem Yayınları.

Ölmezoğlu, Âli. (2002). Ahmed Cevdet Paşa Hayatı ve Eserleri. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Matbaası.

Öztürk, M. (1981). "Din Eğitimi ve Çocuk Ruh Sağlığı". Türkiye I. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan 1981). Ankara: Gelişim Matbaası.

Unat, F. R. (1964). Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış. Ankara: MEB. Yayınları.

Urquhart, C. (2018). Nitel Araştırmalar İçin Temellendirilmiş Kuram. Çev: Züleyha Ünlü. Erkan Külekçi. Ankara: Anı Yayınları.

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.



HALK OYUNLARININ ALANDAN SAHNEYE UZANAN YOLCULUĞU

Ümmü Hatice ERGİN
Selçuklu Ortaokulu Müzik Öğretmeni, Muş. Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Lisansüstü Öğrencisi, Ankara/Türkiye.

Özet

İlkel insanlar doğum, ölüm, hastalık, sağlık, neşe ve keder gibi beşeri olaylarla gündüz, gece, yağmur, kar, kış ve yaz gibi doğal olayların oluşumlarını bilmiyorlardı. Bilmedikleri bu oluşumları merak ediyor ve öğrenmek istiyorlardı. Bu istek zaman içerisinde insanların yeni bilgiler öğrenmesinin yanı sıra kendilerinden de sonraki nesillere bu bilgileri aktarma isteğinden oluşmuştur. Ancak dönem insanının lisanı ile bütün bunların anlatımı yetersiz kalınca insanlar en etkili dil olan beden dilini kullanmaya başlamıştır. Böylece oyunun doğuşunun ilk adımları atılmıştır. İnsanlar en büyük sanatçı olan doğadan daima esinlenmiştir. Bu esintilerin etkisi ile ellerini çırpmış, ayakları ile tepinmiş, bağırıp çağırmış, davul ve tamtam gibi ilkel çalgı aletlerinin seslerine kulak vererek beden hareketlerini anlamlandırmışlardır. Bu hareketleri zaman içinde oyun ve inanç ögelerine katıp çevresindekilere aktarmıştır. Günlük olarak sosyal hayatları için, dini ve ölüm törenleri için manası birbirinden farklı ve ana uygun oyunlar ortaya çıkarmışlardır. Bu sebeplerden diyebiliriz ki oyunun doğuşu insanlığın doğuşu itibarı ile başlamıştır. Üzerinden geçen uzun yıllar, toplum hayatındaki değişimler oyunların hangi amaçla ortaya koyulduğunu yani o oyunun asıl ruhunu geleceğe pek taşıyamamış ve günümüze kadar değişerek gelmiştir. Halka yönelişin ve halka ait ürünlerin araştırılmaya başlanmasıyla birlikte birçok ürün kayıt altına alınmıştır. Ancak yapılan araştırmalarda her ile bir oyun repertuarı verilmesi ve giysi belirlenmesi birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Hem geleneksel oyunların birçoğu zaman geçtikçe, yaşayan son temsilcileri aramızdan ayrıldıkça kaybolmaya yüz tutmuş veya tamamen unutulmuştur. Ayrıca gelişen teknoloji, değişen yaşam şartları, hâkim olan popüler kültür de bu durumu olumsuz etkilemiştir. Bütün bunların etkisiyle doğduğu ortamdan koparılan geleneksel oyunlarımıza artık alanda pek rastlayamıyoruz. Günümüzde gösteri, yarışma amacıyla yapılan kurallı, giyimiyle, müziğiyle, oyunların oynanış biçimiyle kalıplaşmış şekilde görebiliyoruz. Bu araştırmada karşı iki köyde bile zengin çeşitliliği olan halk oyunlarımızın ortaya çıkışı, tozlu adımlardan parlak sahnelere geçirdiği yolculukta uğradığı değişimler ve işlevsel özelliklerindeki farklılıklara ve sorunların olası çözüm yollarına değinilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Halk oyunları, alan, sahne.

Giriş

İlkel insanlar doğum, ölüm, hastalık, sağlık, neşe ve keder gibi beşeri olaylarla gündüz, gece, yağmur, kar, kış ve yaz gibi doğal olayların oluşumlarını bilmiyorlardı. Bilmedikleri bu oluşumları merak ediyor ve öğrenmek istiyorlardı. Bu istek zaman içerisinde insanların yeni bilgiler öğrenmesinin yanı sıra kendilerinden de sonraki nesillere bu bilgileri aktarma isteğinden oluşmuştur. Ancak dönem insanının lisanı ile bütün bunların anlatımı yetersiz kalınca insanlar en etkili dil olan beden dilini kullanmaya başlamıştır. Böylece oyunun doğuşunun ilk adımları atılmıştır. İnsanlar en büyük sanatçı olan doğadan daima esinlenmiştir. Bu esintilerin etkisi ile ellerini çırpmış, ayakları ile tepinmiş, bağırıp çağırmış, davul ve tamtam gibi ilkel çalgı aletlerinin seslerine kulak vererek beden hareketlerini anlamlandırmışlardır. Bu hareketleri zaman içinde oyun ve inanç ögelerine katıp çevresindekilere aktarmıştır. Günlük olarak sosyal hayatları için, dini ve ölüm törenleri için anlamı birbirinden farklı ve ana uygun oyunlar ortaya çıkarmışlardı. Bu sebeplerden diyebiliriz ki oyunun doğuşu insanlığın doğuşu itibarı ile başlamıştır.

Oyunun Doğuşu ve Türklerde Oyunun Yeri

Oyun çok eski zamanlardan beri Türklerin hayatında önemli yeri olan bir gelenektir. Tarih süreci içerisinde belirli hareketlerin belirli anlamları ifade etmeye başladıkları görülmüştür. Yer, gök, canlı ve cansız varlıklar, hayvanlar ve onları canlandıran bir takım hareket ve hareketler serisi içinde farklı adımlar ve kurgular ortaya çıkmıştır.

Türkçe oyun sözcüğü de diğer dillerde olduğu gibi değişik ve eski anlamlarda birleşme göstermektedir. Bugün için oyunlarımızda en büyük etkinin Orta Asya'dan ve Şamanlık ‘tan geldiği kesin olarak saptanmıştır. Şaman'ın türlü adları arasında, örneğin, Yakutların kullandığı ad "Oyun"du. Kadın Şamana ise Moğolca 'da "Udahan", Orta Şamana "Orta-Oyun", Yüce Şamana "Ulahan-Oyun" deniliyordu.



Oyun sözcüğünün çeşitli anlamları vardır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde yer alan anlamlarına göre oyun:

"Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence.

Tiyatro veya sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi.

Müzik eşliğinde yapılan hareketlerin bütünü.

Seslendirilmek veya sahnede oynanmak için hazırlanmış eser, temsil, piyes.

Bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma.

Olimpiyat oyunları.

Şaşkınlık uyandırıcı hüner.

Güreşte rakibini yenmek için yapılan türlü biçimlerde şaşırtıcı hareket.

Teniste, tavlada taraflardan birinin belirli sayı kazanmasıyla elde edilen sonuç. Hile, düzen, desise, entrika."

Oyun kelimesinin bütün bu çeşitli anlamları düşünüldüğünde, bunların pek çoğunun şamanın büyüsel törenindeki çeşitli öğelerde bulunduğu görülür. Şaman bu törende bir çeşit dans eder, belirli bir ezgi söyler veya bir şarkının sözlerini mırıldanır, yüz kaslarını kullanarak ve de en önemlisi karnından sesler çıkartarak taklit ve dramatik öğelere başvururdu. Böylece oyun sözcüğü ile tiyatro, dans, türlü seyirlik oyunların kökeni bir noktada toplanmış oluyordu. Oyun, büyü ve ritüellerle iç içe özdeşleşerek vazgeçilmez bir ögeye dönüştü. Zaman geçtikçe hayat şartlarıyla beraber kültür unsurları da değişip çeşitlendi ve gelişti. Taklit unsurları da bu doğrultuda yerini oyuna bırakmaya başladı. Oyun ve müzikle hayat bularak kendini ifade ederek bütünleşti. Halk oyunlarının kökeninde yer alan dinsel ve büyüsel unsurlar onun şamana ait icralara dayandığı görüşünü de beraberinde getirmektedir. Çünkü şamanın ruhlarla iletişimini sağlayan en önemli yolun müzik ve dans olduğu anlaşılmaktadır.

"İnsanoğlu içi boş kütükten davulu keşfedip ritüellerinde kullandı. Böylece temeli insan taklidine dayalı danslar ve basit müzik unsurları ortaya çıkıyordu. Davulu kullandığı büyülü ayinler davul danslarının gelişmesine sebep oldu ve davul dansları ortaya çıktı. Dans insanın hayati bir unsuru, günlük hayatın vazgeçilmez bir parçasıydı. Önce taklitle başlamıştı, sonra oyunu keşfetti."

Prof. Dr. Türker Eroğlu

Halk Oyunları

"Ait olduğu toplumun kültür değerlerini yansıtan ; bir olayı, bir sevinci , bir üzüntüyü ifade eden ; orijini din ve büyü ile ilgili (majik ve kültik) olan ; müzikli (bir müzik aleti eşliğinde veya bir müzik aleti olmaksızın , el , ayak gibi organlar veya bıçak , kılıç kalkan , v.b. araçlarla tempo tutarak ; veyahut şarkı türkü söylemek suretiyle yaptıkları müzikten tempo alarak) olarak , tek kişi veya gruplar halinde icra edilen ; ölçülü , düzenli hareketlerdir." (Eroğlu , 1994)

Türk halk oyunlarının oluşumunda dinsel etkilerin yanında, sahip olduğumuz birbirinden farklı coğrafi yapılar ve iklim özelliklerinin de katkısı büyüktür. "Özellikle Türk kültüründe sık görülen su, toprak ve dağ kültleri, ateş ve hava kültü gibi kültler ile kurt, kartal, güvercin vb. gibi hayvan kültleri Türk halk oyunlarının meydana gelişinde önemli rol oynar." (Eroğlu , 1988)

"İnsanın, geleneksel yapı içerisinde süre gelen yaşam biçimini, inançlarını, tinsel ve sosyal değerlerini, duygu ve düşüncelerini, harekete ve hareketler serisine çevirerek, ritim eşliğinde, ezgili veya ezgisiz, anonim üretimlerle yaygınlaştırıp, bireysel veya toplu olarak, beden diliyle anlatma biçimidir."

Öğr. Gör. Yılmaz KILINÇ

İnsanlıkla birlikte başlayan oyun, değişen yaşam şartları, gelişen teknoloji her alanda görüldüğü gibi halk oyunlarında da görülmeye başlamıştır. Kendi öz kültürümüz olan halk oyunları ülkemizde, 1900 yılında, Rıza Teyfik Bölükbaşı tarafında yazılan "Raks" adlı ilk makaleden sonra önem kazanmaya başlamıştır. Mustafa Kemal Atatürk 1925 yılında, İzmir de izlediği Selim Sırrı Tarcan'ın düzenlediği, Tarcan zeybeğini izlediğinde, "Hanım efendiler, beyler! Selim Sırrı Bey zeybek raksını ihya ederken ona

bir medeni şekil vermiştir. Bu sanatkâr üstadın eseri hepimiz tarafından seve seve kabul edilerek milli ve içtimai hayatımızda yer tutacak kadar tekemmül etmiş, bedii bir şekil almıştır. Artık Avrupalılara bizim de mükemmel bir raksımız var diyebiliriz. Bu oyunu salonlarımızda, müsamerelerimizde oynayabiliriz. Zeybek dansı her içtimai salonda kadınla birlikte oynanabilir ve oynanmalıdır." Diyerek, Halk oyunlarına Türk halkı olarak önemsememiz gerekliliğini vurgulamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında halk oyunları, halk evlerindeki eğitim ve araştırmalarla birlikte gelişim göstermiş, çeşitli halkoyunları festivalleri düzenlenmesini ve bu konudaki derleme ve araştırma çalışmalarının yapılmasına vesile olmuştur.

Oyunların oynanışları bir amaca dayalı olan ve somut anlamlara sahip olan oyunlar zamanla uygarlıkların ilerlemesiyle asıl kullanımları dışına çıkarak anlamları belirsiz olan soyut oyunlar halini almışlardır.

Rıza Tevfik Bölükbaşı bu konuyu doğrulayan görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

"Hiyeroglife kıyasla şimdi kullanılan harfler ne ise, ilkellerin anlamlı oyunlarına kıyasla uygar insanların oyunları da odur. Hiyeroglif, anlamlı olan görünüşünü zamanla yitire yitire yalnızca sembolik bir takım harflere dönüşmüşse, ilkeller dünyasının oyunları da gitgide anlamını yitirip yalnızca bir takım hareketlerden ibaret kalmıştır."

Türk Halk Oyunları önemli bir değerimizdir. Çünkü halk oyunları ait olduğu toplumun kültürünü yansıtan ve yaşatan önemli bir ögedir. Zengin bir çeşitliliğe sahiptir. Bu zenginlik Türk toplumunun zengin tarihiyle de ilişkilidir. Farklı şehirleri, ilçeleri bir yana bırakalım karşı iki köyde bile bu zengin çeşitlilik kendini hem oyun, hem müzik, hem giyim kuşam anlamında göstermektedir. Türk halk oyunlarının meydana gelişinde din, kültler, coğrafi yapı, iklim ve bitki örtüsü, yaşam şekilleri, sosyal kültürel ve ekonomik yapı önemli rol oynar. Ayrıca göçebe yaşam ve sonrasında geçilen yerleşik düzen, yaşanan göçler de çok etkilidir.

Bütün bunlardan yola çıkarsak günümüze kadar gelen ve bölgelerin, insanların yaşam şekillerine göre ortaya çıkan çok çeşitli oyun tipleri vardır. Bunları zeybek, seğmen, halay, horon, bar, teke, hora, yayla oyunları, çeşitli iş hayatı ile ilgili oyunlar, harman oyunları, esnaf türkü ve oyunları, özel gün oyunları (düğün, kına gecesi vs.), orta oyunları, oda oyunları, geleneksel adetlerle ilgili oyunlar, hayvan taklitli oyunlar, sembolik oyunlar, mizahi oyunlar şeklinde çeşitlendirerek sıralayabiliriz. Oyunlar sadece bölgelere göre keskin çizgilerle ayrıştırılamaz. Çünkü kültürel zenginliğimiz ve çeşitlilik illerde, ilçelerde hatta karşı iki köyde bile farklı dokulara sahiptir.

Sahip olduğumuz bu zengin, köklü gelenekler ve kültürler kolay kolay değiştirilemez. Çünkü oyunun oynanış biçimi, giyilen giysilerdeki işlemeler, motifler o yörenin değer taşır. Bunları tamamen değiştirmek özünden uzaklaştırmak değerlerimizin aslının yok olmasına neden olur. Bu nedenle korumak ve yaşatmak adına özüne yakın örneklerle geliştirmek doğru bir yaklaşım olur. Sadece özenti uğruna oyunları değiştirmek, mizacında olmayan tavırlar sergilemek, kadının zarafetine erkeğin ağırlığına yakışmayacak hareketlerde bulunmak, şov yapmak için aslında var olmayan ve hiç benzemeyen bir şekle büründürmek de yanlıştır. Sadi Yaver Ataman bir anısında Safranbolu'da halk oyunları ve müziğine yeni başladığı sıralarda yörenin Açkapı oyununu oynarken omuz titrettiği için yörenin usta oyuncularından Balaban Mehmet Ağa ona:

" Oyunda omuz titretmek, göbek ırgalanmak garı gısmına mahsustur, erkek gısmına guşek oynatmak yakışu" diyerek aslında olmayan bir şeyi yaptığı için kendisini uyarmış ve aslında olması gerekeni anlatmıştır.

Gelişen teknoloji, değişen yaşam şartları her alanda olduğu gibi halk oyunları alanında da kendini göstermiştir. Öyle ki geçmiş dönemlerde bir alan araştırmacısı gittiği köydeki teknolojinin boyutuna, televizyonun var olup olmadığını bile bakarak arada ciddi farklar gözlemleyebilmekteyken günümüzde neredeyse tamamen hâkim bir popüler kültürün varlığından söz etmek mümkündür.

Halk oyunları, Halk Biliminin araştırma konusu içinde yer almaktadır. Sadece oyun boyutu olmayan halk oyunlarının, müzik, giyim, süslenme gibi zengin bir arka planı vardır. Halk bilimi araştırmalarına yönelişin başladığı dönemlerde amatör veya profesyonel araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarla iller için oyunlar ve bir veya birkaç giysi sahneye aktarımda kullanılması için belirlenmiştir. Yapılan bu araştırma ve derleme çalışmaları halk oyunlarına katkının yanında bir de olumsuz durumların doğmasına sebep olmuştur. Yöre oyunun zenginliği birkaç oyun repertuarına sığdırılmış, gelişmekte olan yarışma kurallarına ayak uydurabilmek adına yöre kıyafetleri en aza indirgenerek tek

tipleştirilmiş zengin el işlemeleri yerini fabrikasyona bırakmış, müziklerde düzen olması için geleneksel unsurlar göz ardı edilmiştir veya değiştirilmiştir.

Doğal ortamında izleyenler için bir araç olan halk oyunları sahneye taşındığında bir amaç haline dönüşmüştür. Doğal ortamından koparılan oyunlarımızın hem yapısı hem de işlevleri değişmiştir. Geleneksel unsurlar yerini sanat ve estetik kaygısına bırakmıştır. Değişmeyen tek şeyin değişimin kendisi olduğundan yola çıkarsak oyun, oyuncu ve izleyicide sürekli bir değişim söz konusudur. Bu da sürekli olarak yenilenmeye gitmek demektir. Bu durumdan yola çıkarsak on yıl önce izlediğimiz bir oyunu on yıl sonra aynı şekilde görebilmemiz biraz zor olacaktır. Eğitmenin tarzındaki farklılıklar nesille beraber değişecek, giyilen giysiler hâkim olan dönemdeki popüler kültürden etkilenecek, yarışma kaygısıyla ve kurallarla beraber değişiklikler gösterecek, sırf farklılık olsun diye yöre geleneğinde var olmayan enstrümanlarla müzik yapılmaya çalışılacaktır.

Doğal ortamından sahneye aktarımında halk oyunlarında meydana gelen değişimler

Doğal ortamda halk oyunları oynamak için özel bir hazırlık gerekmezken sahneye aktarımında ve sergilenmesinde özel ve özenli hazırlık yapmak gerekir. Doğal ortamda izleyici de oyuncu da iç içedir. Sahnede ise seyirciye sunulan performansı beğendirme kaygısı vardır. Halk oyunları yaratıldığı veya yaşatıldığı ortamında usta-çırak ilişkisiyle, yaparak yaşayarak öğrenilirken sahneye taşındığında alandan uzak olan, birçok farklı elden öğrenen kişiler tarafından öğretim yapılır. Doğal ortamda kurallar yokken sahnede belirli kurallara uyulmak zorundadır. Sahne düzenlemesi vardır. Alanda oyuncular kendi duygu ve istekleriyle oynarken sahnede oyuncular eğitmenin vermiş olduğu duygu ve düşünceleriyle hareket ederler. Oyunlar doğal ortamında istenilen şekilde başlar ve biter. Sahnede ise kurallar gereği başlama ve bitişler belirli süreler içinde yapılır. Oyuncu sayıları, giyim şekilleri, sahne uyumu, kullanılan enstrümanlar alanda kurallı değildir ama sahnede hepsinin kurallı ve belirli bir düzen içinde olması gerekir. Örneğin def eşliğinde oynanan oyunda def yoksa alanda tepsiler, tencereler çalgıya dönüşebilir. Bu örnekler daha da çoğaltılabilir.

Sonuç

Alandaki oyunu olduğu gibi alıp sahneye aktarmak zordur. Ancak özünü koruyarak alanında uzman kişilerle yapılacak düzenlemelerle halk oyunlarının yaşatılıp gelecek kuşaklara aktarılması sağlanmalıdır. Onun için; halk oyuncular halk oyunları uygulamalarını yaparken, halk kültürünün ve halk bilimi ürünlerinin, korunması ve yaşatılması doğrultusunda yerel kültürü milli ve evrensel kültüre taşıyan kültür taşıyıcıları olarak, önemli görevler üstlenen, Türk Kültürünü özümseyerek, tanıtılmasında ve yayılmasında öncülük etmelidir. Bu bağlamda halk oyunlarını öğrenenler halk oyunlarının bireysel ve toplumsal işlevlerinden faydalanmalıdır.

Kaynakça

Yazılı Kaynaklar

OĞUZ, M. Öcal, EKİCİ Metin vd.(2012), Türk Halk Edebiyatı El Kitabı, Ankara, Grafiker Yayınları.

Türk Halk Oyunlarının Sahnelenmesinde Karşılaşılan Problemler Sempozyumu Bildirileri, Kültür Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları 102, Ankara, Öztek Matbaası, 1988.

Wilkinson, Kathryn, Semboller & İşaretler, (2010), İstanbul, Alfa Yayıncılık.

EROĞLU, Türker (1995) Doğu ve Güneydoğu'da Halk Oyunları ve Halayların İncelenmesi, Ankara, Kılıçaslan Matbaacılık.

EROĞLU, Türker, YATMAN, Eda, (2008), Türk Halk Oyunlarında Giysi Sorunu Ve Geleneksellik, Halk Kültüründe Giyim-Kuşam ve Süslenme Uluslararası Sempozyum Bildirileri (ss. 37-46) Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Basımevi.

ÖTKEN, Nihal (2007), Türk Halk Oyunlarının Sahnelenmesinde Geleneksel Kıyafetlerden Sahne Kostümüne Geçiş Sürecinin İncelenmesi, 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi), Ankara.

AND, Metin (2003), Oyun ve Bügü Türk Kültüründe Oyun Kavramı, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

EKMEKÇİOĞLU, İsmail, BEKAR, Cüneyt, KAPLAN, (2001) Metin, Türk Halk Oyunları, İstanbul, Esin Yayınevi.

YATMAN, Eda, Türk Halk Oyunlarının Kökeni, (2005), Sakarya Üniversitesi Türk Dili Ve Edebiyatı Enstitüsü Halkbilimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Sakary

SÜMBÜL, Muzaffer, Halk Oyunlarının İşlevleri, (1997), Folklor ve Edebiyat Etnoloji Halkbilim Antropoloji Üç Aylık Kültür Dergisi Sayı:11, Ankara



ÖZARSLAN, Metin, Doğal Ortamdan Sahneye Geçiş Sürecinde Halk Oyunları Üzerine Düşünceler ve Bazı Teklifler, Milli Folklor Dergisi Yıl:11, Sayı:41, Ankara.



ÖZ YETERLİLİK ALGISININ OKULA BAĞLILIK VE YAŞAM DOYUMUNA ETKİSİ

Hande AKDEMİR

Doç.Dr. Hüseyin ÇİÇEK

Dr. Öğretim Üyesi Meral BEKTAŞ

Özet

Öz yeterlilik, istenilen sonuçlara ulaşabilmek için gereken davranışların başarılı şekilde sergileneceğine veya başarılı olabilmek için herhangi bir eylemi gerçekleştirebilme yeteneğine duyulan inançtır. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğrencilerin kendilerine olan güvenleri fazla olacaktır. Öğrencilerin öz yeterlilikleri yıl boyunca zamanlarını en fazla geçirdiği yerlerden biri olan okullara bağlılıklarını ve yaşam doyumlarını etkileyeceği düşünüldüğünden dolayı bu çalışma yapılmıştır. Bu araştırma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan son sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarının okula bağlılık ve yaşam doyumlarına etkisini incelemek ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Anket yöntemi kullanılarak 359 öğrenciden toplanan veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öz yeterlilik algısı ile yaşam doyumu ve öz yeterlilik algısı ile okula bağlılık boyutlarından bilişsel boyut ve duyuşsal boyut arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki ve etki söz konusudur.

Anahtar Kelimler: Öz Yeterlilik Algısı, Okula Bağlılık, Yaşam Doyumu.

THE EFFECT OF SELF-EFFICIENCY PERCEPTION ON SCHOOL COMMITMENT AND LIFE SATISFACTION

Abstract

Self efficiency is a faith which is had, to carry out necessary acts to be successful and to exhibit behaviours successfully which is needed in order to reach demanded results. Students who have high self efficiency, have high self reliance. This study is carried out as it is believed that students' self efficiency affects students' loyalty to school, where they spent most of their time throughout a year, and their life satisfaction. This research is carried out to analyze effects of students' Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Ecnomics and Administrative Sciences, sense of self sufficiency on their loyalty to school and their satisfaction with life and to put forward relations among these concepts. Using survey management, databases which are gathered from 359 students. According to obtained results, a significant and positive relation and effect between self sufficiency and satisfaction with life, and, between self sufficiency and loyalty to school, are observed.

Keywords : Sense of Self Efficiency, Loyalty to School, Life Satisfaction.

GİRİŞ

Yaklaşık altı yaşında okulla tanışan ve kariyer durumuna göre otuzlu yaşlara kadar devam eden eğitim yolculuğunda, okullar bireylerin hayatında çok büyük ve etkili bir yere sahiptir. Bireylerin toplumla etkileşime geçme, iletişim becerileri, akran gruplarının oluşturulması ve benliğinin gelişimi ile daha mutlu bir geleceğe sahip olmaları okulda aldığı eğitimle yakından ilgilidir. Bundan dolayı bireylerin okula bağlanmalarının nasıl etkilendiğini bilmek büyük önem taşır (Altuntaş ve Sezer, 2017: 88).

Öğrencilerin, üniversite eğitimleri yaşamlarında önemli izler bırakan hem akademik başarı hem de kariyer gereksinimleri açısından aktif olunması gereken bir süreçtir. Günümüzde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden mezun olan öğrencilerin işsizlik sayısının çok fazla ve bir o kadar da bu fakültelerin mezun vermeye devam ettiği düşünüldüğünde öğrencilerin diğerlerinden farklı olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini geliştirme konusunda kendilerine duyacakları güven ile öğrenciler daha başarılı olacaktır. Bu durumda öz yeterlilik algısı kavramı gündeme gelecek öğrencilerin kendilerine olan güvenleri başarılarını etkiyecektir.

Öz yeterlilik inancı, bireyin bir olayı gerçekleştirmek için gerekli olan davranışları düzenleme ve yürütme gücüne olan inancı olarak tanımlanmıştır (Kotoman, 2008: 112). Öz yeterlilik algısı bireylerin belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için harcayacakları çabayı ve amaçlarını gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlüklerle baş etme ve olumsuz sonuçlara ulaştığında bireyin verdiği tepkiyi etkilemektedir (Zulkosky, 2009; 94). Bandura (2002:277), bireyin bir işi yapabilecek yeteneğe

sahip olmasına rağmen öz yeterlilik algısının düşük olursa bireyin karamsar olacağını ve bu yüzden başarısız olma düşüncesi veya denemekten kaçınma olasılığının olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlilik algısı bireyin hem duygularını hem de davranışlarını etkiyecek, öz yeterlilik algısı düşük olan birey korku ve kaygılar yaşayarak başarısızlıkla karşılaşacaktır. Öz yeterliliği yüksek olan birey ise başarısız olsa bile alternatif yollar bulacak ve pes etmeyecektir.

Okula karşı olumlu duygular beslemek, okula kendini ait hissetme, okul personeli ve diğer öğrencilerle anlaşabilme gibi okula bağlılık davranışları akademik gelişim açısından günlerinin çoğunluğunu okulda geçiren öğrenciler için önemlidir. Okula bağlılığı yüksek olan öğrenciler okula ve eğitime daha fazla değer verecek, öğrencilerin okuldan kaçma eğilimleri azalacak ve öğrenciler riskli durumlardan kaçınacaklardır. Öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin başarma inançları daha fazla olacağından kaygı ve stres düzeyleri daha az olacak bunun sonucunda öğrencilerin okula bağlılıkları artacaktır.

Okula bağlılık davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Davranışsal bağlılık, okulda veya okul dışında akademik ve sosyal etkinliklere aktif katılımı; duyuşsal bağlılık, öğrencilerin öğretmenleri, arkadaşları ve okula yönelik tutumları; bilişsel bağlılık ise öğrencilerin karşılaştıkları problemler konusunda esnek olma, çalışmaya istekli olma ve başarısızlıklarla etkili şekilde baş edebilmektir (Bellici, 2015; 49).

Yaşam doyumu, bireyin kendi belirlediği kriter ile hayatını olumlu olarak değerlendirmesidir. Birey yaşam doyumunu değerlendirirken yalnızca hayatının bir dönemini değil tüm hayatını değerlendirir. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin kendilerine olan güvenleri daha fazla olacağından bireyler belirledikleri kritere ulaşma konusunda daha başarılı olacak ve istedikleri hedefe ulaşıncaya kadar denemeye devam edecek veya başarısızlıklarından ders çıkararak birey kendisine yeni hedefler belirleyecektir. Böyle olduğu zaman bireyler daha az kaygı, stres, endişe gibi olumsuz duygular yaşayacaktır.

Bu araştırmada, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan son sınıf öğrencilerin öz yeterlilik algıları, okula bağlılıkları ve yaşam doyumları ele alınmış ve öğrencilerin öz yeterlilik algılarının, okula bağlılık ve yaşam doyumuyla ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler analiz edilerek öz yeterlilik algısının okula bağlılık ve yaşam doyumuna olan olumlu etkisi ortaya konulmuştur.

I. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A. Öz Yeterlilik Algısı

Öz yeterlilik algısını Bandura (1999:46), bireylerin hayatlarını etkileyen olayları kendi yeteneklerine olan inançlarıyla gerçekleştirebilme; Luszczynska ve arkadaşları (2005: 439), stresli ve zorlu görevlerle başa çıkabilme yeterliliğine sahip olma; Kraiger ve arkadaşları (2012: 82) ise, bireyin belli görevleri ve davranışları gerçekleştirebileceğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle, bireyden beklenen ya da bir dizi davranışları gerçekleştirebilmesi için bireyin gereksinim duyacağı becerilere ne derecede sahip olduğuna dair inancıdır. Öz yeterlilik, bireylerin istenilen zor görev ve kendi uygulamaları üzerinde olayları kontrol edebilme kapasitelerine duydukları inanç olduğundan dolayı, kişinin sahip olduğu becerilerin sayısının önemi yoktur. Önemli olan var olan becerileriyle ilgili inancının ne olduğudur (Bolat, 2011: 256). Öz yeterlilik algısı, insanların ulaşmak istedikleri amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için harcayacakları çabayı, gerekli çabayı gösterirken karşılaşılan güçlüklerle ne kadar baş edebileceği ve başarısız olurlarsa gösterecekleri tepkiyi etkilemektedir (Açıksöz vd, 2016: 130). Öz yeterlilik algısı bireyin başarılı deneyimleri, benzer özellik taşıyan kişilerin başarıları, çevrenin olumlu geri dönütleri, bireyin fiziksel ve duygusal durumlarından beslenir (Özpulat, 2015: 21). Bireyin yetenek ve kapasitesini daha iyi bir şekilde değerlendirme olanağı sağlar ve oluşabilecek stresin etkilerini azaltır (Açıksöz vd, 2016: 130).

Yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler, motivasyon seviyelerinin, kendilerine duydukları güvenin yüksek olması ve problem çözme yetenekleri ile eylemlerinden güzel sonuçlar beklerken; düşük öz yeterliliğe sahip bireyler ise eylemleri sonucunda başarısız olacaklarını düşünür (Şeşen, 2010: 201). Aynı zamanda öz yeterliliği yüksek olan bireyler zor bir görevle karşılaştıklarında bu görevden kaçmak yerine üstesinden gelmeye çalışarak (Meydan, 2011: 29), daha hırslı olarak mücadeleci davranırken düşük öz yeterliliği olan bireyler ise bu görevleri gözlerinde büyütüp görevlerin olduğundan daha zor olduğu inancı ile umutsuzluk ve mutsuzluk yaşarlar. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler okulda ve meslek hayatlarında daha başarılı olurken çalışmalarında da sabırlı olurlar fakat öz yeterliliği düşük

bireyler tekrar başarısızlığa uğrayacaklarını düşündükleri için daha yaşamadan olaylara olumsuz yaklaşırlar (Özpulat, 2015: 21).

Bireylerin gerçekte sahip olduğu becerileri veya kapasiteleri ile öz yeterlilik algıları arasında farklılıklar olabilir. Yani bir kişi bir işi yapabilecek beceriye sahipken öz yeterlilik algısı düşük olabilir; fakat tersi durum da söz konusu olabilir, birey gerekli becerilere sahip değilken bile öz yeterlilik inancı yüksek olabilir. Bu durumda harekete geçen bireyin başarılı olma ihtimali yüksektir fakat bireyin başarılı olmasının herhangi bir garantisi yoktur (Bolat, 2011: 256). Bandura, yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin yeteneklerini abartmasının bireyin başarılı olma konusunda iyi olduğuna inanmaktaydı, Collins' te öz yeterlilik algısının etkisini belirlemek için matematiksek yeteneklere dayanan üst ve alt düzey olmak üzere iki farklı grup oluşturdu. Her iki grupta da kendine inançları yüksek olan çocuklar problem çözme konusunda daha iyiydiler ve başarısız oldukları problemler üzerinde çalışmak için olumlu tutumlar sergilerdiler. Bu durumda öz yeterlilik algısı yüksek olan birey başarılı olabilirdi. Fakat Collins maratonda koşma yeteneği olan bir birey üzerinde yaptığı araştırmada bireyin kendine güveninin fazla olmasına rağmen eğitim yetersizliğinden dolayı fiziksel yaralanmalar yaşadığını gördü. Bundan dolayı yüksek tatmin her zaman bireyin başarılı olması ile sonuçlanmıyordu (Zulkosky, 2009; 95). Bundan dolayı, sonuçlarla ilgili beklentide kişinin işi yapabilecek becerilere sahip olup olmaması da önemlidir (Bolat, 2011: 256).

Öz yeterlilik inancı, akademik motivasyonun anahtar göstergeleri olan çaba, pes etmeme ve duygusal tepkileri etkilemede yakından ilgilidir. Kendi kendine yeten öğrenciler yeteneklerinden şüphe edenlere göre daha zor görevler tercih eder, daha kolay katılım sağlar, daha uzun süre, daha çok çalışır ve olumsuzluklara daha az tepki gösterirler (Zimmerman, 2000: 86). Olayların gidişatını etkileyebilme konusunda kendilerine güvenen bireyler, yaptıkları eylemler ile karşılaşacakları sonuçlar arasında güçlü bir bağ gördüklerinden dolayı, kendine güvenmeyen bireylere göre olayları üstlenme konusunda ve kendilerine daha uzak hedefler koyarak geleceğe bakma konusunda daha fazla görev üstelenirler (Bandura A. vd, 1999: 578). Böyle etkili bir durum kişisel başarıları arttırır, stres ve depresyonu azaltır. Kendine güvenemeyip yetenekleri konusunda şüphe den bireyler performanslarını yetersiz gördüklerinden dolayı başarısız olma düşüncesi ile yeteneklerine olan inançlarını yitirir, stres ve depresyon gibi olumsuzluklarla karşılaşırlar (Bandura, 1998: 2).

B.Okula Bağlılık

Bireylerin, kendileri için önemli gördükleri kişilere karşı geliştirdikleri güçlü duygusal bağ olarak tanımlanan bağlanma kavramı (Kuyumcu, 2011: 60), toplum duygusunun olduğu her yerde olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatımıdır (Mercan, 2006: 9). Bağlanma kuramına göre birey, bireyi yetiştiren kişi veya kişiler arasında kurulan duygusal bağlar; bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini ömür boyu etkileyecektir. Bowlby'ye göre bireylerde oluşan bağlanmadaki bu güçlü duygusal bağlar bireyin kendisi ve başkaları hakkındaki duygu, algı ve beklentilerini içeren içsel modeller geliştirecek ve bu modeller bireyin yaşam boyu kurduğu bütün ilişkilerini etkileyecektir. Hazan ve Shaver, Bowlby'nin bağlılık ile ilgili düşüncelerinden yola çıkarak yeni fikirler geliştirmiş ve bağlılığın sevgi boyutunu ekleyerek, bireyin diğer kişiler ile ilişkilerini yönetirken bağlılığının nasıl olduğuna ulaşılabileceğini belirtmişlerdir (Sağlam, 2016: 32).

İlk defa 1969 yılında okula bağıllık kavramını açıklayan Hirschi, bireylerin ilişkisini grup, toplum ve okul gibi kurumlarda incelemiş (Dönmez, 2016: 20), bu kavrama sosyal kontrol kuram içerisinde yer vermiş ve öğrencilerin suç işleme davranışlarının nedenlerinden birinin de okula bağlılık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığını belirtmiştir (Sağlam, 2016: 32).

Fred Newwmann öğrenci bağlılığını, öğrencinin öğrenmeye psikolojik olarak yatırım yapması olarak tanımlamıştır. Friedman, ödev için harcanan zaman, sınıfta ders anlatımına verilen dikkat, sorular sormak ve sorulan sorulara cevap vermek ile derse önceden hazırlık yapmak gibi akademik çalışmaya yönelik davranışlar bir bütünüdür şeklinde tanımlamıştır. Sillins ve Mulford bağlılığı, öğretmenin öğrenci ile ilgilenme şekli, öğrencinin arkadaş grubuyla ilişkisi, okulda öğretilenlerin sonraki hayatında ne işe yarayacağına ilişkin algısı ve okulla özdeşleşme düzeyi şeklinde tanımlamıştır. Finn ise okul bağlılığını öğrencinin kendini okula ait hissetmesi ve öğrencilerin amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamıştır (Mengi, 2011: 7-8). Okul bağlılığına ilişkin pek çok tanım vardır fakat temel olarak 'öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılımı ve kendilerini okulla özdeşleştirmeleri' şeklinde tanımlanmıştır (Yılmaz, 2015: 12).

Okullar, yalnızca bireyin bilişsel becerilerini arttırdıkları için değil, aynı zamanda bireyin duyuşsal ve sosyal gelişimine de aracılık eden temel ortam ve bağlam oldukları için hayatımızda önemli bir

konumdadır (Çengel vd., 2017: 1821). Okula bağlanma Fredricks, Blumenfeld ve Paris'e göre ise davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutları olan bir yapıdır (Altuntaş ve Sezer, 2017: 88). Davranışsal bağlılık, öğrencilerin okullardaki akademik veya sosyal etkinliklere katılımı ile müfredat dışı sayılabilecek sportif ve benzeri kulüp etkinliklerine katılımını kapsamaktadır. Duyuşsal bağlılık öğrencilerin, öğretmenlerine, okul arkadaşlarına ve okula yönelik olumlu veya olumsuz tepkilerinden oluşurken (Kalaycı ve Özdemir, 2013: 295) bilişsel bağlılık ise, öğrencilerin öğrenmeye ve öğrenme stratejileri kullanımına yönelik psikolojik yatırımları ve okul için gerekli olan çabayı sarf etmesi olarak görülmüş; öğrencilerin karışık ve zor konulara karşı istekliliği, harcadığı enerji ve gösterdiği özen olarak değerlendirilip, öğrencilerin okulda öğrendiklerini neden ve nasıl yaptıkları konusunda anlayış geliştirmesi olarak tanımlanmıştır (Akarsu, 2018: 8).

Okula bağlılığın, akademik başarı ve öğrencilerin okula devam arasında pozitif bir ilişki varken; okul terki ve istenmeyen davranışların sergilenmesi arasında negatif bir ilişki vardır. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler sınavlarında daha başarılı olup daha yüksek notlar alırken, okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin ise devamsızlık yapma ve istenmeyen davranışlar sergileme olasılığı daha fazladır. Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okulun onlara sunduklarından daha fazlası için çabaladıkları, sadece iyi not almak, öğretmenin takdirini kazanmak veya iyi bir okula kabul edilmek için uğraşmayıp; öğrenmeyi seven, öğrendiklerini içselleştirmeye çalışan, anlamaya ve yeterli olma konusunda içsel bir motivasyon sağlamış öğrencidir (Erol, 2016: 41).

Okula bağlılık üzerinde iç kaynaklı ve dış kaynaklı olmak üzere iki farklı değişken bulunmaktadır. İç kaynaklı değişken; bireyin karakteri ile ilgili durumlar olup, bireyin psikolojisi ile doğrudan ilişkilidir. Dış kaynaklı değişkenler ise; arkadaş ilişkisi, okul çevresi aile desteği ve akraba bağları gibi değişkenlerdir (Dönmez, 2016: 22).

C.Yaşam Doyumu

Psikoloji alanında, bireylerin problemlerinin azaltılması yerine bireyde var olan becerilerin gelişimine odaklanılmaya başlanmıştır. Bu anlayışta bireylerin mutluluk ve yaşam kalitelerinin arttırılması ön planda olduğundan pozitif psikolojinin gelişimi hız kazanmıştır. Mutluluk, olumlu duygulanım, yaşamdan memnuniyet gibi kavramları içinde barındıran pozitif psikolojinin temel kavramlardan biri olan öznel iyi oluş, bireyin yaşamını değerlendirip, yargıya varmasıdır. Bireyin ulaştığı bu yargı olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu boyutlarını içermektedir. Olumlu ve olumsuz duygulanım boyutları bireyin duyuşsal yanını, yaşam doyumu ise bilişsel yanını oluşturur. Olumlu duygulanım neşe, eğlence gibi duyguları içerirken olumsuz duygulanım ise öfke, keder, üzüntü gibi duyguları içermektedir. Bireyin, olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha çok yaşaması bireyin yaşamından doyum elde ettiğini öznel iyi oluşun yüksek olduğunu göstermektedir. Yaşam doyumu temel olarak bireyin yaşamına ilişkin değerlendirmelerini yansıtır (Güdül, 2015; 41).

Bireyin, hayatının anlam kazanabilmesi ve mutlu olabilmesi için yaşamından duyduğu doyuma olan inancı bireyin sahip olması gereken temel unsurların başında gelmektedir. Yaşam doyumu, bireyin çevreyle olan etkileşimine bağlı olarak gelişir (Coşkuner, 2013; 36). Doyum diğer bir adıyla tatmin; bireylerin beklenti, gereksinim, istek ve dileklerin karşılanması olarak tanımlanırken (Öcal, 2006; 26) yaşam tatmini ise bireyin yaşam kalitesini seçmiş olduğu kriterlere göre değerlendirilmesi, hayata karşı genel tutumu olarak tanımlanmaktadır. Birey tatminin değerlendirmesini bireyin olmasını istediği durum ile içinde bulunduğu durumun karşılaştırması ile yapmaktadır (Akyıldız, 2013; 20). Bireyin beklentileri ile mevcut konumları arasındaki fark ne kadar az ise tatminde o kadar fazla olacaktır. Yaşam tatmini, bireyin belirli bir duruma ilişkin doyumunu değil, genel olarak tüm yaşantısındaki doyumunu içermektedir (Karaman, 2015; 33). Bu nedenle yaşam doyumu, bireyin yaşamının büyük bir yönünü veya tümünü kapsayan uzun süreli değerlendirmelerde kullanılmaktadır. Yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşamlarına yönelik yaptıkları öznel değerlendirmeleri içermekte; mutluluk, moral gibi değişik açılardan bireyin iyi olma halini ve olumlu duygularının olumsuz duygulara egemen olmasını ifade etmektedir (Avcı, 2015; 16-17). Genel olarak yaşam tatmini, bireyin mutluluğunun ve refahının sübjektif ve açık değerlendirilmesidir. Yaşam doyumu, sübjektiftir çünkü bireylere yaşamlarının tümünden tatmin olup olmadığı sorulmakta; açıktır çünkü her bireyin tatmin olup olmadıkları kendi yargı ve davranışlarına bırakılmaktadır (Kaya, 2013; 13).

Bireyin iyi bir yaşam için kendi belirlediği farklı ölçütler olabileceği gibi, yaygın olarak önem verilen genel yargılardan da oluşabilir (Çivitci, 2012;322). Bundan dolayı, bireyin herhangi bir olaya bağlı olarak duyduğu tatmin veya tatminsizlik, yaşam doyumu hakkında genel bir bilgi vermemektedir.

Örneğin, birey yaşadığı olayları heyecanlı olarak tanımlayabilir ama genel olarak yaşamından memnun olamayabilir. Bundan dolayı yaşam doyumu değerlendirilirken iş tatmini gibi belirli bir alan değil bireyin tüm yaşamı değerlendirilir (Baştemur, 2006; 63).

Yaşam doyumu, bireyin fiziksel ve zihinsel sağlık ile birlikte bireylerin nasıl bir gelişme gösterdiğini ortaya koyduğundan dolayı, bireyin yaşam kalitesinin göstergelerinden biridir (Yıldırım, 2014;54). Yaşam doyumu konusunda elde edilen veriler yaşam kalitesinin ölçülmesi, sosyal gelişmenin izlenmesi, yapılan değerlendirmeler sonucunda gerekli politikaların oluşturulması ve iyi bir yaşam için gerekli şartların belirlenmesi gibi alanlarda kullanılmaktadır. Birçok birey yaşamından tatmin olmasına rağmen bireyler yaşamlarından aynı derecede tatmin olmamaktadır. Aynı ülke içerisinde yaşayan bireylerin yaşamlarından tatmin olma düzeyleri farklılık gösterirken, ülkeler arası bireylerin tatmin seviyeleri de farklılıklar göstermektedir (Kaya, 2013; 13-14).

II. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Araştırmanın bu aşamasında; araştırmanın evreni, örneklemi, yöntemi, veri toplama araçları, veri analizinde kullanılan yöntemler ve araştırmanın bulguları yer almaktadır.

A. Araştırmanın Evreni, Örneklemi Ve Yöntemi

Bu araştırmada; veri toplama aracı olarak nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket formundan yararlanılmış ve verileri toplamak için basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak seçilen İktisat, İşletme, Kamu Yönetimi, Sağlık Yönetimi ile Bankacılık ve Finans bölümü okuyan 500 öğrenciden 359 öğrenciye ulaşılmıştır.

B.Araştırmanın Hipotezleri

Bireylerin, kendileriyle ilgili duygu ve düşünceleri davranışlarını da etkilemektedir. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler hedeflerini belirlerken kendilerine olan inançlarından dolayı daha yüksek hedefler belirleyerek başarı olmayı düşünürken, düşük öz yeterlilik algısına sahip bireyler ise bazı yeteneklere sahip olmasına rağmen kendilerine inanmadıkları için hedeflerini gerçekleştirmede başarısız olacaklarını düşünürler (Okursoy, 2016; 8).

Bu nedenle öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin kendilerine duydukları güven ve yeteneklerine olan inançlarının diğer öğrencilere göre daha fazla olacağından dolayı öğrencilerin okula bağlılık ve yaşam doyumlarını da arttırması beklenmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada öğrencilerin öz yeterlilik algılarının okula bağlılık ve yaşam doyumuna etkisi ortaya konulmaya çalışılmakta ve bu amaç doğrultusunda hipotezler sınanmaktadır.

H1:Öz yeterlilik algısı, öğrencilerin okula bağlılık boyutlarından duyuşsal boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir.

H2:Öz yeterlilik algısı, öğrencilerin okula bağlılık boyutlarından bilişsel boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir.

H3:Öz yeterlilik algısı, öğrencilerin yaşam doyumu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

C. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Psikolojik Sermaye Ölçeğinin (PSÖ) alt boyutu olan Öz Yeterlilik Algısı (ÖYA), Okula bağlılık Ölçeği (OBÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır.

Psikolojik Sermaye Ölçeği (PSÖ): Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen, Akçay (2014) tarafından Türkçeye uyarlanıp güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılan PSÖ yapılan faktör analizleri sonucunda orijinalindeki gibi öz yeterlilik, umut, esneklik ve iyimserlik olarak 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Öz yeterlilik algısı boyutu yararlı olacağından dolayı bu çalışmada sadece bu boyut kullanılmıştır. Ölçekte kullanılan öz yeterlilik boyutu 6 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal halinin güvenilirlik (Cronbach alfa) değeri öz yeterlilik boyutu için 0.85, Türkçeye uyarlanmış ölçeğin, güvenilirlik (Cronbach alfa) değeri öz yeterlilik boyutu için 0.94 olarak hesaplanmıştır (Akçay, 2014:72-75).

Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ): Bu çalışmada kullanılan OBÖ, Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilmiştir. Davranışsal, "DAV" (5 madde), Duyuşsal, "DUY" (6 madde) ve Bilişsel, "BİL" (9 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçekte toplam 19 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Bu ölçek Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış güvenirliliği, geçerliliği incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları için ölçeğin Cronbach Alpha ve Mc Donald omega katsayılarına bakılmış ve iki hafta arayla test-tekrar test güvenirlik çalışması yapılmıştır. Buna göre OBÖ'nün alt ölçeklerinin test-tekrar test katsayıları 0.40-



0.56 arasında, Cronbach alfa katsayıları 0.68-0.80 arasında McDonald omega katsayıları ise 0.74-0.85 arasında değiştiğine ulaşılmıştır. Bu analiz sonuçları, ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı ve ölçeğin kararlı bir yapısının olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak ölçek üç boyutta okul bağlılığı değerlendirmede yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Çengel ve vd. 2017: 1820-1831). Araştırma sahibiyle yapılan görüşmeler sonucunda ölçekte yer alan "Sınıftayken çalışıyormuş gibi yaparım, Okulda başım belaya girer ve Okulda canım sıkılır" ifadeleri puanlama esasında tersine çevrilmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Bu araştırmada, Diener ve meslektaşları (1985, 72) tarafından geliştirilen "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek özgün formda 5 maddeden oluşan tek boyutlu 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek; 1) Kesinlikle Katılmıyorum ve 7) Tamamen Katılıyorum arasında derecelendirilmiştir. Köker (1991) Türkçeye uyarlamış, güvenirliği ve geçerliliği test etmiş ve güvenirlik değerinin 0,85 olduğunu tespit etmiştir. Ancak daha sonra, Dağlı ve Baysal (2016: 1252) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların 7'li likert ölçeğinin birbirine yakın ifadelerden oluştuğunu belirtmeleri üzerine araştırmacılar 7'li derecelendirmenin Türk kültürüne uygun olmadığı soncuna varmışlar ve ölçeği bir kez daha ele alarak düzeltip 5' li likert haline getirip Türkçeye uyarlama çalışması yapmışlardır. Buna göre yeni ölçek *1) Hiç Katılmıyorum ve 5) Tamamen Katılıyorum* şeklinde puanlandırılmıştır. Ayrıca Cronbach Alpha Katsayısının 0,88 olduğu saptanarak ölçeğin güvenirliği ve geçerliliği ortaya konulmuştur (Dağlı ve Baysal, 2016: 1252).

D. Ölçeklere İlişkin Faktör Analizleri

Faktör Analizleri ölçek maddelerinin indirgenmesini ve kalan maddelerin boyutlara olan faktör yüklerini ortaya koymaktadır (Durmuş, 2013: 73). Analizlerin boyutların ortalaması üzerinden gerçekleştirileceğinden dolayı faktör analizinin yapılması gerekmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada SPSS 22.0 Paket Programı kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA aynı zamanda örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin gerekli bilgiyi veren Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) değerini (Seçer, 2015: 79) ve bunun yanında veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğunu gösteren Barlett Küresellik Testi değerini vermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2015: 311). Ölçeklere ilişkin yapılan AFA analizi sonuçlarına göre bulunan KMO ve Barlett's değerlerine tablo 2'de yer verilmiştir

Bu işlemler sonucunda her kullanılan ölçeklerin KMO değerlerinin 0,60'tan büyük ve Barlett's testi değerlerinin ise 0,05'ten küçük olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün analiz yapmaya uygun olduğu ve sonuçlarının yorumlanabileceği söylenebilir (Seçer, 2015: 79).Ayrıca Tablo. 2' de verilen Cronbach Alfa değerlerinin 0.60 ile 0.90 arasında olmasından dolayı bu çalışmada kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğu görülmektedir (Can, 2018:391).

Çalışmada kullanılan ölçeklere ait faktörlere ilişkin, faktör ortalamaları alınmış ve normal dağılımlarını belirlemek için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosiss (Basıklıklık) değerlerine bakılmıştır. Hair, Black, Babin ve Anderson (2013) -1 ile +1 aralığında bulunan skewness ve kurtosis değerlerinin normal dağılımda kabul edilebilir olduğunu belirttiğinden dolayı Tablo.2' de verilen değerlerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir.

III. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

A.Demografik Özellikler

Bu çalışmada kullanılan verilerden katılımcılara ait demografik verilere Tablo:1' de yer verilmiştir.

Tablo 1: *Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri*

		Örneklemin Dağılımı				Örneklemin Dağılımı	
		N	%			N	%
Cinsiyet Dağılımı	Kadın	225	62.7		İktisat	53	14.8
	Erkek	128	35.7		İşletme	99	27.6
Yaş Dağılımı	18-24	316	88.0	Bölümlerin Dağılımı	Kamu Yönetimi	93	25.9
	24-30	22	6.1		Bankacılık ve Finans	91	25.3
	30+	-	-		Sağlık Yönetimi	21	5.8
				Öğretim Dağılımı	1. öğretim	203	56.5
					2. öğretim	156	43.5

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu görülmektedir, 6 kişi ise bu ifadeye cevap vermemiştir. Yaş aralığı dağılımına göre bu örneklem kitlesinde 30 yaş üzeri kimse bulunmamaktadır ve örneklem kitlesi 18-24 yaş arasında yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin okuduğu bölümlerin dağılımında en fazla işletme bölümü öğrencileri yer alırken, en az ise sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. 21 kişi yaş bölümünü boş bırakırken okuduğu bölüm kısmını boş bırakan ise 2 kişidir. Ayrıca bu öğrencilerin 203' ü 1. öğretimde 156'sı ise 2. öğretimde bulunmaktadır.

Sosyo- demografik değişkenlere ölçekler ve ölçeklerin boyutlarına ilişkin fark analizi uygulanmıştır. Buna göre cinsiyetin; yaş, bölüm ve öğretim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p> ,05). Öğretim durumu bağlamı ile yaş ve bölüm bağlamlarında yapılan fark analizinde ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< ,05). Öğrencilerin okuduğu bölüm bağlamında, okula bağlılık ölçeğinin DUY boyutu ve yaşam tatmini ölçeği arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p< ,05). Buna göre DUY boyutu ve yaşam doyumu ölçeğinde bankacılık ve finans bölümünde okuyan öğrencilerin ortalaması (Ort.=3,01; S.S.=,89), (Ort.=3,47; S.S.=,63) diğer bölümlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yaş ve cinsiyet bağlamında yapılan fark analizinde öz yeterlilik algısı, okula bağlılık boyutları ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p> ,05). Öğretim durumları bağlamında yapılan fark analizine göre yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (p<,05). Bu bulguya göre 2. öğretimde okuyan öğrencilerin yaşam doyumu ortalaması (Ort.=3,34; S.S=,95) 1. öğretim okuyan öğrencilerin ortalamasından (Ort.=2,62; S.S=,76) fazla olduğu tespit edilmiştir.

B. Hipotezlere İlişkin Analiz Bulguları

Hipotezleri test etmek amacıyla korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara tablo 2 ve tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 2: *Ölçeklerin Korelasyon, Cronbach Alfa, Skewness, Kurtosis, KMO ve Barlett's Değerleri*

	1	*2*	*3*	*4*	Skewness	Kurtosiss	KMO	Barlett's
1.ÖYA	,790				-,316	-,223	,832	,000
2.OBÖ	,756						,785*	,000*
3.DUY	,177**	*,747*			*-,150*	*-,312*		
4.BİL	,265**	,265**	,747		*-,462*	*,286*		
5.YDÖ	,245**	,220**	,106*	,839	,065	-,379	,833	,000

***p < .01 , *p<.05*
(Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri koyu puntolarla gösterilmiştir)

*Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre Okula Bağlılık Ölçeğinde (5 İfade) bazı ifadeler olması gereken faktör altında yer almadığından dolayı ölçekten atılmış ve hesaplamaya alınmamıştır. Faktör analizinden sonra yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Okula Bağlılık boyutlarından DAV boyutu Croncbach Alfa değerinin düşük olmasından dolayı çıkartılmıştır.

Tablo 2' de öğrencilerin öz yeterlilik algısı, okula bağıllık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan korelasyon testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre ÖYA, YDÖ ve OBÖ alt boyutlarından DUY ve BİL boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bit ilişkinin olduğu görülmektedir. Söz konusu bağımsız değişkenin artması durumunda bağımlı değişken düzeyinin artması söz konusudur.

Değişkenler arasındaki korelasyonun varlığı aynı zamanda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 3' te gösterilmiştir.



Tablo 3: *Değişkenler Arası Regresyon Analizi*

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken Öz Yeterlilik Algısı			
Okula Bağlılık Boyutları Ve Yaşam Doyumu	*B*	*P*	*S.H.*	Regresyon Modelin Özeti
1. DUY	,258	,001	0,76	R^2 =,031 ; Adj. R^2 =,029 F =11,534; *p*=,001
2. BİL	,314	,000	,061	R^2 =,070; Adj. R^2 =,067 F =28,872; *p*=,000
3. YDÖ	,364	,000	,076	R^2 =,060; Adj. R^2 =,057 F =4,776; *p*=,000

Tablo 3' te verilen bulgulara göre okula bağlılık ölçekleri (OBÖ) boyutlarından DUY (F=11,534; p= ,001) ve BİL(F=28,872; p= ,001) ile yaşam doyumu ölçeğinin (YDÖ)(F=4,776; p= ,000) öz yeterlilik algısı üzerindeki etkisine ilişkin kurulan regresyon modellerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p< ,05). Beta katsayıları incelendiğinde bağımsız değişkenlerin öz yeterlilik algısını anlamlı, pozitif yönde ve yüksek güvenirlilik düzeyinde etkilediği görülmektedir. Buna göre DUY(β= ,258; p= ,001) BİL(β= ,314; p= ,000) ve YDÖ' nin (β= ,364; p= ,000) önemli β katsayılarına sahip oldukları saptanmıştır. Burada en yüksek etkinin YDÖ tarafından gerçekleştiği görülmektedir. Böylece yüksek öz yeterlilik algısına sahip olan öğrencilerin yaşam doyumları ve okula bağlılıklarının da artacağı söylenebilir. Böylece H1,H2 ve H3 hipotezlerinin desteklendiği söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat, İşletme, Kamu Yönetimi, Bankacılık ve Finans ile Sağlık Yönetimi bölümünde okuyan son sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algıları, okula bağlılıkları ve yaşam doyumları incelenmiştir.

Aynı zamanda araştırmada sosyo- demografik veriler ile ölçekler ve ölçeklerin alt boyutları arasında fark analizi uygulanmıştır. Buna göre sosyo- demografik verilerle yapılan analizde yalnızca öğretim durumu ile yaş ve bölüm arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğu bölüm bağlamında okula bağlılık ölçeğinin DUY boyutu ve YTÖ arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup en yüksek ortalamaya sahip olan bölüm bankacılık ve finans bölümü olarak tespit edilmiştir. Yaş ve cinsiyet bağlamında ÖYA, OBÖ ve YDÖ arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretim durumları ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmış ve 2. öğretimde okuyan öğrencilerin ortalamalarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Recepoğlu (2013),yaptığı araştırma sonucunda öğrenmen adaylarının, öğretim durumları ve yaş ile yaşam doyumu arasında bir farlılık olmadığını tespit etmiş, cinsiyet bağlamında ise yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu söylemiştir. Bu sonuçlara göre bizim araştırma bulguları benzerlik göstermemektedir. Hill ve Werner (2006); Somers ve Gizzi (2001); Anderman ve Anderman (1999); Roeser ve diğ., (1996) yaptığı araştırmalar okula bağlılığın cinsiyet bağlamında bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Hill ve Werner (2006), yaptığı çalışmada yaş ile okula bağlılık arasında da anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Sahranç (2007), yaptığı çalışmada öz yeterlilik algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu sonuçlar araştırmada bulduğumuz bulguları destekler niteliktedir.

Toplanan verilerle yapılan korelasyon analizi sonucunda öz yeterlilik algısı, okula bağlılık alt boyutlarından duyuşsal(DUY) ile bilişsel(BİL) boyutu ve yaşam doyumu ölçeği arasında anlamı ve pozitif bir ilişkiye rastlamıştır. Bu sonuçlara göre öz yeterlilik algısı yüksek olan, öğrencilerin okula bağlılık boyutlarında DUY ve BİL ile yaşam doyumları kendilerine olan güvenleri arttığı düzeyle aynı yönde artış sağlayacaktır. Telef (2011), yaptığı araştırmada elde ettiği bulgulara göre öz yeterlilik algısı ile yaşam doyumu arasında düşük de olsa pozitif bir ilişki bulmuştur.

Araştırma kapsamında, elde edilen bulgulara göre yapılan analizlerle öz yeterlilik algısının okula bağlılık alt boyutlarından BİL(Bilişsel) ve DUY(Duyuşsal) boyutu ile yaşam doyumu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi vardır. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğrencilerin okula bağlılıkları ve yaşam doyumları daha fazla olacaktır. Sahranç (2007), bulduğu analiz sonuçlarına göre öz yeterlilik algısının yaşam doyumu üzerinde etkisi olduğunu saptamış, öğretmenlerin öz yeterlilikleri arttıkça yaşam doyumlarının da artacağı sonucuna varmıştır.



KAYNAKÇA

Açıkgöz, S. Arslan, F. ve Uzun, Ş., (2016), " Hemşirelik Öğrencilerinde Öz Yeterlilik Algısı İle Klinik Uygulamaya İlişkin Kaygı ve Stres Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Gülhane Tıp Dergisi, 58, 129-135.

Akarsu, N. T., (2018), "Ortaokullarda Moral İklim ile Öğrencilerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Akçay, V. H., (2014), " Psikolojik Sermaye Ölçeği Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması", Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 49(2) , 72-84.

Akyıldız M. (2013), "Ciddi ve Kayıtsız Katılımcıların Kişilik Özellikleri İle Boş Zaman Tatmini Ve Yaşam Tatmini Arasındaki İlişki", Doktora Tezi, Eskişehir.

Altuntaş S. ve Sezer Ö., (2017), " Investigating School Attachment of Secondary School Students", M.E. B. Sezer İnönü Üniversitesi İnönü University Journal of the Faculty of Education, 19(1), 83-97.

Anderman, L. H. and Anderman, E. M., (1999), "Social Predictors of Changes in Students' Achievement Goal Orientations", Contemporary Educational Psychology, 25, 21–37.

Avcı E. (2015), "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Durumları ve Enformatik Bilgi Düzeylerinin Yaşam Doyumları ile İlişkisi", Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bandura A. (1998), " Self-Efficacy", Encyclopedia of Human Behavior, vol. 4, 71-81.

Bandura A. (1999), " Social Cognitive Theory of Personalıty", Handbook of Personality, 2nd Ed., 154-196.

Bandura A. (2002), " Social Cognitive Theory in Cultural Context", Applied Psychology: An International Review, 51 (2), 269–290

Bandura A., Epel S. E. and Zimbardo G. P., (1999), " Escaping Homelessness: The Influences of Self-Efficacy and Time Perspective on Coping with Homelessness", Journal of Applied Social Psychology, 29(3), 575-596

Baştemur Y. (2006), " T.C Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İş Tatmini İle Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkiler: Kayseri Emniyet Müdürlüğü'nde Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

Belef, B. B., (2011), "Study of Teachers' Self-Efficacy, Job Satisfaction, Life Satisfaction and Burnout", Elementary Education Online, 10(1), 91-108.

Bellici, N. (2015), "Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 48-65.

Bolat, İ. O., (2011), "Öz Yeterlilik Ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi: The Relationships Between Self-Efficacy and Burnout: Mediating Effects of Leader-Member Exchange", Ege Akademik Bakış Dergisi, 11(2), 255-266.

Can A. (2018), " SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi", Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkuner S. (2013), " Akademisyenlerin İş Ve Aile Karakteristiklerinin Evlilik, Aile ve Yaşam Tatmini ile İlişkisi: İş ve Aile Çatışmasının Aracı Rolü", Doktora Tezi, Ankara

Çengel, M., Çöğmen, S. Ve Totan, T., (2017), "Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 1820-1837.

Çivitci A. (2012), " Üniversite Öğrencilerinde Genel Yaşam Doyumu ve Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiler", Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 321-336.

Dağlı, A. ve Baysal N., (2016), "Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe' ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(59), 1250-1262.

Dönmez Ş. (2016), " Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi.

Durmuş, B. (2013), "Sosyal Bilimlerde Spss'le Veri Analizi", Beta Basım Yayım.

Erol, Y. C. (2016), " Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı Ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Güdül, D. M., (2015), " Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi", Doktora Tezi, Eskişehir.

Gürbüz, S. ve Şahin F., (2015), "Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri", Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., and Tatham, R.L., (2006), "Multivariate Data Analysis, 6th ed.; Pearson Prentice Hall; Upper Saddle River", USA, Volume 6.

Hill, L. G. and Werner, N. E., (2006), " Affiliative Motivation, School Attachment, and Aggression in School", Psychology in the Schools, 43(2), 231-246.



Kalaycı H. Ve Özdemir M., (2013), " Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi The Influence of Students' Perceptions Toward Quality of School Life on Their School Engagement", GEFAD / GUJGEF, 33(2), 293-315.

Karaman M. (2015), " Rekreasyonel Amaçlı Spor Yapan Bireylerin Yaşam Tatmini Ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kaya E. (2013), " Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Çalışan Bedensel Engelli Bireylerin Yaşam Tatmini Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Kotoman H. (2008), "Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI (1), 111-133.

Kuyumcu B. (2011), " Evli Kişilerde Gestalt Temas Biçimleri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Investigate the Relationship Between Gestalt Contact Styles and Attachment Styles in Married People", MAKÜ SBE Dergisi, S.5.

Kraiger K., Salas E., Smith-Jentsch A. K. And Tannenbaum S. I., (2012), " The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice", Psychological Science in the Public Interest, 13(2), 74 –101.

Luszczynska A., Scholz U. And Schwarzer R., (2005), " The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies", The Journal of Psychology, 139(5), 439–457.

Mengi S. (2011), " Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi" ,Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Mercan M. (2006), " Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık", Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

Meydan, C. H., (2011), " İş Tatmini Ve Öz Yeterliliğin Örgüt İçi Girişimciliğe Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma", Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,20(1), (25-40).

Okursoy, T. F., (2016), "Öğretmenlerin Öz yeterlik Algıları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki", Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli.

Öcal Ö. (2008), "İş-Aile Çatışması, İş Tatmini ve Yaşam Tatmini İlişkisini Belirlemeye Yönelik Tekstil İşletmesi Çalışanlarında Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Antalya.

Özpulat F. (2015), " Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Motivasyonel Görüşmenin Hipertansif Bireylerin Öz yeterlilik Algısına ve İlaç Tedavisi Uyumuna Etkisi", Doktora Tezi, Ankara.

Recepoğlu E. (2013), "Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1), 311-326.

Roeser, R. W., Midgley, C. and Urdan, T. C., (1996), "Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging", Journal of Educational Psychology, 88, 408–422.

Sağlam A. (2016), "Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Sahranç Ü. (2007), "Stres Kontrolü, Genel Öz-yeterlik, Durumluluk Kaygı ve Yaşam Doyumu ile İlişkili Bir Akış Model", Doktora Tezi, Ankara.

Seçer İ. (2015), "Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci", Anı Yayıncılık, Ankara.

Şeşen H. (2010), " Kontrol Odağı, Genel Öz Yeterlilik, İş Tatmini Ve Örgütsel Adalet Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi: Ankara'da Bulunan Kamu Kurumlarında Bir Araştırma", H.Ü. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28(2), 195-220.

Somers, C. L. and Gizzi, T. J., (2001), "Predicting Adolescents' Risky Behavior: The Influence of Future Orientation, School Involvement and School Attachment", Adoles and Family Health, 2, 3–11.

Yıldırım A. (2014), " Ücret Tatmininin Yaşam Tatminini Belirleyici Etkisi Var Mı? Elazığ Banka Çalışanları Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Yılmaz Z. (2015), "Ortaöğretim Kurum Öğrencilerinde Okula Bağlılık Olgusunun Başarı Düzeylerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.

Zimmerman, B. J., (2000), " Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn: Graduate School and University Center of City University of New York " Contemporary Educational Psychology, 25, (82-91).

Zulkosky K. (2009), "Self-Efficacy: A Concept Analysis", Nursing Forum, 44(2), 93-102.



YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN B2 DÜZEYİ DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİNİN OKUNABİLİRLİK YÖNÜYLE KARŞILAŞTIRILMASI

Hasan BAĞCI
Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Ünv. Eğitim Fak. hbagci26@hotmail.com

Özet

Günümüzde yabancı dile verilen önem her geçen gün artmaktadır. Bu yüzden insanlar yabancı dil öğrenebilmek için çeşitli ülkelere gitmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek için ise ülkemize gelen öğrenci sayısında da artış gözlenmektedir. Türkçe öğrenmek için ülkemize gelen öğrencilere farklı kurumlarca ve farklı ders kitapları aracılığıyla Türkçe eğitimi verilmektedir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin zorlanmamaları ve yeterli seviyede Türkçeyi öğrenebilmeleri için ders kitapları hayati önem taşımaktadır. Bu yüzden yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir araç olan ders kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygun ve kolay anlaşılır olması gerekir. Bilgiye ulaşmanın en yaygın yolu okumadır. Bu öğrenciler okuma aracılığıyla Türkçeyi daha kolay öğrenebilmektedir. Buna bağlı olarak ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği öğrencilerin zorlanmaması için uygun düzeyde olmalıdır. Araştırmanın amacı yabacılara Türkçe öğretimi için hazırlanan Gazi Üniversitesi TÖMER yayını ile Yunus Emre Enstitüsü yayını B2 düzeyi ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ders kitaplarındaki metinlerin hece, sözcük ve cümle uzunlukları hesaplanmış, elde edilen veriler Ateşman'ın (1997) Türkçeye uyarladığı Flesch formülü kullanılarak analiz edilmiş ve metinlerin okunabilirlik puanları belirlenmiştir. Metinlerin öğrencilerin okuma anlama düzeylerine uygunluğunu karşılaştırabilmek amacıyla kitaplardaki metinler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Araştırmada ayrıca incelenen iki kitap arasında istatistiksel anlamlılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ders kitabı yazarlarına bazı önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Ders kitapları, Okunabilirlik.

Abstract

Today, the importance given to the foreign language is increasing day by day. Therefore, people go to various countries to learn foreign languages. Many students come to our country to learn Turkish as a foreign language. Turkish students who want to come to Turkey for different institutions to learn Turkish as a foreign language is taught. Teaching is provided through various books taught in these institutions. Textbooks are vital for students to learn Turkish and learn the best way. Textbooks which are important in teaching Turkish to foreigners should be appropriate to the students' level and should be easy to understand. The most basic tool used to access information is reading. These students can learn Turkish more easily through reading. Accordingly, the readability of the texts in the textbooks should be at a good level in order not to force the students. The aim of the study is to determine the readability levels of the texts in Gazi and Yunus Emre B2 textbooks prepared for Turkish teaching to foreigners. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The syllables, words and sentence lengths of the texts in the textbooks were calculated by the researchers. The data obtained were analyzed by using Flesch formula which was adapted by Ateşman (1997) Turkish and the readability scores of the texts were determined. In order to determine whether there is statistical significance between the two books examined, t-test was performed. The place where the texts in the research are appropriate for the student level. Besides, it is nother result that the text is not sorted from easy to difficult. In addition to these results, we made suggestions.
Key Words: Teaching Turkish to Foreigners, Textbooks, Readability.

1. Giriş

Dil, tarihi süreç içerisinde toplumların maddi ve manevi kültürel değerlerini nesil nesile aktaran ve bireyler arasında sağlıklı bir haberleşme ağı oluşturan canlı dinamik bir iletişim aracıdır. Doğduğu ve içinde yaşadığı toplumdan ana dilini edinen birey daha sonra ihtiyaçları veya gereksinimleri doğrultusunda ikinci hata üçüncü bir dil edinebilmektedir.

Son yıllarda teknolojik gelişmeler ve artan ihtiyaçlara (eğitim, ticaret, turizm, bilim vb.) bağlı olarak farklı toplum ve bireyler arasındaki iletişim trafiğinde gözle görülür bir artış gözlenmektedir. Bu artışa paralel olarak farklı bir dil hatta birkaç dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır.



Yabancı bir dil öğrenme ihtiyacı resmi kurumlar ile özel kurslar aracılığıyla karşılanabildiği gibi öğrenilecek dilin ana dil olarak kullanıldığı ülkeye gidilerek hem o dil hem de o dilin konuşulduğu ülkenin kültürel özellikleri öğrenilebilmektedir. Son yıllarda Türkçe de diğer dünya dilleri gibi öğrenilmek istenen diller arasında yerini almıştır. Bu bağlamda Türkiye'ye gerek lisans gerekse lisansüstü derecesinde eğitim almak için gelen bireylerin sayısında gözle görülür bir artış gözlenmektedir. Öyle ki ÖSYM tarafından yapılan araştırmalar da bunu doğrulamaktadır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelere kayıt yaptıran öğrenci sayısı 7.039 iken, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bu rakam 31.933'e ulaşmıştır (Akt. Güleç ve İnce,2013;95).

Türkiye ve Türkçenin artan önemine paralel olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de önem kazanmıştır. Bu yüzden üniversiteler bünyesinde kurulmuş olan Türkçe Öğretim Merkezlerinin sayısı hızla artmıştır. Bu merkezlerde öğrencilerin Türkçeyi öğrenebilmeleri için yetişmiş öğretim elemanının yanında çeşitli materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu materyallerden en çok kullanılanı ise ders kitaplarıdır. Eğitim ve öğretim süreçlerinde en yaygın ve vazgeçilmez bir araç olarak kullanılan ders kitapları başta öğrenciler olmak üzere daha sonra da öğretmenlerin en temel yardımcı materyallerinden birisidir. Bundan dolayı yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının her açıdan nitelikli olması gerekir. Aksi takdirde öğrenci, Türkçeyi öğrenmekten uzaklaşabilir ya da bu süreci uzatabilir.

Bireylerin sahip olduğu birikimlerin büyük bir bölümü kitaplardadır. Kitaplardaki bu bilgilere ancak okuma yoluyla ulaşılabilir ve bunlardan istifade edilebilir (Arıcı,2008;1). Okuma bilgiyi edinme sürecindeki en etkili yollardan birisidir. Okuma yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol,2006;29). Okuma anlamlandırmayı etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunlardan metinsel etmenler içerisinde olan okunabilirlik okuma sürecini etkileyen önemli bir unsurdur (Ülper,2010;101). Okuma sürecinde metinlerdeki sözcüklerin kolaylıkla tanınması gerekir. Bunun içinde sözcükler yanlış anlaşılmaya yol açmayacak nitelikte olmalı yani okunaklı olmalıdır. Okur, okunaklı olmayan sözcüklerden oluşan metni okuma sürecinde daha çok zorlanacak ve okuma hızı düşecektir.

Klare'e (1963) göre okunabilirlik, yazma stilinden dolayı, anlama ve kavramanın kolaylığıdır (Akt. Teke,2016;17). Ateşman (1997) ise okunabilirliği, metinlerin kolay ya da zor anlaşılır olma durumu şeklinde yapmakta ve okunabilirlik kavramını metinlerin niceliksel özelliklerine göre değerlendirmektedir. Alan yazında okunabilirlikle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Güneş (2000), Temur (2002), Tekbıyık (2006), Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007), Zorbaz (2007), Demir (2008) ve Solmaz (2009) tarafından yapılan çalışmalar bunlardan bazılarıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en önemli ders araçlarından birisi olan ders kitaplarındaki metinlerin de okunabilirlik düzeyinin yüksek olması beklenir. Şimşek'e (2011;36) göre metin okuma, Türkçenin hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak öğretiminin temelini oluşturan unsurlardandır. Çünkü dilin bütün beceri alanlarını geliştirebilmek için ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılmaktadır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları okunabilirlik yönüyle nitelikli olmalıdır.

Literatürde Yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitaplarının okunabilirliğinin incelendiği akademik çalışmalar sınır sayıdadır. Yılmaz ve Temiz (2014) tarafından yapılan çalışmada Ankara ve Yeni Hitit Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı 1, 2 ve 3 düzeyindeki metinlerin okunabilirliği incelenmiştir. Biçer ve Alan (2017) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise Yeni Hitit 3 Ders kitabı ile İstanbul C1 Ders kitabının okunabilirliği karşılaştırılmıştır. Bu ders kitapları üzerine yapılan akademik çalışmalar dışında başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada ise Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı ve Türkçe öğretim merkezlerinde ders materyali olarak kullanılan B2 düzeyi ders kitabı ile Gazi Üniversitesi TÖMER yayını olarak hazırlanan Yabancılara Türkçe Öğretimi B2 düzeyi ders kitaplarındaki okuma metinleri okunabilirlik yönüyle incelenmiştir.

Çalışmanın Amacı

Araştırmada Gazi üniversitesi ile Yunus Emre enstitüsü yayınlarından olan Yabancılara Türkçe Öğretimi B2 seviyesi ders kitaplarında bulunan okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Gazi üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi B2 seviyesi ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri nasıldır?



- Yunus Emre Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi B2 seviyesi ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri nasıldır?

- Gazi üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi B2 seviyesi ders kitapları İle Yunus Emre Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi B2 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmada doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Bu yöntemle metinlerin var olan durumu betimlenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Yunus Emre Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi B2 seviyesi ders kitabındaki okuma metinleri ile Gazi üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi B2 seviyesi ders kitabındaki anlama-konuşma metinlerinin tamamı araştırmacı tarafından incelenmiştir. Metinlerdeki hece, sözcük ve cümle uzunlukları hesaplanmıştır. Heceler Türkçenin hece belirleme metoduna göre bölümlenmiştir. Sözcük sayısı belirlenirken boşlukla aralanmış sayılar, semboller ve birleştirme çizgisiyle ayrılmış sözcükler ve kısaltmalar sözcük olarak kabul edilmiştir. Cümlelerin sayısı ise noktalama işaretleriyle ayrılma durumlarına göre belirlenmiştir. Belirlenen veriler SPPS 21.00 programıyla analize tabi tutulmuştur. Analiz yapılırken iki kitap arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. Belirlenen sayısal veriler Ateşman'ın (1997) Türkçeye uyarladığı Flesch formülü kullanılarak analiz edilmiş ve metinlerin okunabilirlik puanları belirlenmiştir.

Okunabilirlik Sayısı = 198,825 – (40,175.x1) –(2,610.x2)

x1= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

x2=Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Tablo 1.

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri değerlendirilmiştir. Bunun için iki farklı ders kitabının B2 seviyesindeki okuma becerisine yönelik hazırlanmış olan metinler incelemeye alınmıştır.

3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2.Yunus Emre Enstitüsü Yabancılar İçin Türkçe B2 Seviyesi Ders Kitabı Okuma Metinlerinin (Orta Düzey) Okunabilirlik Düzeyi

Metnin Adı	Toplam Hece Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Yıllar Sonra Başarılı	1401	562	77	2,49	7,29	79,76	Kolay
İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey	1632	537	50	3,03	10,74	48,70	Zor
Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor	1014	332	18	3,05	18,44	27,99	Çok zor
Püf Noktası	371	148	12	2,50	12,33	65,93	Orta Güçlük
Murat Evren'le Röportaj	877	258	41	3,39	6,29	45,84	Zor
İki Arkadaş	1214	468	61	2,57	7,67	75,47	Kolay
Komşuluk	684	271	35	2,52	7,74	77,21	Kolay
İmece	299	112	9	2,66	12,44	59,49	Orta Güçlük
Sevgili Anneciğim ve Babacığım	638	226	34	2,82	6,64	68,06	Orta Güçlük
Kimse Beni Anlamıyor	920	426	63	2,15	6,76	94,00	Çok Kolay
Huzur Evinde Kahvaltı	693	266	33	2,60	8,06	73,13	Kolay
Türkiye'de Ad Koyma Geleneği	383	157	11	2,43	14,27	63,59	Orta Güçlük
Birinin Yemeği Diğerinin Zehridir	1807	730	76	2,47	9,60	74,32	Kolay
Ölçüyü Kaçırma	582	223	13	2,60	17,15	48,12	Zor
Yemek Yapmak Uzmanlık İster	1884	659	79	2,85	8,34	62,55	Orta Güçlük
Misafir Umduğunu Değil Bulduğunu Yer	332	120	10	2,76	12,00	56,00	Orta Güçlük
İstanbul'da Yaşama Sanatı	873	296	22	2,94	13,45	45,24	Zor
Sanata Adanmış Bir Ömür	1284	485	52	2,64	9,32	68,12	Orta Güçlük
Duyguların dili Oya Sanatı	476	169	13	2,81	13,00	51,74	Orta Güçlük
Sıra Dışı Başarılar	889	320	19	2,77	16,84	43,26	Zor
Şans Oyunları	639	233	11	2,74	21,18	33,36	Zor
Takma Kanatlarla Uçmayı Başardı	548	200	16	2,74	12,05	56,12	Orta Güçlük
Öğrenme Devam Ediyor	418	144	17	2,90	8,47	60,13	Orta Güçlük
Öğrenme Çeşitleri Testi	130	45	5	2,88	9,00	59,63	Orta Güçlük
Onlar Çalıştırlar ve Başarılı Oldular	1516	609	45	2,48	13,53	63,50	Orta Güçlük
Geçmişten Günümüze Meslekler	425	150	17	2,83	8,82	62,10	Orta Güçlük
Türkiye'de Misafirperverlik	550	203	29	2,70	7,00	71,72	Kolay
Ticaret Hayatı	804	293	34	2,74	8,64	66,01	Orta Güçlük
Köy Odaları	754	258	28	2,92	9,21	57,38	Orta Güçlük
Tanrı Misafiri	410	149	15	2,75	9,93	62,38	Orta Güçlük



Tablo 2 incelendiğinde Yunus Emre Enstitüsü Yabancılar İçin Türkçe B2 seviyesi ders kitabı metinlerinin okunabilirlik düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü yabancılar için Türkçe Öğretimi B2 seviyesi ders kitabı incelendiğinde kitabın 12 bölümden ve 30 metinden oluştuğu tespit edilmiştir. Okuma metinlerinin kelime uzunlukları ortalama 2,15 ile 3,39 hece arasında değişen sözcükten oluşmaktadır. Türkçenin ortalama kelime uzunluğu dikkate alındığında 7 metnin ortalamanın altında, 2 metin ortalama değerinde, 21 metnin de ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. İncelenen metinlerin ortalama cümle uzunlukları ise 6,29 ile 21,18 kelime arasında değişmektedir. Ateşman'a göre Türkçenin ortalama cümle uzunluğu 9-10 sözcükten oluşmaktadır. Ateşman'ın (1997) formülü dikkate alındığında 12 tane metnin ortalamanın altında 13 metinin ise ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır.

27,99 ile 94,00 arasında değişen okunabilirlik düzeyine sahip metinler incelendiğinde ise metinlerin çoğunun zorluk düzeyi açısından orta güçlükte yer aldığı görülmektedir. Buna göre metinlerin 1 tanesi çok kolay, 6 tanesi kolay, 16 tanesi orta kolay, 6 tanesi zor, 1 tanesi çok zordur. Kitabın en zor metni 27,99 ile "Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor" en kolay metni ise 94,00 ile "Kimse Beni Anlamıyor" isimli metnidir.

Kitapta yer alan metinler zorluk düzeyleri açısından öğrenci seviyesine uygundur. Ancak "Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor" metni seviyenin oldukça üstündedir. Ayrıca kitaptaki metinler zorluk seviyelerine göre sıralanamamıştır. Metinler kolaylık ve zorluk seviyeleri açısından rast gele bir dağılım göstermektedir.

3.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3.Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabı (Orta Düzey) Okuma Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metnin Adı	Toplam Hece Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Doğru Mesleği Seçmek	1620	490	48	3,31	10,20	39,22	Zor
Yeni Bir Başlangıç	1064	751	40	1,41	18,77	93,18	Çok Kolay
İletişim Kurmak	1825	639	36	2,85	17,75	37,99	Zor
Köpek Balıkları	1370	518	38	2,64	13,63	57,18	Orta
Güzel Sanatlar	820	93	24	8,81	3,87	75,551	Kolay
Bir Konu Bir Konuk	349	137	16	2,54	21,81	39,85	Zor
Faydalı Ve Zararlı: GDO	901	292	19	3,08	15,36	34,99	Zor
Arkeoloji	1769	576	43	3,07	13,39	40,53	Zor
Üstün Zekâlıların Eğitimi	1092	374	20	2,91	18,07	33,10	Zor
Bize Sorun	599	207	19	2,89	10,89	54,29	Orta
Ankara da Kültür Sanat	1262	527	26	2,39	20,26	40,92	Orta
Konuşma Metni	270	107	15	2,52,	7,13	78,97	Kolay
Söyleşi: Sanat Durağı	940	380	51	2,47	7,45	80,14	Kolay
Konuşma Metni	420	145	17	2,89	8,52	60,48	Orta
Her Yazar Kendini mi Yazar	951	368	36	2,58	10,22	68,49	Orta
Konuşma Metni	249	99	13	2,51	7,61	78,12	Kolay
Nuri Bilge Ceylan Bir Doğa	912	354	27	2,57	13,11	61,35	Orta
Fotoğrafçısı Konuşma	729	282	30	2,58	9,04	70,63	Kolay

Metni Bilime Adanmış Bir Ömür	753	287	30	2,62	9,56	68,61	Orta
Eskici	1003	372	48	2,69	7,75	70,52	Kolay
Karagöz ve Hacivat	1335	508	62	2,62	8,19	72,19	Kolay
Donkişot ve Yardımcısı	1149	440	35	2,61	12,57	61,16	Orta
Depremle Yaşamak	1175	603	41	2,94	14,70	42,34	Zor
Işıkla Yazı Yazan Sanatçı	934	336	27	2,77	12,44	55,07	Orta
Konuşma Metni	718	276	26	2,60	10,61	66,67	Orta
Simülasyon ve Tıp	1181	398	29	2,96	13,72	44,09	Zor
Konuşma Metni	789	312	31	2,52	10,06	71,32	Kolay
Elektronik Eşyaların Ömrü Ne Kadar	772	252	22	3,06	11,45	46,00	Zor
Konuşma Metni	200	72	10	2,77	7,02	69,21	Orta

Tablo 3'te Gazi Yabancılar için Türkçe B2 ders kitabı okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyi verilmektedir. Ders kitabında 5 bölümde 29 okuma metni bulunmaktadır. Metinlerin ortalama sözcük uzunlukları 1,41 ile 8,81 arasında değişmektedir. Türkçenin ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hecedir (Ateşman,1997). Buna göre kitapta yer alan 10 metin ortalamanın altında 19 metin de ortalamanın üstündedir. Metinlerin ortalama uzunlukları ise 3,87 ile 21,81 arasındadır. Türkçenin ortalama cümle uzunluğu dikkate alındığında kitapta yer alan metinlerin 8 tanesi ortalamanın altında 14 tanesi ortalamanın üstündedir.

Metinler okunabilirlik düzeyleri açısından incelendiğinde 1 çok kolay, 8 kolay, 11 orta, 9 zor kategorisinde olduğu görülmektedir. Metinlerin okunabilirlik puanları 33,10 ile 93,18 arasında değişmektedir. En kolay metin 93,18 ile "Yeni Bir Başlangıç", en zor olanı 33,10 ile "Üstün Zekâlıların Eğitimi" isimli metinlerdir. Metinler genel olarak incelendiğinde ise zorluk düzeyinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Ancak zorluk düzeyi en fazla olan "Üstün Zekâlıların Eğitimi" isimli metin öğrencinin seviyesinin çok üzerindedir. Kitapta yer alan metinler kolaydan zora doğru bir sıralama takip etmemektedir. İlk metin zor, ikinci metin çok kolay düzeydedir.

3.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Yunus Emre Enstitüsü B2 Düzeyi Ders Kitabı ile Gazi Üniversitesi B2 Düzeyi Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Okunabilirlik Düzeyi	Yunus Emre Enstitüsü B2	Gazi Üniversitesi B2
Çok Kolay	1	1
Kolay	6	8
Orta Güçlükte	16	11
Zor	6	9
Çok Zor	1	0
Toplam	30	29

Tablo 4' te Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabı ile Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabında 8 ünite ve Gazi üniversitesi B2 düzeyi ders kitabında ise 5 ünite bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabında 30 metin yer alırken Gazi üniversitesi B2 düzeyi ders kitabında 29 metin yer almaktadır. Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabının ortalama sözcük uzunluğu 2,15 ile 3,39 arasında değişmektedir. Buna karşın Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitabının ortalama sözcük uzunlukları 1,41 ile 8,81 arasına değişen sözcüklerden oluşmaktadır. Bu verilere göre Gazi B2 düzeyi ders kitabı ortalama sözcük uzunluğu açısından daha uzun sözcüklere sahiptir. Kitapların

cümle uzunlukları karşılaştırıldığında Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabı 6,29 ile 21,18 arasında değişen cümle uzunluğuna sahipken Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitabı 3,87 ile 21,81 arasında değişen bir cümle uzunluğuna sahiptir. Türkçenin cümle uzunluğu göz önünde bulundurulduğunda Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitabının cümle uzunlukları arasında oldukça belirgin fark olduğu görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabı ise cümle uzunluğu olarak daha benzer yapıdadır.

Kitaplar okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırıldığında Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitabında 11 tane orta güçlükte, 9 tane zor düzeyde metin bulunurken Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabında 16 tane orta güçlükte, 6 tane zor düzeyde metin bulunmaktadır. Bu sonuçlar Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabının Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitabına göre öğrenci seviyesine daha uygun olduğu söylenebilir.

Metinler kolaydan zora doğru sıralanıp sıralanmaması açısından incelendiğinde her iki kitaptaki metinlerin kolaydan zora doğru sıralanmadığı belirlenmiştir. Ancak Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabının birinci metni kolay metinle başlayıp devamında ikinci metninde zor bir metine geçerken Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitabı birinci metninde zor ikinci metninde çok kolay düzeye geçmiştir. Bu nedenle Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabı Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitabına göre daha çok kolaydan zora ilkesine uygunluk göstermektedir.

4. Sonuç

Metinlerin hece, kelime ve cümle sayılarına bakılarak okunabilirlik düzeyleri hakkında kesin kararlar vermek zor olsa da bu çalışmada Ateşman'ın okunabilirlik formülü kullanılarak Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabı ile Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre çalışma yapılan ders kitaplarında öğrenci düzeyine uygun metinlerin yanında öğrenci seviyelerinin üstünde metinlerin de yer aldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra metinlerin kolaydan zora doğru sıralanmaması da ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ta Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ders kitabının Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitabına göre kolaydan zora ilkesine göre daha uygun hazırlanmış olmasıdır.

Bu sonuçlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken daha da zorlanmasına neden olabilir. Çünkü öğrenci zor metinle karşılaşınca hem anlamakta zorlanacak hem de anlamadığı metni okumak istemeyerek dili öğrenmekten uzaklaşacaktır.

Ortaya çıkan bu sonuçlar daha önce Biçer ve Alan (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Öyle ki Biçer ve Alan (2017) tarafından yapılan çalışmada da incelenen kitapların metinlerinin öğrenci seviyesinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak Biçer ve Alan (2017) tarafından incelenen kitaplar zor seviyede çıkarken bu çalışmada incelenen kitapların seviyeleri orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak Yunus Emre Enstitüsü B2 düzeyi ile Gazi Üniversitesi B2 düzeyi ders kitaplarının İstanbul ve Yeni Hitit 3 ders kitaplarına göre öğrenci seviyesine daha uygun olduğu söylenebilir.

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler verilebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi içi hazırlanan ders kitaplarında kolaydan zora ilkesi uygulanmalı öğrenci Türkçeyi öğrenmekten uzaklaştırılmamalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi merkezlerinde tek bir program uygulanmalı bu program çerçevesinde her kurum öğrencilere aynı ders kitabını okutmalıdır. Bu sayede Türkçe öğretiminde merkezler arasında eş güdüm sağlanarak öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesi süreci kolaylaştırılır.

Metinlerdeki okunabilirlik düzeylerini belirlemek için sadece kelime ve cümle uzunlukları üzerinden hazırlanmış mevcut ölçeklere ilaveten daha geniş boyutlu yeni ölçek araştırmaları yapılabilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi dersi için kullanılan birçok ders kitabı bulunmaktadır. Bu kitapların metinlerine yönelik okunabilirlik çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara. Kök Yayıncılık.



Arıcı, A. F. (2008). Okuma Eğitimi Ankara. Pegem Akademi.

Ateşman, E. (1997). "Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi" Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi S:58. s.171-174.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. S:13/3. s.1130-1139.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoglu, D. (2007). Altıncı Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 6, Sayı: 22, s. 206-219.

Erol, H. F. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okunabilirlik" Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi. Cilt / S:L, s.30-39.

Güleç, İ. ve İnce, B. (2013)."Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma". Sakarya University Journal of Education. S: 3/3, s.95-106

Güneş, F. (2000). Çocuk Kitaplarında Okunabilirlik İlkeleri. Yaşadıkça Eğitim. 67, 35-40.

Kılıçaslan, R., ve Yavuz, A. (2014). "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sosyal Medya Kullanımında Yaptıkları Yazma Hataları". Turkish Studies. S: 9/3. s.863-877.

Solmaz, E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik I Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:14. No:2. s. 441-446.

Temur, T. (2002). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ülper, H. (2010). Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. Ankara. Nobel Yayın Evi.

Yılmaz, F. ve Temiz, Ç. (2014). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Durumları" International Journal of Language Education and Teaching . S:2 s.70-78.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime – Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. Eğitimde Kuram ve Uygulama. S:3 (1), s.87-101.



KINALIZÂDE HASAN ÇELEBİ TEZKİRESİ'NE GÖRE ŞAİRLERİN MESLEK, MEVKİ, GEÇİM DURUMLARI VE İMKÂNLARI

Aysun SUNGURHAN
Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / KIRIKKALE. e-mail: aysunsungurhan@hotmail.com.

Özet

Türk edebiyatında, "şu'arâ tezkiresi" yazma geleneği, ilk olarak XV. yüzyıl sonlarında Çağatay sahasında, XVI. yüzyıl başlarında da Anadolu sahasında başlamıştır. Kınalızâde Hasan Çelebi Tezkiresi veya Tezkiretü'ş-şu'arâ olarak bilinen eser, Sehî, Latîfî, Ahdî ve Âşık Çelebi Tezkiresi'nden sonra Anadolu'da H. 994 / M. 1585-86 tarihinde Kınalızâde Hasan Çelebi tarafından yazılmıştır. Bir mukaddime, sultan şairler, şehzade şairler ve asıl şairler olmak üzere üç fasıl hâlinde düzenlenen Tezkire'de önemle üzerinde durulan hususlardan biri şairlerin aldığı eğitimin sonucunda sahip oldukları mesleklerdir. Hasan Çelebi, biyografisini verdiği şairin sadece mesleğini değil daha sonra mesleğinde meydana gelen ilerleme, değişiklik, azl, ayrılma, görevden ayrıldıktan sonra geçimini nasıl sağladığı, emekli olup olmadığı hakkında da oldukça detaylı bilgiler vermektedir. Ayrıca şairlerin saray çevresi ile olan münasebetlerini de Tezkire'de bulmak mümkündür. Bu çalışmada şairlerin meslek, mevki, geçim durumları ve imkânları üzerinde durulurken, şairlerin sanatları ile sosyal ve ekonomik durumları arasındaki münasebete dikkat çekilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Biyografi, Kınalızâde Hasan Çelebi, Meslek, Tezkire, Tezkiretü'ş-şu'arâ

PROFESSIONS, POSITIONS, MEANS OF LIVELIHOOD AND LIVING CONDITIONS OF POETS IN THE TEZKIRE OF KINALIZÂDE HASAN ÇELEBİ

Abstract

In Turkish literature, the tradition of writing *tezkires* (biographies of poets) first began around the Çağatay area in the late 15th century and around the Anatolian area in the late 16th century. The work known as *Tezkire of Kınalızâde Hasan Çelebi* or *Tezkiretü'ş-şu'arâ* was written by Kınalızâde Hasan Çelebi in 994/1585-86 following the *tezkires* by Sehî, Latîfî, Ahdî and Âşık Çelebi. The *Tezkires* featured an introduction and three sections, namely, sultan poets, *shehzade* (son(s) of sultans) poets, and essential poets, and they focused on the professions the poets practiced after they completed their education. Hasan Çelebi gave detailed information not only about the professions of the poets whose biographies he included in his *Tezkire*, but also about whether the poets were promoted, whether their positions were changed, whether they were dismissed or quit their job on their own will, what their means of livelihood was after they quit the job and whether they retired or not. Furthermore, in the *Tezkire*, it is possible to learn about the relationships of the poets with the people in and around the palace. This study discusses the poets' professions, their positions at work, sources of livelihood and living conditions, as well as the relationship between their arts and socio-economic status.

Keywords: biography, Kınalızâde Hasan Çelebi, profession, tezkire, Tezkiretü'ş-şu'arâ

Giriş

"Şair tezkireleri" biyografik künye yazıcılığını esas alan eserlerdendir. Türk edebiyatında XV. yüzyıl sonlarında başlayıp XX. yüzyıl başlarına kadar devam eden bu gelenek içinde çok sayıda şu'arâ tezkiresi yazılmıştır (Sungurhan Eyduran, 1999: I/32; İsen vd., 2015: 11-20). Bu tür eserler sayesinde devrin şairlerinin zaman içinde unutulup gitmeleri önlenmiş ve daima hatırlanmaları sağlanmıştır. XVI. yüzyıl şair tezkirelerinde bir biyografide çoğunlukla şairin doğum yeri, adı, lakabı, öğrenim durumu, meslek veya makamı, başlıca hocaları, hayatındaki önemli değişiklikler, ölümü, varsa ölüm tarihi, mezarının yeri, edebî durumuyla ilgili değerlendirmeler, eserleri ve eserlerinden örnekler yer almaktadır. Tezkirelerde şairlerin meslek, mevki ve geçim durumları üzerine yapılan tanıtım ve değerlendirmelerin ayrı bir önemi vardır. Bu bilgiler sayesinde şairin sanatı ile sosyal ve ekonomik durumu arasında münasebetler kurulabilmektedir. Tezkirelerde şairlerin mesleklerine dair verilen bilgiler, çağının tezkireciye sağladığı haber imkânları, şaire zaman ve çevre olarak yakınlığı ve tezkirecinin bu konuya göstereceği alaka ile sınırlı kalmaktadır (İsen, 1997: 221). Bu yüzden tezkirelerde verilen diğer bilgilerde olduğu gibi bu konunun da uzun veya kısa olması tezkireciye göre değişmektedir.

Kınalızâde Hasan Çelebi Tezkiresi veya Tezkiretü'ş-şu'arâ, XVI. yüzyılın beşinci tezkiresi olarak Kınalızâde Hasan Çelebi tarafından H. 994 / M. 1586 yılında yazılmıştır. Tezkire, bir mukaddime ve

sultan şairler, şehzade şairler ve asıl şairler olmak üzere üç fasıl hâlinde düzenlenmiştir. Birinci ve ikinci bölümde yer alan padişah ve şehzadeler kronolojik, üçüncü bölümdeki şairler ise alfabetik sıralanmıştır. Tezkire'deki biyografilerde çoğunlukla şairin doğum yeri, adı, lakabı, öğrenim durumu, meslek veya makamı, başlıca hocaları, hayatındaki önemli değişiklikler, ölümü, varsa ölüm tarihi, mezarının yeri, edebî durumuyla ilgili değerlendirmeler, eserleri ve eserlerinden örnekler yer almaktadır. Hasan Çelebi Tezkiresi'nde, önemle üzerinde durulan konulardan birisi de şairin aldığı eğitimin sonucunda sahip olduğu meslektir. Tezkireci, biyografisini verdiği şairin sadece aldığı eğitimin ardından elde ettiği mesleğini değil, daha sonra mesleğinde meydana gelen ilerleme, değişiklik, ayrılma, görevden ayrıldıktan sonra geçimini nasıl sağladığı, emekli olup olmadığı gibi hususlar hakkında da oldukça ayrıntılı bilgiler vermektedir. Tezkire'de bazı şairlerin mesleklerinin kısaca ifade edildiği de olmuştur. Ayrıca şairlerin saray çevresi ile olan münasebetlerini de Tezkire'de bulmak mümkündür. Eserde geçen şairlerin meslek, mevki, geçim durumu ve imkânları özel hizmet, yakınlık ve destekler, devlet hizmetleri, serbest meslek ve geçim yolları olarak değerlendirilmektedir.

Özel Hizmet, Yakınlık ve Destekler

Saray Çevresi

Padişah ve şehzadeden oluşan saray çevresi etrafında toplanan şairlerin sosyal mevki ve geçim durumu oldukça çeşitlidir. Osmanlı Devleti'nde saray, daima hükümdarların şahsiyetleri ile değişen derecelerde, şiir ve edebiyatın koruyucusu ve teşvikçisi olmuştur. Devlet sanat ilişkisinin hem Doğu hem de Batı dünyasında benzeri yapılanmalarına rastlanılır (İsen Durmuş, 2006: 19). Padişahların şiir ve edebiyata olan merakları ölçüsünde bu topluluklar artmış veya eksilmiştir. Saray, dışarıda yetişen şairleri koruduğu gibi, bazen kendi içinden de şairler yetiştirmiştir. Saraya alınarak terbiye edilen çocuklardan şiire kabiliyetli olanlar, sarayda hizmet ettikleri müddetçe, edebiyatın saray içinde devamını sağlamışlardır (İpekten, 1996: 15).

Tezkire'de verilen bilgilerden şairlerin saray çevresine nasıl, hangi şart, vesile ve amaçlarla girdikleri anlaşılmaktadır. Özel dostluk, hizmet veya yakınlığın çeşitli şekilleri vardır. Açıkça "nedîmlik, musâhiblik, münâdemetlik" gibi tabirlerle karşılanan bu yakınlık ve dostluğun Tezkire'de ifade edildiği görülmektedir. Bu tarz yakınlıklar, devamlı veya uzun süreli olmakta, daha sıkı, sağlam, kalıcı ve samimi bir mahiyet taşımaktadır. Bu durum padişahla kurulan temas ve münasebetlerin en ileri, en yüksek ve en cazip şekillerinden birisini oluşturmaktadır. Bu yakınlığa sahip olan şairler, Ahmedî, Bâkî, Basîrî, Celâl Çelebi, Hubbî, Halîmî Çelebi, Haydar Çelebi, Hâtemî, Hayâlî-i Diger, Sa'dî, Şevkî, Nigârî ve Hâşîmî (2)'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/431-433).[1]

Tezkire'de "hidmetde, hidmetinde, hidmet etmek, hidmetine tayin edilmek, intisâb etmek, ri'âyet etmek, bendelik, çâkerlik" gibi ifadeler de padişah ve şehzadelerin yakın çevresindeki şairler için kullanılan tabirlerdendir. Bu tarz yakınlık içinde bulunan şairler Senâyî, Câmî Beg, Hâlisî, Zihnî (2), Sırrî (2), Sa'yî, Seyfî, Şemsî Paşa, Şevkî, Şehîdî, Ulvî, Fedâyî, Fazlî-i Diger, Fehmî (2), Necâtî, Nutkî (2), Nihâlî ve Nizâmî'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/434-437).[2]

---

[1] "*Basîrî:* Ol zemânda Sultân Bâyezîdün dâmâdı Ugurlı Sultân Ahmedün musâhibi olup anun sohbetiyle eglenüp kalmışdur. Ba'dehû mürebbî-i ashâb-ı hüner merhûm İskender Çelebinün lutfına mazhar olmış idi.
Hubbî: ...Sultân Selîm Han bin Süleymân Hanun şehzâde iken hâcesi olan Şems Çelebinün halîlesi idi. Ol takrîble Sultân Selîm Han ile musâhib ü münâdim ve sa'âdetvâr sarây-ı celâlet-medârlarına mülâzım idi.
Halîmî Çelebi: Mezbûrun ta'dâd-ı fazl-ı hüneri ve ta'rîf-i kemâl-i evferinde büyütür ki Sultân Selîm-i hünerver gibi pâdşâhun enîs ve ol makûle şehenşâhun ki felek-i ma'ârifün Bercîsidür musâhib ü celîsi idi.
Sa'dî: Şehzâde Sultân Ceme musâhib ü hem-dem ve harem-sarây-ı esrârına tamâm mahrem idi.
Şevkî: Sultân Mahmûd bin Sultân Bâyezîd Magnisada şehzâde iken Necâtî ve Tâli'î ve Sun'î der-i devlet-i me'âsirinde müctemi' ü hâzır olmışlar idi. Bunlarun şem'-i cemâline pervâne olmak şevki ile şehr-i mezbûra varup şu'arâ-yı sâlifü'z-zikr ile münâdim ü musâhib olup..."

[2] "*Senâyî:* ...yine ol âstâneden dûr ve hidmet-i şehenşâh-ı sa'âdet-destgâhdan mehcûr olmayup şehzâde ile Amasiyyaya bile gelmiş idi.
Zihnî (2): Evâ'il-i hâl ve mebâdî-i sinn ü sâlinde şehzâde-i melek-hısâl Sultân Selîm-i Sânî Hazretlerinün âstân-ı felek ıttısâllerine istinâd u intisâb idüp...
Seyfî: Merhûm Sultân Bâyezîd Amasiyyada şehzâde iken âstân-ı felek-kıbâblarına intisâb idüp mânend-i seyfî vü şâhîn zât-ı ma'ârif-tezyîni sâ'id-i sa'âdet-i mesâ'id-i şehzâdede mekân u karâr kılmış idi ve misâl-i Yûsuf-ı zer-nigâr hidmet-i şehr-yâr-ı sipihr-iktidâra bil baglayup miyân-ı cânına nitâk-ı 'ubûdiyyeti muhkem ü üstüvâr idüp kat'en hidmet-i 'aliyyelerinden kesilmez ve hüddâm-ı bârgâh-ı sipihr-ihtirâmına takılup halkaveş bâb-ı sa'âdet-me'âbından ayrılmaz idi."



Padişaha ve şehzadeye özel hizmet ve yakınlığın bir diğer göstergesi de padişah ve şehzadenin övgücülüğüdür. Tezkireciler, bazen bu durumu açıkça bildiren ifadeler kullanırlar. Fakat bu yolda çoğu tanıtmalar, yine de anlamı ve kapsamı çok geniş, genel ifadelerle yapılmakta ve böylece şairin, padişah veya şehzadeyle ne tür bir hizmet ve yakınlık içerisinde bulunduğu anlaşılmamaktadır. Bu genel ifadeler ile padişahın özel övgücülüğü yanı sıra, musahipliği, nedimliği, mahremliği gibi çeşitli görev ve fonksiyonları da kastedilmiş olabilir. Bu tarz ifadeler Hasan Çelebi Tezkiresi'nde de az olmakla birlikte "falanın şu'arâsından olmak, mâdihi olmak" şeklinde tek ve kısa cümleler halinde geçmektedir. Bu ifadelere Ahmedî-i Dâ'î, Zemânî-i Sânî, La'lî, Melîhî, Niyâzî (2) ve Figânî-i Kadîm'in biyografisinde rastlanmaktadır (Sungurhan Eyduran, 1999: I/437-438).[3]

Ayrıca Tezkire'de şairlerin her hangi bir vesile ile saray çevresine dâhil oldukları ve mesleklerinde ilerleme gösterdikleri de belirtilmektedir. Bir vesile ile saray çevresine dâhil olan ve mesleklerinde ilerleme gösteren şairler Edâyî Beg, Halîmî Çelebi, Hayâlî, Derûnî-i Diger (2), Dervîş (3), Gazâlî, Nûhî ve Nihânî (2)'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/438-440).[4] Padişahın lutfuna mazhar olup genellikle meslek ve mevkilerinde ilerleme gösteren, durumlarını düzelten şairler de bulunmaktadır. Bunlar Ahmed Efendi, Bâkî, Ca'fer Çelebi, Hâce Çelebi Efendi, Dervîş (3), Revânî, Şemsî, Şevkî (2), Ârif, Alî Çelebi, Kâmî Efendi, Lâyihî ve Nâmî'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/440-442).[5]

Padişah veya şehzadenin ilgi ve desteğine ulaşma yollarından birisi de şairin yazdığı bir eserle takdir edilmesi, saray çevresinin teveccühüne mazhar olmasıdır. Tezkire'de bu tarz örnekler de bulunmaktadır. Bu durumda olan şairler Ahmed Paşa, Rahmî, Sehâbî, Şemsî (5), Tâli'î, Âşık, Ubeydî, İşretî, Işkî (3), Fazlî, Müderris, Necâtî ve Nihâlî'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/443-445).[6]

---

[3] "*Ahmed-i Dâ'î:* Sultân Murâd-ı mâzînün birâderi Emîr Süleymân şu'arâsından...
La'lî: Egerçi şu'arâdan Sultân Cemün câm-ı eltâf u in'âmıyla humeyyâ-yı mekârim-i bî-intihâsın nûş iden bülegâdandur.
Melîhî: Cenâb-ı Sultân Bâyezîd Han evlâd-ı emcâdından Sultân Ahmedün şâ'ir-i medh-hânıdur.
Niyâzî (2): Misâl-i hükm-i fermânı cümle-i cihâna berk-ı hâtıf misâli revân ve tîg-i bî-dirîg kahrı rûy-ı düşmen-i gaddâra sâ'ika-i âteş-nişân olan merhûm Yıldırım Bâyezîd Hanun şu'arâsındandur.
Figânî-i Kadîm: Sultân Bâyezîd Han evlâdından Sultân 'Abdu'llâh sancakda iken ol şehenşâh-ı pür-i'zâzun huzûrında 'alem-misâl ihtizâzda ve şehbâzvâr hevâ-yı medh ü senâsında pervâzda idi."

[4] "*Edâyî Beg:* Evâ'il-i hâlinde hâkân-ı sâhib-kırân merhûm Sultân Süleymânun oglı Sultân Mustafânun âstânesine intisâb ile hayli celâlet ü şân iktisâb idüp meclis-i hâssına dâhil olmagla gerçekden devlete vâsıl u nâ'il olmış idi.
Halîmî Çelebi: Tâsi'-i eflâk-ı eyâlet ve mihr-i cihân-gerd-i saltanat u celâlet iftihâr-ı âl-i 'Osmân Sultân Selîm bin Bâyezîd Han Trabzonda şehzâde-i cevân-baht ve mutarassıd u müterakkıb-ı tâc u taht iken âstân-ı sa'âdet-âşiyânı merkez-i devâ'ir-i lutf u ihsân ve medâr-ı erbâb-ı fazl u 'irfân olmagın mezbûrun meyli meyl-i cân... Trabzona dâhil ü vâsıl oldukda mukarribân-ı hazretden ba'zınun lutf-ı kâmili ile şeref-i sohbet-i şehzâdeye nâ'il olmışdur... sadefvâr dürc-i zamîrinde olan le'âlî-i ma'ârif ve cevâhir-i letâ'ifi meclis-i şâhîde nisâr u îsâr itdükde ol cevâhir-i zevâhir-i semîn ve la'l-i âbdâr u rengîn hüsn-i kabûl-ı şehzâdeye karîn olup mânend-i hâtem-i elmâs-nigîn mezbûrı el üzre tutmışlar idi. Ol esnâda hidmet-i ta'lîm-i şehzâde dahı mahlûl olıcak mezbûrı ol hidmetle müşerref ve gûş-ı dil ü cânın le'âlî-i eltâf-ı bî-kerânı ile müşennef itmişdür.
Hayâlî: ...Sultân Süleymânun sâ'id-i sa'âdetinde karâr iden şehbâzlardan olup mecmû'a-i Dîvânı gibi ol sultân-ı 'âlî-şânun yanında gitmez ve evsâf-ı leb-i dil-berân gibi ekser-i zemânda dilinden düşmez idi. Hattâ harem-i kudslerinde bezm-i ünse dâhil ve devlet-i mahremiyyet-i sohbet-i 'işretlerine nâ'il olmagla ser-i sa'âdet-medârı evc-i felek-i devvâra vâsıl olmış idi.
Derûnî-i Diger (2): Merhûm Sultân Selîm-i Sânînün şehzâde iken meclis-i üns ü bezm-i hâssına dâhil olup ser-menzil-i lutf-ı şâmiline vâsıl olmış idi."

[5] "*Ca'fer Çelebi:* ...menşûr-ı ahvâli tugrâ-yı garrâ-yı iltifât-ı pâdşâh ile muvakka' ve tâc-ı pür-ibtihâc-ı hâli yevâkît-i 'inâyât-ı sultâniyye ile murassa' olup sâhib-kırân-ı zemîn ü zemân (Hazret)-i Sultân Selîm Hana nişâncı olmagla pür-'unvân ve emsâl ü akrânı miyânında tugrâ-misâl sâhib-i nâm u nişân olmışdur. Ba'dehû yevmen-fe-yevmen gonçe-i bâli nesâ'im-i iltifât-ı bî-kerân ile handân ve çemenzâr-ı ahvâli bârân-ı nevâziş ve ihsân-ı sultân-ı deryâ-nevâl ile ser-sebz ü reyyân nesîm-i 'anber-şemîm-i nâm u nişânı vâsıl-ı meşâmm-ı cümle-i cihâniyân olmışdur.
Şevkî (2): İftihâr-ı Âl-i 'Osmân Sultân Selîm bin Bâyezîd Han Trabzonda iken lâlâsı olan Âl-i Fenârîden Şemsî Bege hidmet itmegin Hazret-i Şehzâdenün ma'lûmı ve manzûr-ı nazar-ı eltâf-ı bî-hadd ü rukûmı olmış idi.
Ârif: Merhûm-ı sâhib-kırân Sultân Süleymân Hana şen-nâmeci olup ol bahâne ile lutf-ı evferine mazhar olmış idi.
Nâmî: Günden güne âftâb-ı devlet ü 'izzeti burûc-ı rif'at ü 'azamete irtikâ vü ikdâm ve ihtimâmı mesâ'id-i 'izz ü alâya tesâ'üd ü i'tilâ gösterüp fâris-i iklîm-i kalem iken sâhib-i tabl u 'alem olup şakk-i râyet-i bedî'ü'l-aye şehenşâhı ve perçem-i tûg-ı felek-i fürûg-ı pâdşâhî ser-i devlet-makarr ve târik-i mübârek-i sa'âdet-mazharlarına sâye-endâz olmagla zât-ı pür-iclâli 'alem-misâl ashâb-ı câh u celâl miyânında müstesnâ vü mümtâz olmış idi."

[6] "*Ahmed Paşa:* Pâdşâh-ı gayûr husûs-ı mezbûrdan dilgîr ü rencûr ve nihâyetde bî-huzûr olup Ahmed Paşayı niyyet-i katl ile kapucılar odasında habs ider. Ahmed Paşa dahı habsde iken kerem kasîdesin diyüp günâhına ikrâr ve cürm ü 'isyânından istigfâr idicek pâdşâh-ı kâmkâr ve şehr-yâr-ı sipihr-iktidâr ve'l-kâzımîne'l-gayza ve'l-'âfîne 'ani'n-nâsi kelâm-ı ferhunde-peyâma iktidâ ve bu hulk-ı cemîlde eslâf-ı kibâr ve selâtîn-i nâmdâr iktifâ itmekle



Tezkire'de haftada iki gün Sultan Murâd'ın alim, bilgin ve şairleri saraya davet ederek sohbet ettiği, muhavere ve münazarada bulunduğu "…'ulemâ-yı dânişverâna meyl ü ragbeti ve tâ'ife-i şerîfe fuzelâ ile sohbet ü ülfeti olup mir'ât-ı zamîr-i hünerverân hemîşe manzûr-ı nazar-ı in'âm u ihsânı ve sefîne-i seniyye-i ashâb-kemâl müstagrak-ı deryâ-yı sehâ-yı firâvânî idi. Nakkâşân-ı suver-i hikâyet bu gûne resm-sûret rivâyet itmişlerdür ki ol kevkeb-i burc-ı şâhî mihr-i 'âlem-efrûz-ı pâdişâhî hâkân-ı sâhib-kırân her heftede iki gün 'ulemâ vü şu'arâ ile kırân idüp gahî müşkilât-ı 'ulûm ve mu'zılât-ı fünûndan mübâhese vü münâzara ve gâhî ma'ârif ü letâ'if-i gûn-â-gûn ile müşâ'ere vü muhâvere iderdi." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/446) şeklinde belirtilmektedir. Atâ'î'nin biyografisinde ise saraya davet edilmesine rağmen davete icabet etmek istemediği "…içerüye almak istedükde töhmetden firâr idüp kasîdesinde bu beytle hâlini izhâr itmişdür.

Nazm : Güc görse her kişi der-i sultâna 'azm ider

Şimdi 'Atâ'îye güci sultân ider dirîg" (Sungurhan Eyduran, 1999: I/446) olarak ifade edilmektedir.

Diğer Çevreler

"Diğer çevreler" sözüyle padişah ve şehzade dışında, şairin sosyal durumu ve geçimi ile doğrudan doğruya ilgili olan kişiler kastedilmektedir. Tezkirelerde bu çevreler, "sadrazâm, vezîr, beglerbegi, şüyhü'l-islâm, kâzi'asker, büyük müderris, kâdî, vâli ve uçbegi" gibi meslek belirten ifadeler ile şahsın adıyla birlikte verilirken, bazen de "e'âlî, ekâbir, vüzerâ, ümerâ, kuzât, a'yân, ulemâ, kibâr-ı devlet" gibi genel ifadeler ile takdim edilmektedir (Çapan, 1993: 218). Devletin ileri gelenlerinin şairle olan münasebetleri şekil itibariyle saray çevresine benzemektedir. Tezkirelerde bunlarla bazı şairlerin "musâhib, hemdem, nedîm" vb. tabirlerle arkadaşlık ve yakınlık durumu içine girdikleri de görülür. Hasan Çelebi Tezkiresi'nde, bazı şairlerin devletin ileri gelenleriyle "musâhib, hemdem, nedîm" vb. tabirlerle ifade edilen arkadaşlık ve yakınlık durumu içine girdikleri dikkat çekmektedir. Bunlar Usûlî, Celâl Çelebi, Hâtemî-i Diger, Dervîş (2), Rızâyî, Riyâzî, Sa'yî (2), Subhî, Ârifî, Ulvî, Iyânî, Mu'ammâyî ve Nihâlî'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/447-449).[7] Bu durumdaki şairler, bazen "falan beg veya paşanın musâhibidir" şeklinde durum bildiren kısa cümleler ile bazen de musahip olunan kişi belirtilmeden genel ifadeler ile verilmektedir. Bunlar arasında Râyî (3), Sülûkî, Sünnî, Sadrî, Sâ'atî, Sun'î (9), Ârifî (2), Iyânî (3), Gazâlî, Fazlî, Gülâbî, Necâhî ve Hemdemî vardır (Sungurhan Eyduran, 1999: I/449-450).[8] Bazı biyografilerde ise şairin "şu'arâ vü zurefâsı" ile sohbet ve yakınlık içinde

---

cürm ü günâhını 'afv ve âb-ı lutf-ı bî-hisâbla nukûş-ı cürm ü 'isyânını mahv idüp Burusada otuz akçe ile tevliyet-i Sultân Orhânı ihsân ider.

Sehâbî: Merhûm-ı merkûmun terbiyet-i bî-hadd ü rukûmı ile Hâkân-ı magfûr u merkûmun dahı ma'lûmı olup cenâb-ı felek-nisâbından me'mûr oldugı Terceme-i Kimyâ-yı Sa'âdeti ithâf-ı 'atabe-i sultânî ve mânend-i mûr-ı ricl-i cerâdî ihdâ-yı cenâb-ı Süleymânî itdükde Sultân-ı melek-hasletün kîmyâ-yı sa'âdet ve iksîr-i pür-te'sîr-i devlet olan lutf u re'fetine mazhar ve dîde-i cânı kuhl-ı cilâ-yı ihsânı ile münevver olup…

Şemsî (5): Kitâb-ı Deh-murgun nâzımıdur. Nazm-ı mezbûrı Sultân Selîm-i mâzîye virdükde manzûr-ı nazar-ı mekârimi olmışdur.

Ârifî: Ba'dehû merhûm-ı merkûmun gülistân-ı cenâb-ı şerîfine gül redîf bir gazel virüp ol nihâl-i gülşen-i kemâl olan Sultân-ı pür-iclâlün hâtır-nişân-ı tab'-ı latîfi oldukda beş akçe terakkî ihsân itmekle gonçe-i hâtırın gül gibi handân itdükden sonra beytü'l-mâl ve şâhinciler kâtibi olup tehî destlikden hazân-dîde pençe-i çenâr gibi bî-berg ü bâr ve bî-diremlikden âsîb-i tündbâda ugramış bahâr-ı bâdâm gibi perîşân rûzgâr iken bir mikdâr tahsîl-i dirhem ü dînâr itmiş idi.

Ubeydî: Dânişmend iken bu gazel-i bî-mânendi merhûm Sultân Süleymâna virdükde 'ulûfe-i hâkâniyye ile behremend olup hâssa-i du'â-gûy-ı cenâb-ı reşîd ü sa'îdi dâhil-i silk-i huddâm u 'ubeydî olmış idi."

[7] "*Usûlî:* Rûma 'avdet eyleyüp gâh Yenicede ve gâh Evrenos Begün oglı 'Abdî Begün yanında iken vefât idüp gûyende-i bezm-i fenânun usûline uymagla terk-i sohbet-i bekâ ve meclis-i hayât eyledi.

Hâtemî-i Diger: …merhûm Sultân Selîm-i Sânî şehzâde-i kâmkâr iken Turak Çelebinün gülistân-ı âstânına dâhil ve devlet-i takarrüb ü münâdemetine nâ'il ü vâsıl olup mazhar-ı lutf-ı kâmil ve in'âm-ı şâmili olmış idi.

Riyâzî: …mürebbâsı ve İskender Çelebinün perverde-i lutf u 'atâsı idi.

Subhî: Kadrî Efendi merhûmla musâhib ü mukârin olmagla mezbûra nihâyetde mezâhir ü mu'âvin idi.

Ârifî: Ba'dehû yine İstanbula gelüp tenhâ vü âzâde bî-zâd u zevâda gûşe-i ferâg u inzivâda ekseriyyâ a'yân-ı zemânun çeşm-i cihân-bîni olan merhûm Bînî-zâde ile enîs ü celîs idi.

Nihâlî: Ba'dehû vezîr-i Hâtem-'atâ merhûm İbrâhîm Paşa ve defterdâr-ı sehâ seyr-i mürebbî-i ehl-i hüner merhûm İskender Çelebi zemânı olup Muhyi'd-dîn Efendi ve Kadrî Efendi 'âlemün sadr-ı 'âlî-kadrı olup anlarun salât u 'atiyyâtı dahı 'ulûfesinden ziyâde olup her gün münâdemet ü musâhebetinden cüdâ olmaz idi."

[8] "*Sülûkî:* Ba'z-ı ümenâ vü ümerâ ile musâhib ve Rûmilinde begler yanında kâtib idi.

Sünnî: …ba'z-ı ümerâ ile münâdim ü musâhib idi.



olduğu ifade edilmektedir. Bunlar Şeydâ, Zarîfî, Kâtibî (3), Mihrî, Misâlî ve Meylî'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/450-451).[9]

Tezkire'de "hidmetine girmek, hidmetinde bulunmak, intisâb etmek, irtibât, ilticâ etmek, gulâm, bendelik" gibi tabirler de devlet büyüklerinin çevresindeki şairler için kullanılan ifadelerdendir. Bu tabirlerle birlikte hizmet edilen kişinin bazen ismi verilmekte bazen de verilmemektedir. Bu tarz hizmette bulunan şairler Emânî-i Sânî, Cefâyî, Cenâbî-i Diger, Cevherî (2), Habsî, Hayretî, Hâtemî, Dervîş Hasan, Sâ'ilî, Sûzî, Safâyî, Tulû'î, Âlî (2), Gınâyî, Mehemmed Emîn, Mesîhî, Monlâ Çelebi, Nûrî (2), Niyâzî, Vasfî, Yetîm, Cenâbî Efendi, Cevânî-i Diger, Subhî (2), Keyfî, Nâmî, Hazânî, Sâfî ve Gulâmî'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/452-455).[10] Devletin ileri gelenlerinin yanında çeşitli görevlerlerde çalışan şairler de vardır. Bunların bir kısmının kimin yanında çalıştığı açıkça belirtilirken kimisinde yine "amâ'ir, kuzât" gibi genel ifadeler kullanılmaktadır. Emrî, Sihrî, Şerîf, Mesîhî, Mü'min, Sun'î (4), Işkî (3), Ömer Beg, Kâtibî (2), Latîfî ve Meylî (5) bu şairler arasındadır (Sungurhan Eyduran, 1999: I/455-456).[11] Devletin ileri gelenlerinin lutfuna mazhar olup durumlarında iyileşme görülen şairler de Edâyî Beg, Halîmî, Hâkî-i Diger (2), Sücûdî, Sehâbî, Azmî, Mehemmed Emîn, Nâmî ve Nişânî-i Sânî'dir.[12] Bazen devletin ileri gelenlerinin kendilerinden daha üst makamdaki kişilerle şair

---

Sâ'atî: Talâkat-ı lisân ve 'uzûbet-i beyânı oldugından bâzâr-ı va'zını her-bâr germ ve niçe pûlâd dilleri âteş-i pend ü nasîhat ile nerm idüp vilâyet-i Rûm ve Anatolıyı şehr-be-şehr seyâhat ve her vilâyetün ümerâ vü agniyâsıyla sohbet iderdi.
Sun'î (9): ...sohbet-i ashâb-ı fazl u kemâlde dâ'im olmagla gerden-i dil ü cânın kemâlât-ı 'irfânla pür-kalâ'id ü temâ'im kılmışdur.
Gülâbî: Gâhî ba'z-ı ümerâya münâdim ü musâhib ve gâhî ba'z-ı kuzâta kâtib ü nâ'ib olmagla terk-i sevdâ-yı merâtib ü menâsıb itmiş idi.
Necâhî: Ol diyârda olan mukâta'âta kâtib olup kuzât-ı müfettişîn ile münâdim ü musâhib olurdı."
[9] "*Şeydâ:* ...zürefâ ile karîn ve erbâb-ı safâ ile hem-nişîn idi.
Zarîfî: Zemânında olan şu'arâ vü zurefânun hem-dem ü harîfi muhassal ol zemânun merd-i zarîfi idi.
Kâtibî (3): ...şu'arâ vü zurefâ ile ülfet ve a'yân-ı zemân ve hünerverân-ı cihân ile sohbet idüp cur'a-i câm-ı sehâsı meclis-i pür-safâsında hâzır u zâhir olanlara müdâm saçılur ve sefere-i in'âm u a'tâsı âyende vü revendeye 'ale'd-devâm açılur idi.
Mihrî: Egerçi zemânında şu'arâ vü zurefâyla sohbet ü ülfet ve mihr ü mahabbet üzre olurmış...
Misâlî: ...ba'z-ı erbâb-ı hüner ile karîn ü hem-nişîn olmagla tahsîl-i ma'rifet ü letâ'ife tâlib olmış idi.
Meylî: Ekseriyyâ sohbeti şu'arâ-yı eyyâm ve zurefâ-yı A'câm ile olmagın sebîke-i ma'ârifi mîzân-ı i'tibârda tamâm ve kemâlât-ı cüz'iyyede hayli sâhib-i şöhret ü nâm idi."
[10] "*Emânî-i Sânî:* Ba'z-ı ashâb-ı devlet ve erbâb-ı 'izzete intisâb itmekle emânî vü âmâlî muntazam ve iştâb-ı esbâb-ı ahvâli fi'l-cümle mülte'im olup ze'âmetle dîvân kâtibi oldı.
Cefâyî: Merhûm Sa'dî Çelebi Efendi İstanbul kâdîsı oldukda niyâbet ü kitâbetin ve kâzî'asker merhûm Muhyi'd-dîn Çelebinün çok hidmetin iderdi.
Cenâbî-i Diger: Malkoçoglı Bâlî Begün yanında devlet-i şehâdete vâsıl... sa'âdetine nâ'il olmış idi.
Sûzî: Mîhâlogulları 'Alî Beg ve Mehemmed Beg hidmetinde 'ömr geçürmiş...
Safâyî: Tarîk-i 'ilme sâlik olup saded-i tahsîl ü iktisâbda iken merhûm İskender Paşaya intisâb itmiş idi.
Mehemmed Emîn: ...râhile-i ikâmetleri Şâm-ı şeref-encâma nâzil olmış idi ve anda defterdâr olan Şeyh Kemâlzâde ile karâbet-i nesebiyyeleri olmagın hidmet-i 'aliyyelerine kemâl-i irtibât ittihâd u ihtilât mertebesine vâsıl u nâ'il olmış idi... Ba'dehû tâlib-i ticâret-i sa'âdet-i dünyâ vü âhiret olanlara ser-mâye Rûm oldugı ma'lûm u mersûmları olmagın... defterdâr-ı merkûmun mahdûm-ı melek-hasâ'ili Yahyâ Çelebinün hidmet-i şerîflerinde dâmen-der-miyân...
Mesîhî: Âhir vezîr-i mezbûrun mecmû'a-i gül gibi cem' olan esbâb-ı hayâtı evrâk-ı mübter-i hâzân gibi bâd-ı memât ile târûmâr ve perçem-i tûg-ı vücûd-ı pür-fürûgı sarsar-ı fenâ ve nekbâ-yı nekbet ile perîşân-ı rûzgâr oldukda merhûm Tâczâdenün hâk-pâyını tâc-ser itmek içün âstân-ı 'izzetine ilticâ ol bâb-ı sa'âdet-i kıbâba intisâb ü intimâ itmiş idi."
[11] "*Şerîf:* Ba'dehû Mevlânâ-yı mezbûrun hûrşîd-i enâreti müşerref-i eyvân-ı sadâret oldukda tezkirecisi olmagla...
Sun'î (4): Kuzât tarafından ba'z-ı ümenâya kâtib ü nâzır olmagla sebzezâr-ı ma'âşı hurrem ü nâzır olurdı.
Işkî (3): Ba'dehû Ebu'l-fazl Efendinün fazl u himmeti ile ba'z-ı 'amâ'ire kitâbet üzre idi.
Kâtibî (2): Binâ'en-'aleyh terk-i âmâl-i câh u celâl ü devlet idüp ihtiyâr-ı gûşe-i kanâ'at itmiş idi ve ba'z-ı ümerâ vü ekâbirün mu'allim ü kâtibi olmış idi."
[12] "*Sücûdî:* Niçe zemân sihâm-ı âlâm u ahzâna sînesin kalkan idüp tîr-i pür-te'sîr-i havâdis-i eyyâma nişân olmış iken Nişâncı Ca'fer Çelebinün nevâziş ü ihsânı ve vezîr-i ehâlî-perver ve me'âlî-güster merhûm Pîrî Paşanun lutf-ı bî-kerânıyla...
Nâmî: Zât-ı şerîf-i celâlet-nişânı ki bedr-i burc-ı ma'ârifdür ve 'anasır-ı latîf-i sa'âdet-'unvânı mihr-i sipihr-i letâ'ifdür matla'-ı hânedân fazl u kemâlden tâli' ve maşrık-ı dûdmân-ı devlet ü iclâlden şârik ü lâmi' olup ilâ-hezâ el-ân tasâvîr-i devlet-i 'Osmâniyyenün çehre-güşâsı ve kusûr-ı bî-kusûr-ı eyâlet-i hâkâniyyenün zînet-fezâsı jeng-zedâ-yı merâyâ-yı kavânîn ü ahkâm reng-nümâ-yı tavâmîr ü menâşîr-i islâm 'unvân-ı sahîfe-i câh u celâl ve fezleke-i defâtir ü cerâ'id-i devlet ü ikbâl olup abâ-'an-cedd tamâm-ı cehd ü cidd ile hidmet-i Âl-i 'Osmânda misâl-i kalem-serden kadem idüp midâdâsâ mutâba'at-ı hatt-ı fermânlarında cârî vü revân ve peyveste-i gâyiye-i itâ'atı



arasında bir ulaşma vasıtası olduğu durumlar da söz konusudur. Bu durumdaki şairlerde Hakîmî, Hayâlî Beg, Şevkî (2), Abdü'l-vehhâb ve Nûhî'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/456-459).[13]

Saray çevresinde olduğu gibi devletin ileri gelenlerine ulaşma yollarından birisi de şairin yazdığı, sunduğu bir eserle takdir edilmesidir. Rahmî, Hazret-i Hâce Efendi, Ârifî, Gazâlî, Kemâlî-i Zerd ve Yahyâ bu şekilde takdir edilenlerdendir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/459-462).[14]

Tezkire'de Zeynelî'nin biyografisinde zamanındaki "şu'arâ" ve "ulemâ" ile münasebet içinde olduğu; Sehî'nin de Necâtî'nin hizmetinde bulunduğu belirtilmektedir. Bu bilgilerden şairleri destekleyen, devletin ileri gelenlerinin yanı sıra önemli konumdaki bir şairin olabileceği de anlaşılmaktadır (Sungurhan Eyduran, 1999: I/451).[15]

1.3. Devlet Hizmetleri

Diğer tezkirelerde olduğu gibi Hasan Çelebi Tezkiresi'nde de sadrazamlık, vezirlik, nişancılık, defterdarlık, emirlik, beglik, müftilik, kadılık, müderrislik, padişah ve şehzade hocalığı vb. devletin en üst mevki ve memuriyetlerine sahip birçok şair bulunmaktadır. Bunlar bizzat sahip oldukları ilim, kültür, sanat gibi bilgi ve maharetleriyle olduğu kadar, içinde bulundukları mevkinin yüksekliği, yüceliği ve bu yolla ulaştıkları imkân bakımından da son derece övgü dolu sözlerle ele alınmışlardır. Hasan Çelebi, bazı şairlerin görevini belirtirken görev yaptığı yeri, süresini, zamanını, azledilmişse azledilme sebebini, görevden ayrıldıktan sonra nasıl geçindiğini, bazen rivayet ve anekdotlarla zenginleştirerek ayrıntılı bir şekilde bazen de kısaca vermektedir. Devlet hizmetinde çalışan şairler arasında Hazret-i Hâce Efendi, Ahmed Efendi, Ahmed Paşa, Ahmed, Ahmed (2), Edâyî Beg, Âftâbî-i Diger, Emânî-i Kadîm, Emînî, Âzerî, İshak Çelebi, Emîr, Emîrek, Emîrî, Enverî, Âhî, Ehlî, Bâkî, Bâlî-i

---

ber-dûş ve kemer-i hidmeti der-miyân kılup gûy-sıfat meydân-ı 'ubûdiyyetde çevgân-ı itâ'atle devân olan merhûm Celâlzâdenün dûdmân-ı celâlet-nişân u hânedân kesîrü'l-ihsânından zâhir ü 'ıyân ve lâmi' ü rahşân olmışdur."

[13] "*Hakîmî:* Magnisada iken hâcesi İbrâhîm Çelebi ile hem-dem ü halîl olmagla a'yân-ı şehzâde miyânında sâhib-i nâm-ı cemîl ve zikr-i celîl olmış idi.

Hayâlî Beg: ...merhûm İskender Çelebi merkûmı ma'lûm idinüp nice eyyâm dıraht-ı bahtın reşehât-ı sehâb-ı lutf bî-encâmı ile terbiye itdükden sonra Âsaf-ı Süleymân-ı zemân destgîr-i hünerverân-ı cihân Âsaf-ı Süleymân-ı 'âlem halîl-hân-ı eltâf u ni'am bânî-i mebânî-i mihmân-hâne-i lutf u kerem vezîr-i a'zam müşîr-i efhâm İbrâhîm Paşaya medh ü ıtrâ idüp vezîr-i merkûmun lutf u ihsânı mir'ât-ı bâl-i belâgat-'unvânında zâhir ü 'ıyân olup...

Şevkî (2): İftihâr-ı Âl-i 'Osmân Sultân Selîm bin Bâyezîd Han Trabzonda iken lâlâsı olan Âl-i Fenârîden Şemsî Bege hidmet itmegin Hazret-i Şehzâdenün ma'lûmı ve manzûr-ı nazar-ı eltâf-ı bî-hadd ü rukûmı olmış idi. Ba'dehû vatanına mürâca'at idüp ba'z-ı Âl-i 'Osmân ravzasına türbedâr olup ma'âş içün ba'z-ı cihet ihtiyâr itmiş idi.

Abdü'l-vehhâb: Burusada yigirmi akçe ile Hamza Beg müderrisi olmış idi. Kadirî Efendinün mezbûra nihâyetde meyl ü ragbeti olup manzûr-ı 'ayn-ı kemâl-i 'inâyet ü re'feti olmagın merhûm şeyhü'l-islâm müfti'l-enâm Ebu's-su'ûd Efendiden İstanbul kâdîsi iken şefâ'at idüp hidmet-i niyâbetini alıvirüp ol hidmete ki mahz-ı mahdûmiyyet ü 'ayn-ı sa'âdetdür nâ'il olup ol makûle 'âlim ü fâzılun nâ'ibi olmak devletine vâsıl olmış idi.

Nûhî: İstanbula muhâceret idüp ba'z-ı ümerâ vü vüzerânun hidmetine vusûl ve şeref-i sohbetine müsûl ile sâlik-i bendegân-ı sâhib-kırân cenâb-ı Sultân Süleymân Hana duhûl itmiş idi. Ba'dehû şehzâdegân-ı 'âlî-şân miyânında otaga gibi ser-âmed ve gülistân-ı saltanatda nihâl-i serv-kadd iken..."

[14] "*Rahmî:* Hattâ himmet ü 'inâyet-i vezîr-i mezkûr ile sâhib-kırân-ı cihân merhûm Sultân Süleymân Hana oglı Sultân Mustafânun sünneti sûrında kasîde diyüp ol pâdşâh-ı hûbân ve sultân-ı meh-rûyân meclis-i şâh-ı cihânda kasîde-i belâgat-'unvânın okımagla emsâl ü akrânı miyânında hayli nâm u nişân buldugından gayrı dürc-i dendânı gibi niçe dürr-i bî-kerân ve 'uşşâka itdügi cefâdan efzûn cevâ'iz ü ihsân-ı bî-pâyâna mazhar olup 'arûs-ı me'mûl mınassa-i husûlde cilveger olmış idi ve ol dil-ber-i ra'nâ matlûb u mahbûbını der-âgûş idüp dest-i sâkî-i in'âmından niçe dostkâm nûş itmiş idi.

Gazâlî: Kadrî Efendiden kâzî'asker iken Agros fetvâsın taleb idüp kâzî'asker dahı nev'an şîve idüp pâyen degüldür didükde bu kıt'ayı diyüp mansıbı almışdur.

Kıt'a : Deminde yagmasa bârân-ı ihsân
Letâfet sebzezârı tâze olmaz
Cihânda küçük ü büzürg katında
Keremden râst hîç âvâze olmaz
Efendi lutf it ölçüp dökmegi ko
Metâ'-ı himmete endâze olmaz

Kemâlî-i Zerd: Sultân Mehemmed Hanun vezîri olan ser-defter ashâb-ı belâgat u inşâ vezîr-i hıred-müsteşîr Mahmûd Paşanun nazar-ı kîmyâ eserleriyle zer vücûd-ı nâmdârı kâmilü'l-'ayâr olup sebîke-i ma'ârif ü kemâlâtı sikke-i kabûl ile pür-i'tibâr olmış idi. Mevlânâ-yı mezbûrun fazl u kemâli sîm-i sirişk-i 'âşık-ı pür-melâl gibi mevfûr olmagın vezîr-i mezbûrun gılamân sarâyında hâcelik hidmetiyle me'mûr olmış idi."

[15] "*Zeynelî:* Lâkin mezbûrun cüz'iyyât ile mümâreseti ve 'ulemâ vü şu'arâ ile hayli münâsebeti var idi.

Sehî: Şu'arâ-yı Rûmun kıdve-i kâmilü's-sıfâtı şâ'ir-i sâhir merhûm Necâtî Begün gülistân-ı âstânında serv-i sehî gibi keşîde-bâlâ olmagın mahlas-ı mezbûr ile şöhre-i dünyâ olmış idi."



Diger, Bedî'î, Berkî, Bahrî, Bekâyî, Bekâyî-i Diger, Bekâyî (3), Bahârî, Bahâyî, Behiştî, Behiştî-i Diger, Behlûl, Tâbî, Tâcî, Türâbî, Türâbî-i Sânî, Senâyî, Senâyî-i Diger, Câmî, Câmî Beg, Ca'fer Çelebi, Cefâyî, Cefâyî (2), Celâl Çelebi, Celîlî, Celîlî (4), Cenâbî Efendi, Cenâbî Paşa, Cevrî, Cevânî, Cevherî (2), Hâfız-ı Acem, Hâfız-ı Konevî, Hâletî, Hasîbî, Habîbî-i Sânî, Hadîdî, Hasan Çelebi, Hasan Çelebi-i Mu'îd, Hasan Çelebi (2), Hüseyn Çelebi, Hıfzî, Hıfzî (2), Hükmî, Hakîmî, Hilmî, Hilmî-i Sânî, Hilmî-i Sâlis, Halîmî, Halîmî (2), Haydar Çelebi, Hâtemî, Hâtemî-i Diger, Hâlisî, Hâverî, Hatmî, Hatmî (2), Hazânî, Mevlânâ Hüsrev, Hüsrevî, Hızrî, Hızr Beg Çelebi, Hızrî (2), Hızrî-i Diger, Hâce Çelebi Efendi, Hayâlî-i Diger, Dânişî, Derûnî-i Diger, Dervîş, Zâtî, Zihnî, Zihnî (2), Zihnî (4), Zihnî (5), Râyî (3), Rahmî, Rüsûhî, Rızâyî (2), Refîkî, Ref'î-i Leng, Remzî, Remzî (2), Revânî, Revnakî, Rûhî (2), Zârî-i Diger, Zemânî-i Sânî, Zînetî, Zeynelî, Zeynî, Sâ'î, Sâlikî, Sebzî, Sücûdî, Sihrî (2), Sürûrî (2), Sa'dî (2), Sa'dî (3), Sırrî, Sırrî (2), Su'ûdî, Sa'yî, Sifâlî, Selmân, Selmân (2), Selîkî, Sinân Paşa, Sinân Efendi, Sinân Çelebi, Sehî, Seydî, Seyfî, Seyfî (2), Şâmî, Şâmî (2), Şânî (3), Şânî (4), Şânî (6), Şânî (7), Şâhidî, Şerîfî, Şemsî Paşa, Şemsî, Şemsî (2), Şemsî (4), Şeyhî (3), Şeyhî (4), Şîrî, Sâbirî (2), Sâfî, Sâlih Çelebi, Sâni'î (2), Subhî, Sabrî, Sabûhî, Sadrî, Sıdkî, Sun'î, Sun'î (3), Sun'î (5), Sun'î (9), Za'îfî (3), Tâbibî, Tâli'î, Tab'î, Tab'î (3), Zuhûrî, Âşık, Âlî, Ârif, Ârifî (2), Abdü'l-vehhâb, Abdü'l-'azîz, Ubeydî, Adnî, İzârî, İzârî (2), Özrî, Arşî, Azmî, Azmî Efendi, Azîzî, İşretî, Işkî (2), Atâ (2), İlmî, Alî Çelebi, Alî Çelebi (2), Alî Çelebi (3), Ömer Beg, İnâyetu'llâh, Andelîbî, Andelîbî (2), Avnî, Ahdî, Ahdî (2), Iyânî, Iyânî (3), Gubârî, Garâmî, Gazâlî, Gulâmî, Gamî, Gamî (2), Ganî, Gınâyî, Fânî (2), Fahrî, Firâkî, Firdevsî (2), Ferruhî, Fürûgî (2), Fazlî, Fazlî-i Diger, Fikrî, Fevrî Efendi, Fehmî, Feyzî (2), Feyzî (3), Kâdirî, Kabûlî (2), Kudsî, Kudsî (2), Kurbî, Kıyâsî, Kâtibî (2), Kâtibî (3), Kâtibî (4), Kâmî Efendi, Kirâmî, Kâmî-i Diger, Keşfî, Keşfî (2), Kemâlî, Kevserî, Le'âlî, Mevlânâ Lutfî, Latîf, Lisânî, La'lî (2), Lem'î, Me'âlî, Mâlikî, Mânî, Mecdî, Mahremî, Mehemmed Efendi, Mehemmed Emîn, Mehemmed (3), Merâmî, Mahvî, Muhyî Efendi, Muhyî Çelebi, Müderris, Medhî, Medîhî, Muhîtî, Merdî, Merâmî, Merdümî, Müslimî Efendi, Mustafâ, Mustafâ (2), Mustafâ (3), Mollâ Ma'sûm, Mu'îdî-i Diger, Mu'înî, Mu'înî (2), Makâlî, Monlâ Çelebi, Mü'min, Mîrzâ Mahdûm, Mîrî, Mîrî (2), Meylî, Meylî (2), Meylî (3), Nâmî, Nâmî (3), Nâmî (4), Necâtî, Necâhî, Necmî (2), Nişânî, Nişânî-i Sânî, Nutkî, Nutkî (2), Na'tî, Na'îmî, Na'îmî (2), Nikâbî, Nigârî, Nûrî, Nûrî (2), Nûrî (4), Nûhî, Nev'î, Nihâlî, Nihâlî (2), Nihânî, Nihânî (2), Neylî, Vâhidî, Vâlihî, Vâlihî (2), Vâlihî (3), Vâlî, Vecdî, Vücûdî, Vahyî, Veznî (2), Visâlî, Visâlî (2), Vasfî, Vasfî (2), Vusûlî, Vusûlî (3), Vehhâbî, Hâtifî (2), Hâşimî (2), Hicrî, Hüdâyî (2), Helâkî, Hevâyî, Yahyâ ve Yakînî (2) bulunmaktadır (Sungurhan Eyduran, 1999: I/463-508).[16]

[16] "*Ahmed:* Tarîk-i 'ilme sâlik ve nisâb-ı fazla mâlik olup dânişmend iken...
Ahmed (2): Kendüleri yayabaşı olup ba'dehû dîvân-ı sa'âdet-medârda devâtvâr ba'dehû arpa emîni ba'dehû Rûmili tîmâr defterdârı ba'dehû Diyârbekrde mâl defterdârı olup tahsîl-i mâl-i mîrîde sa'y ü kifâyeleri olmagın sancakbegligi virilmiş idi.
Edâyî Beg: Ba'dehû tündbâd-ı havâdis ol şehr-yârun verd-i vücûdın târûmâr ve rûzgâr-ı zûrkâr cem'iyyet-i dîvânın evrâk-ı dîvânı gibi perîşân-ı rûzgâr itdükde İstanbula gelüp zümre-i küttâb-ı hazîne-i Sultân-ı kâmyâbdan oldukdan sonra...
Emînî: Dergâh-ı âlem-penâh-ı sultânîde sipâhî oglanları zümresindendür.
Emîrek: Fenn-i tıbbda Câlinûsvâr şöhret-şi'âr olmagın dergâh-ı selâtîn-i Âl-i 'Osmânda hakîm-i vazîfedâr...
Bâkî: Ba'dehû Hazret-i Cem-câhî-i hilâfet-penâhı vâris-i mülk-i Keykubâd hâris-i iklîm-i 'adl ü dâd sâhib-i rüşd ü reşâd Hazret-i Sultân Murâd... serîr-i saltanat-ı cülûs itdükde... erbâb-ı garaz... ashâb-ı hased mezbûrı pâdşâh-ı me'âlî-mevfûre gamz idüp medrese-i Süleymâniyyeden ma'zûl ve hâtır-ı deryâ mukâtırlarını mahzûn u melûl itdürdiler. Sebebi ol idi ki mukaddemâ Nâmî nâm bir şâ'irdür ki... mahallinde zikr olınsa gerekdür bu gazeli dimiş idi... Didügi ma'nâdan mestâneden murâd pâdşâh-ı mezkûrdur diyü... bu kâr-ı kabîh ve emr ü kubh ve bu sakîfe-i 'azîme ve fitneyi ve haymeyi ibdâ itmekle mezbûra zulm u iftirâ itdiler. Ba'dehû hakîkat-i kâr huzûr-ı pâdşâh-ı sipihr-iktidârda rûşen u âşikâr... Sultân Selîm Han medresesin ihsân eyleyüp kazâ-yı Mekke-i müşerrefe-i pür-'unvân ba'dehû taklîd-i kazâ-yı Kostantiniyye ile sâhib-i nâm u nişân itmişlerdür.
Hasan Çelebi: Sefer-i Mısrdan geldüklerinde Yıldırıma ba'dehû Manastıra ba'dehû Üç Şerefelüye andan Sahna müderris oldukdan sonra Burusaya kâdî olmış idi. Ba'dehû yevmi yüz akçe ile mütekâ'id olup...
Hasan Çelebi-i Mu'îd: İstanbulda müderris oldukdan sonra tarîk-i tedrîsün fakr u fenâ ve mihnet ü 'anâsına tahammül idemeyüp râh-rev-i tarîk-i kazâ oldı.
Hıfzî: ...Âhî merhûmdan sonra Karaferyeye müderris olup...
Muhyî Çelebi: ...sâlik-i mesâlik-i kazâ olmış idi. Hâlâ kuzât-ı kasabâtun be-nâmından ve kerem ü mürüvvet ile tâ'ife-i mezbûrenün şöhre-i eyyâmından Muhyî dâris-i kemâl ü ma'ârif ve müctenî-i simâr-ı eşcâr-ı letâ'if Mesîhâ-sıfat sühan-mürdelerini ihyâ itmekle lü'lü-i aklâm-ı müşgîn-erkâmından çeşme-sâr-ı âb-ı hayâtı icrâ itmişdür.
Müderris: ...Sahn-ı sa'âdetde medâris-i Semândan biri ol şehbâz-ı 'âlem-i 'ilm ü 'irfâna menzil ü âşiyâne oldukda ta'allukât-ı heyûlâ'î ve küdûrât-ı cismânînün gerd-i âlâyişini dâmen-i hâtır-ı rûhânîlerinden silküp zeyl-i vücûd-ı kerâmet-menâlini hâr u hâşâk-ı ta'alluk-câh u celâlden kurtarmış idi ki zât-ı kudsî-şi'âr ve tecerrüd-disârı cemâ'at-hâne-i âmîzeş ü ictimâ'dan kaçup halvet-i tebettül ü inkıtâ'da oturmış idi.



Hasan Çelebi, bazı şairlerin mesleklerini belirtirken onların meslekleri hakkında çok fazla bilgi vermemiş ve "ümerâ-yı pür-'unvândan, küttâb kısmındandur, şu'arâ-yı kudemâdandur, ümerâ tâ'ifesindendür" gibi kısa ifadeler de kullanmıştır. Bunlar Ahmed-i Rıdvân, Ezherî, Âgehî, Emînî, Ânî, Belîgî, Beyânî, Tîgî, Cinânî, Cinânî (2), Harîmî, Hamdî, Hayâtî Beg, Hâkî-i Üskübî, Hudâyî, Hüsrev, Hızrî-i Diger (2), Dürrî-i Diger, Rahîkî, Zârî, Sâkî, Sehâbî-i Diger, Sühâyî, Seydî (2), Şânî (2), Şâvur, Şemsî (3), Şem'î (2), Şîrî (2), Işkî (3), Ulûmî, Figânî-i Kadîm, Kâni'î, Müdâmî, Merdî-i Diger, Meylî (6), Necmî, Nazmî, Niyâzî ve Yakînî'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/508-510).[17]

"Tımâr, ze'âmet, ulûfe, sâlyâne, surre" vb. imkânlara sahip olan şairler de vardır. Bu şairlerden özellikle tımar, zeamet, ulufe sahiplerinin büyük bir kısmının içinde bulunduğu meslek, mevki ve görev durumu belirtilmektedir. Bazı şairlerin ise sadece bu imkânlara sahip olduğu veya kendilerine böyle bir imkânın tahsis edildiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, bu tür geçim imkân ve statülerin, padişah, şehzade ve devletin ileri gelenlerinin özel ilgi, destek ve hizmetleriyle de yakından ilgisi vardır. Tezkire'de bu duruma sahip oldukları belirtilen şairler Ahmed Beg (2), Ahmed (2), Âzerî, Basîrî, Bâlî, Beyânî-i Diger (3), Celâl Çelebi, Cenâbî-i Diger, Hâlisî, Haydar Çelebi, Dervîş (2), Riyâzî, Zemîni, Zihnî (2), Sipâhî, Şâhî (2), Şânî (2), Sun'î (6), Güvâhî, Keyfî, Tâbi'î, Zuhûrî (2), Ubeydî, Azmî (2), Askerî, Ulvî, Ulvî (2), Ömer Beg, Gazâlî, Gamî (2), Gayretî, Feyzî, Kıyâsî, Mesîhî, Meşâmî, Mü'min, Vücûdî ve Yahyâ'dır (Sungurhan Eyduran, 1999: I/510-513).[18]

Tezkire'de Hayâlî'nin "Ba'dehû İskender Çelebinün sedd-i sedîd-i vücûd-ı reşîdine fenâ irüp zulemât-ı ecelde nâ-bûd u peydâ olup İbrâhîm Paşanun gülistân-ı astânı nümûdâr-ı bâg-ı İrem iken makâm-ı şîven ve sarây-ı mâtem oldukdan sonra yine sâhib-kırân-ı magfûrun Hayâlî-i mezbûra himmet ü nazar ve âsâr-ı iltifât-ı kimyâ eseri kemâ-kân muhakkak u mukarrer belki evvelkiden sad-bâr efzûnter olup ze'âmetine şarkılar ve gazel ü kasîdeler virdükde cevâ'iz-i seniyye ve 'avâtıf-ı 'aliyyesine mazhar

---

Necâtî: ...şehzâde-i felek-i bârgâh şehenşâh-ı melek-haslet Sultân 'Abdu'llâh sancaga çıkdukda 'alem gibi hidmet-i zât-ı muhtereminden ayrılmayup kalem-misâl kitâbete kesilmiş 'abd-i mekâtibi ve Dîvân-ı celâlet-mekânınun 'Utârid-sıfat kâtibi olmış idi... Ba'dehû hâkân-ı Sikender-nişân merhûm Sultân Bâyezîd Hanun evlâd-ı emcâd-ı sa'âdet-nejâdından Şehzâde Sultân Mahmûd sancaga çıkdukda nişâncısı olmagla emsâl ü akrânı miyânında pür-'unvân olmış idi ve tugrâ-yı garrâsı gibi beyne'l-enâm nâm u nişân bulmış idi.
Nihâlî: ...İstanbulda otuz akçe ile Murâd Paşa medresesine müderris oldukdan sonra tab'ında olan mey-perestlik ve şâhbâzlık tekâzâ itmekle yüz elli akçe ile Galataya kâdî olmış idi... Ol zemânda hicv itdügi a'yân-ı be-nâmun ba'zısı sadr-ı 'âlî-makâm oldukda kasd-ı intikâm ile mezbûrı ma'zûl itmiş idi.

[17] *Ahmed-i Rıdvân:* Ümerâ-yı pür-'unvândan...
Hüsrev: Yeniçerî bölügindedür.
Hızrî-i Diger (2): Erbâb-ı kalem zümresindendür.
Dürrî-i Diger: Erbâb-ı cihet ve ashâb-ma'rifet kısmındandur.
Zârî: Sultân Bâyezîd Han zemânında fevt olan şu'arâdandur.
Kâni'î: ...'ulemâ tâ'ifesindendür.
Müdâmî: Zümre-i sipâhdan a'yân-ı bendegân-ı dergâh-ı 'âlem-penâhdan... hudemât-ı sultânî ve merâtib-i hâkânîye mutasarrıf olup evâhir-i hâlinde Kostantiniyye-i mahmiyyede emîn-i beytü'l-mâl olup...
Necmî: Kudemâ-yı şu'arâdandur.

[18] *Cenâbî-i Diger:* Hayli ma'ârife mâlik ve tarîk-i ehl-i seyfe sâlik olmış yarar sâhib-i tîmâr kimesne idi.
Hâlisî: Âhir tîr-i me'mûli hedef-i kalûlün şâhısı olup 'ulûfesi bedeli tîmâr müteferrikalıgı ile pâdşâh-ı gerdûn-penâhun 'abd-i hâlisi olmışdı.
Zihnî (2): Sultân Selîm-i Sânî Hazretlerinün âstân-ı felek ıttısâllerine istinâd u intisâb idüp şehenşâh-ı mezbûr devlet-i saltanat ile kâmyâb oldukda arpa emîni olup ba'dehû Diyârbekre ve Kıbrısa ba'dehû Halebe defterdâr olmış idi. Hâlâ medâric-i câh u celâle mütesâ'id olmakdan mütekâ'id olup bir mikdâr tîmâr ile gûşe-i 'uzlet ihtiyâr itmişdür.
Keyfî: Âhir dil-i bîmâra çâre tîmârdur diyü ba'z-ı ümerâ-yı nâmdârun dârü'ş-şifâ-yı âstânında câygîr olmagla derd-i derûnı bir mikdâr 'ilâc-pezîr olmış idi.
Tâbi'î: Ba'dehû merhûm Cenâbî Paşanun tevâbi'inden olmagla agır ze'âmete çıkmışdı.
Haydar Çelebi: Tûtî dahı lafz-ı sarîh ve beyân-ı fasîh ile el-hükmu'lillâhi pâyende bâde 'ömr-i pâdşâh diyü gûyâ olurdı pâdşâha bu ta'lîm-hoş gelüp mezbûrı Germiyân kal'asında habs itmiş iken ol Sultân-ı iklîm-i lutf u ihsânun eltâf-ı firâvânı hakkında nümâyân olup bir a'lâ ze'âmet ihsân itmişdür.
Azmî (2): ...erbâb-ı ze'âmetdendür.
Askerî: Pâdşâh-ı cihânun heft-kişveri zabt u teshîr iden 'askeri 'adâdında dâhil ü vâsıl-ı rütbe-i ze'âmet olmagla...
Ulvî: ...şehzâde hazretlerine terbiyet ü midhati ile şehzâdenün 'ulûfe-i seniyye vuslât u 'azîmesine mazhar olup...
Vücûdî: ...Şâm-ı şeref-encâmda kırk bin akçe ze'âmetle tarîk-i 'ilmden ferâgat itmişdür.
Yahyâ: 'Acemî oglan oldukdan sonra yeniçeri ve yayabaşı olup andan tevliyet semtine sülûk idüp andan ze'âmet ile gûşe-i ferâgatde kanâ'at itmişdür... Sultân Bâyezîd Han tevliyetin in'âm u ihsân itmiş idi. Eltâf u ihsânı zâtî olmamagla bir cüz'î kaziyeyi bahâne idüp teftîş ü 'azl itmekle 'ırzın pâ-mâl ve nizâm-ı amânî vü âmâlin dil-i pür-melâl gibi perîşân-ı hâl itmiş idi. Âhir yigirmi bin akçe ze'âmet ile ihtiyâr-ı gûşe-i 'uzlet itmiş idi.



düşerdi. Ve 'arûs-ı me'mûlı himmet-i me'âlî-şümûlleriyle mir'ât-ı husûlde cilveger olurdı" ifadesinden de anlaşıldığı gibi sadece şairlik ve şiir yoluyla zeamet ve caize aldığı görülmektedir. Hayretî'nin biyografisinde de Hayalî'de olduğu gibi tımar veya zeamet elde etmenin tamamen şairlik ve şiire dayandığı dikkat çekmektedir. Fakat bu durumda Hayretî kendisine verilen tımarı "dil-i bîmârına bu makûle tîmâr olınmaz" (Sungurhan Eyduran, 1999: I/513-514) diyerek kabul etmemiş; bazı beylerin hizmetine girmiştir.[19] Ayrıca Nihâlî'nin Sultân Süleymân'a sunduğu bir kıt'a ile ayda bin akçe salyane bağlandığı, bununla kanaat ettiği belirtilmektedir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/515).[20]

Tezkire'de Cemâlî-i Diger, Rahîkî, Zâtî ve Yetîmî'ye verilen ulufenin sonradan kesildiği; Helâkî'nin bir iki akçe ile geçimini sağlamaya çalıştığı; Lâyihî'nin de son günlerini dert ve sıkıntı içinde geçirdiği;[21] Halîl-i Zerd ve Gubârî'nin Ka'bede mücavir kalışlarından dolayı surre ile kanaat ettikleri;[22] Türâbî'nin de beytü'l-mâldan on beş akçe vazifesi olduğu belirtilmiştir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/516-517).[23]

Sultân Mehemmed'in şairleri sohbet etmek amacıyla saraya çağırdığı ve bunlara ayda bin akçe maaş bağlayarak destek olduğu da zikredilmektedir. Bu durum padişah tarafından şairlere yapılan diğer destekler arasında şekil ve muhteva bakımından oldukça farklıdır (Sungurhan Eyduran, 1999: I/518).[24] Padişahlarca şairlere tanınan bu tür imkânların kimi zaman yerine ulaşmadığı, lâyık olana

---

[19] *Hayretî:* Evâ'il-i hâlinde Vezîr-i Deryâ-nevâl İbrâhîm Paşaya virdügi kasîde-i bî-misâli beyne'l-cumhûr meşhûrdur. Rivâyet olınur ki bir gün paşa-yı mezbûr Hayretîye lutf u mekremet ü ihsân ve terbiyet kasdın idüp Hayâlîye hem-şehrün Hayretîyi bilür misin didükde 'âdet-i ebnâ-yı zemân üzre ki mübâ'adet ü mügazat-ı ihvânda birâderân-ı Yûsufdan eşeddür. Vezîr-i mezbûrun manzûr-ı mekârim-i mevfûrı olmak ihtimâlinden hased ve bâb-ı lutf-ı vezîr-i kâmyâbı sedd idüp bilürüm 'âlem-i istignâda kayd-ı dünyâdan serv-misâl âzâde ne ümmîd-i mansıb ve ne sevdâ-yı hidmet-i pâdşâh şehbâz-ı tab'ı bî-ser ü sâmânlık ile özge hevâdadur. Bu esnâda bir a'lâ-gazel dimişdür. 'Ale'l-husûs matla'ı gâyetde latîf ü hoşterdür. Hattâ dahı nazîre dimek müyesser olmadı diyüp bu matla'ı okur.

Matla' : Ne Süleymâna esîrüz ne Selîmün kulıyuz
Kimse bilmez bizi bir şâh-ı kerîmün kulıyuz

Pâdşâh dahı mezbûra cüz'î tîmâr emr idüp ol dahı dil-i bîmârına bu makûle ile tîmâr olınmaz diyü kabûl itmeyüp ümerâ-yı nâmdârun beglerine gâh Yahyâlı gâh Mihâlli Beglerine hidmet ve anlar ile muvâneset ü ülfet idüp ol mennân-ı bî-minnet ve kerîm-i bî-zinnet hazretleri virdügi kuvvet-i lâ-yemûtla kanâ'at itmiş idi.

[20] *Nihâlî:* Niçe zemân belâ-yı 'azl ile mahzûl ve mihnet-i fakr u fâka ile mahzûn u melûl olup âhir-i kâr câna ve kârd üstühâna yetişüp cenâb-ı sâhib-kırâna ya'nî Hazret-i Sultân Süleymân Hana ihsâna cüz'î bahâne olsun diyü bu kıt'a ile 'arz-ı hâl itmiş idi. Murâd u merâmından su'âl olındukda ayda bin akçe sâlyâne ile kanâ'at eylemişdür... Ba'dehû vezîr-i Hâtem-'atâ merhûm İbrâhîm Paşa ve defterdâr-ı sehâ seyr-i mürebbî-i ehl-i hüner merhûm İskender Çelebi zemânı olup Muhyi'd-dîn Efendi ve Kadrî Efendi 'âlemün sadr-ı 'âlî-kadrı olup anlarun salât u 'atiyyâtı dahı 'ulûfesinden ziyâde olup her gün münâdemet ü musâhebetinden cüdâ olmaz idi.

[21] *Cemâlî-i Diger:* Rûmiline gitdükde beş akçe 'ulûfesin kesildügine dimişdür.

Beyt : Pençdeh akçe ile Rûmiline reh düşdi
Başını kesdi felek tâli'üme deh düşdi

Rahîkî: Ba'z-ı mu'âsî vü âsâm ile ithâmı oldukda 'ulûfesi kat' olınup nihâl-i nâm u nişânı gülistân-ı defter-i sultânîden kal' olındukda Mahmûd Paşa çârsûsında 'attâr dükkânı açup tahsîl-i sebeb-i ma'âş u zindegânî iderdi.

Zâtî: Merhûm Sultân Bâyezîd câmi'i havlisinde dükkân açup remmâllık iderdi. Evâ'ilde sebeb-i ma'âşı in'âm u cevâ'iz-i ekâbir idi. Sonra münkatı' olıcak ancak remle münhasır kaldı. Vâlid-i firdevs-âşiyân merhûm Zâtî-i nüktedâne menâsıb u merâtibden sebeb-i hırmân ve fakr u fâka ile hâr u zâr olup san'at-ı reml ile tafsîl-i hâlinden su'âl itdükde bu gûne bast-ı makâl itmişdür ki... İbrâhîm Paşa fevt olup Ayas Paşa vezâreti ve Mahmûd Çelebi defterdârlıgı alup izdiyâd-ı hazâ'in-i sultânî içün zevâ'id-hârları zu'mlarınca zevâ'id-i rûzgârdur diyü ref' itmege nasb-ı nefes itdüklerinde bizüm dahı câ'ize vü sâlyânelerimüz kat' olınup nihâl-i âmâlimüz bûstân-ı lutf ve nevâl-i sultân-ı melek-hısâlden kal' u kam' olındı. Hâlâ zilletle me'nûs ve devletden me'yûs fakr u fâkayı zâd-ı âhiret ve 'ayn-ı iksîr-i magfiret bilüp bu hâl ile geçinürüz didi.

Yetîm: Âhir sûret-i me'mûlı hasbü'l-mes'ûl âyîne-i tassavvurında nümâyân ve âftâb-ı emel ü recâsı matla'-ı taleb ü istid'âsından muktezâsınca lâmi' ü 'ıyân olmayup sefer-i hümâyûna hâzır olmamak töhmeti ile 'ulûfesi kat' olınup bî-ser ü sâmân dürr-i yetîm gibi süfte-dil hezâr-mihnet ü kürbet ile pây-der-gil kalmış idi.

Helâkî: Mukaddemâ tarîk-i 'ilme sülûk idüp vâsıl-ı rütbe-i isti'dâd olmış iken terk-i ârzû-yı merâm u murâd idüp bir iki akçe ciheti cihet-i ma'îşet idüp kabûl-i imâmetle kanâ'at kılmış idi.

Lâyihî: Ba'dehû şehr-i İstanbulda peygûle-i ihtifâ vü humûlda nice zemân serv-misâl bâg-ı 'âlemden dâmen-keşân ve kâşâne-i kanâ'atde derdle derd-keşân olmış idi.

[22] *Halîl-i Zerd:* Vech-i ma'âş ve sebeb-i inti'âşı bâb-ı kerîm-i Vehhâba münhasır ve bi-hasebe'z-zâhir cevâ'iz ü in'âm-ı ekâbir idi. Gûşe-i inzivâda ihtiyâr-ı 'uzlet ve Beytu'llâh-ı kerîmde mücâveret ile kanâ'at itmiş idi.

Gubârî: Niçe eyyâm mücâvir-i Beytu'llâhü'l-harâm olup hidmet-i tâ'at-ı hazret-i melik-i 'allâm ve tavâf-ı beyt-i pür-ihtirâma kıyâm-ı tâmm üzre oldı.

[23] *Türâbî:* Beytü'l-mâlden yevmi on beş akçe vazîfesi var idi. Cevâmi'-i kebîre ve mecâmi'-i kesîrede nakl-i hadîs ü tefsîre ve hidmet-i va'z u tezkîre evkâtını sarf ve nukûd-ı 'ömr-i nâzenînini hidmet-i müslimîne vakf itmiş idi.

[24] *Sultan Mehemmed:* Gâhî zât-ı sa'âdet-penâhı şu'arâ-yı zemânı ve fusahâ-yı devrânı ile sohbet idüp bu tâ'ifeye külli meyl ü ragbet iderlerdi ve kendüleri dahı ahyânen kellimînî yâ hümeyrâ makâmında sadâ idüp eş'âr-ı belâgat-



gitmediği düşüncesi de hâkimdir. Hasan Çelebi, "yevmi yüz akçe" geliri olan Işkî'nin bunu haketmediğini "Şi'rinde melâhat ve kendüde îcâd-ı tasarrufa kudret yog iken yine zemânında hayli ri'âyet olınup yevmi yüz akçe vazîfesi var imiş" (Sungurhan Eyduran, 1999: I/518) şeklinde ifade etmektedir.

Tezkire'den elde edilen bilgilere göre devlet hizmetinde çalışan şairlerin meslekî dağılımları alfabetik olarak şöyledir:

Âşpez	Merâmî	1
Atmacacıbaşı	Câmî Beg	1
Buhûrcı	Keşfî	1
Çâşnîgîrbaşı	Cenâbî Paşa, Şâmî (2)	2
Çavuş	Sıdkî	1
Dânişmend	Ahmed, Ahmed (2), Âftâbî-i Diger, Celîlî, Hâkî-i Diger (2), Hızrî-i Diger, Rüsûhî, Rûhî (2), Zârî-i Diger, Zînetî, Sa'yî (2), Şânî (6), Şeyhî (3), Sun'î (5), Arşî, Keşfî (2), Mü'min, Nihânî, Vâhidî, Vâlihî, Vâlî	21
Defterdâr	Tâcî, Celâl Çelebi, Haydar Çelebi, Hâlisî, Hayâlî-i Diger, Zihnî (2), Zihnî (4), Remzî (2), Seyfî (2), Şâhidî, Şemsî, Sâfî, Tâli'î, Tab'î (3), Âlî, Ömer Beg, Fazlî, Kâtibî (3), Mehemmed Emin, Nihânî (2)	20
Emîn	Ahmed (2), Cinânî, Harîmî, Zihnî (2), Revânî, Sehâbî-i Diger, Sihrî (2)	7
Emîr (Beğ)	Ahmed-i Rıdvân, Şîrî, Sâfî	3
Emîrü'l-ümerâ	Cenâbî Paşa, Şâhî (2), Nâmî	3
Hâce	Kemâl-i Zerd, Hakîmî, Ârifî (2)	3
Hâfız	Behlûl, Hıfzî (2), Sebzî, Seyfî (2), Andelîbî (2)	5
Hatîb	Behiştî-i Diger, Habîbî-i Sânî, Hevâyî	3
İmâm	Sebzî, Andelîbî, Helâkî	3
Kâdı	Emîr, Âzerî, Âgehî, Ânî, İshak Çelebi, Ehlî, Bâkî, Bedî'î, Bekâyî (3), Bahârî, Tâbî, Senâyî, Senâyî-i Diger, Cefâyî, Celîlî (4), Cevrî, Cevânî, Cevherî (2), Hâletî, Hasan Çelebi, Hasan Çelebi-i Mu'îd, Hükmî, Hilmî-i Sânî, Halîmî, Hâtemî, Hâverî, Hatmî, Hatmî (2), Mevlânâ Hüsrev, Hayâlî-i Diger, Hâce Çelebi Efendi, Dânişî, Zihnî, Rızâyî (2), Re'î-i Leng, Remzî, Remzî (2), Revnâkî, Sâ'î, Sâkî, Sırrî, Sa'dî Çelebi, Sa'dî (3), Sa'yî (2), Selmân, Selmân (2), Selîkî, Sinân Efendi, Sinân Çelebi, Seydî, Seyfî, Şânî (7), Şâvur, Şerîfî, Şemsî (2), Şemsî (3), Şem'î (2), Sâbirî (2), Sâlih Çelebi, Subhî, Sabûhî, Tulû'î, Zuhûrî, Âşık, Ârifî (2), Abdü'l-vehhâb, Abdü'l-'azîz, Ubeydî, Özrî, İşretî, Alî Çelebi, Alî Çelebi (2), Alî Çelebi (3), İnâyetu'llâh, Avnî, Iyânî, Garâmî, Gulâmî, Gâmî, Ganî, Fânî (2), Firdevsî (2), Fürûgî (2), Fazlî, Fikrî, Feyzî, Kâdirî, Kabûlî (2), Kadrî Efendi, Kudsî (2), Kıyâsî, Kâmî Efendi, Kâmî-i Diger, Kirâmî, Le'âlî, Latîf, Me'âlî, Mâlikî, Mecdî, Mehemmed Efendi, Mehemmed (3), Mahvî, Muhyî Efendi, Muhyî Çelebi, Medhî, Medîhî, Muhîtî, Merdî, Merdümî, Müslimî Efendi, Mollâ Ma'sûm, Mu'înî (2), Makâlî, Mîrzâ Mahdûm, Mîrî, Meylî, Meylî (2), Meylî (3), Nâmî, Nâmî (3), Nahîfî, Nutkî, Nikâbî, Nûrî, Nûrî (2), Nihâlî, Neylî, Vecdî, Vahyî, Vasfî, Vasfî (2), Vusûlî, Vehhâbî, Hâtifî (2), Hâşimî (2), Hicrî, Yakînî (2)	137
Kapudan	Kâtibî (3)	1
Kâtib	Edâyî Beg, Emânî-i Kadîm, Emânî-i Sânî, Emrî, Âftâbî-i Diger, Berkî, Beyânî, Türâbî-i Sânî, Celâl Çelebi, Hudâyî, Hazânî, Hızır Beg Çelebi, Derûnî-i Diger, Dervîş, Dervîş (2), Zihnî (5), Râyî, Râyî (3), Refîkî, Zârî-i Diger, Sücûdî, Sihrî, Sırrî (2), Sabrî, Sa'yî (2), Sülûkî, Şevkî, Sun'î (4), Tâli'î, Ârifî, Azmî, Işkî (3), Ahdî, Iyşî, Gınâyî, Fedâyî, Fazlî-i Diger, Ferruhî, Fazlî-i Diger, Figânî-i Kadîm, Kâtibî (2), Kâtibî (4), Gülâbî, Latîfî, Le'âlî, Mesîhî, Meylî (5), Mahremî, Merâmî, Mu'înî, Monlâ Çelebi, Necâtî, Necâhî, Nişânî-i Sânî, Na'tî, Nûrî (4), Nûhî, Hemdemî	58
Kâzıasker	Ahmed Efendi, Câmî, Ca'fer Çelebi, Hâce Çelebi Efendi, Sinân Efendi, Gamî, Ganî, Kadrî Efendi, Mü'min	9
Kethüdâ	Enverî, Dervîş (3), Sâlikî, Azîzî, Meylî (6)	5
Kıssa-hân	Nutkî (2)	1
Lâlâ	Celâl Çelebi	1
Mesnevî-hân	Bekâyî, Kemâlî	2
Mîr-livâ	Şâmî (2)	1
Mîr-i Mîrân (Beğlerbeği)	Sifâlî, Şemsî Paşa, Adnî	3
Muallim (Müderris)	Hazret-i Hâce Efendi, Ahmed Efendi, Ahmed Paşa, İshak Çelebi, Âhî, Ehlî, Bâkî, Bekâyî-i Diger, Bekâyî (3), Bahârî, Behlûl, Ca'fer Çelebi, Cenâbî Efendi, Cinânî-i Diger, Cevherî (2), Hâfız-ı Acem, Hâletî, Hasîbî, Hadîdî, Hasan Çelebi, Hasan Çelebi-i Mu'îd, Hüseyn	118

şi'âr dirler idi ve bu zümre hakkında eltâf-ı 'ılliyeleri kâmil ve mekârim ü merâhim-i seniyyeleri şâmil olup tasarruf-ı menâsıb u merâtibden kalanlara ayda bin akçe idrâr-ı râtıbları mu'ayyen ü mukarrer idi.



	Çelebi, Hıfzî, Hilmî, Hilmî-i Sâlis, Halîmî (2), Hâtemî, Hatmî, Hazânî, Hüsrevî, Hızrî, Hızrî (2), Hâce Çelebi Efendi, Hayâlî-i Diger, Dânişî, Dervîş, Râyî (3), Rahmî, Zeynî, Sâ'î, Sürûrî (2), Sa'dî (2), Sa'dî (3), Sırrî, Su'ûdî, Sinân Efendi, Seydî, Şânî (3), Şânî (4), Şeyhî (4), Sâlih Çelebi, Sâni'î (2), Subhî, Sabûhî, Sadrî, Sun'î (9), Za'îfî (3), Tab'î, Ârifî (2), Abdü'l-vehhâb, Abdü'l-'azîz, İzârî, İzârî (2), Azmî Efendi, Işkî (2), İlmî, Alî Çelebi, Alî Çelebi (2), Alî Çelebi (3), Ahdî (2), Iyânî, Iyânî (3), Gazâlî, Gâmî, Ganî, Fahrî, Fevrî Efendi, Fehmî, Feyzî (2), Feyzî (3), Kâdirî, Kâtibî (2), Kâmî Efendi, Kadrî Efendi, Kudsî (2), Kirâmî, Mevlânâ Lutfî, Latîf, La'lî (2), Lem'î, Mâlikî, Mânî, Mehemmed Efendi, Mehemmed (3), Medhî, Merdümî, Müslimî Efendi, Mustafâ, Mustafâ (2), Mustafâ (3), Mu'îdî-i Diger, Mîrî (2), Meylî, Meylî (2), Meylî (3), Nâmî (4), Necmî (2), Na'îmî, Nûrî (2), Nev'î, Nihâlî, Nihâlî (2), Nihânî, Neylî, Vücûdî, Vusûlî (3), Hicrî, Hüdâyî (2)	
Muarrif	Şemsî (4), Kudsî	2
Muhasebeci	Sabrî, Lisânî	2
Muîd	Kadrî Efendi, Visâlî (2)	2
Mukataacı	Seyfî (2)	1
Mutasarrıf	Bahrî, Şemsî Paşa, Sâbirî (2), Kurbî, Keşfî (2), Müdâmî, Merâmî, Vâlihî (2)	8
Müftî	Mü'min, Sa'dî (3), Abdü'l-'aziz, Mîrzâ Mahdûm	4
Müteferrika	Ahmed Beg, Ahmed, Âzerî, Hâlisî	4
Mütevellî	Ahmed Paşa, Emânî-i Kadîm, Bâlî-i Diger, Mevlânâ Hüsrev, Revânî, Sehî, Ferruhî, Mehemmed Emîn, Yahya	9
Nâib	Sa'yî (2), Kâtibî (4), Gülâbî, Mahremî, Na'îmî, Veznî (2)	6
Nakîbü'l-eşrâf	Emîrî, Mîrzâ Mahdûm	2
Nişâncı	Ca'fer Çelebi, Nâmî, Necâtî, Nişânî, Nişânî-i Sânî	5
Nüdemâ (Nedîm, Musâhib, Mâdih, Hemdem)	Ahmedî, Emânî-i Kadîm, Bâkî, Basîrî, Celâl Çelebi, Hubbî, Halîmî Çelebi, Haydar Çelebi, Hâtemî, Hâtemî-i Diger, Hakîmî, Hayâlî-i Diger, Râyî, Râyî (3), Rızâyî, Zarîfî, Sa'yî (2), Sa'dî, Sülûkî, Sünnî, Şevkî, Subhî, Sadrî, Ulvî, Iyânî, Gazâlî, Gülâbî, Mu'ammâyî, Necâhî, Nigârî, Nihâlî, Hâşimî, Hemdemî	33
Padişah hocalığı	Hazret-i Hâce Efendi, Ahmed Paşa, Cefâyî (2), Âlî (2)	4
Paşa	Ca'fer Paşa	1
Reîs	Nigârî	1
Reîsü'l-küttâb	Şâhî (2), Mu'înî, Nâmî, Na'îmî (2), Nûhî	5
Sancakbegi	Ahmed (2), Behiştî, Câmî Beg, Şâmî, Sun'î (3)	5
Saray hocalığı	Sa'yî, Azmî Efendi, Mü'min, Vecdî, Visâlî	5
Silahdar bölüğü	Ârifî	1
Sipâhî	Emînî, Tîgî, Sânî-i Sânî, Cinânî (2), Hayâtî Beg, Hâtemî-i Diger, Sühâyî, Seydî (2), Şânî (2), Şîrî (2), Kıyâsî, Kevserî, Müdâmî, Merdî-i Diger, Nazmî, Niyâzî	16
Şâhincibaşı	Dervîş	1
Şeh-nâmeci	Ârif	1
Şehzâde hocalığı	Sürûrî (2), Gubârî	2
Şeyhü'l-islâm	Alî Çelebi, Fevrî Efendî, Kadrî Efendi, Muhyî Efendi, Meylî (2)	5
Tabip (Hekîm)	Emîrek, Tabîbî, Atâ (2)	3
Tezkireci	Şerîf, Ârifî, Monlâ Çelebi, Mu'înî, Nâmî	5
Tımar sahibi	Ahmed Beg, Ahmed (2), Âzerî, Bâlî, Beyânî-i Diger, Celâl Çelebi, Cenâbî-i Diger, Hâlisî, Hayretî, Zihnî (2), Sıdkî, Sun'î, Güvâhî, Keyfî, Mesîhî	15
Tugrâ-nüvîs	Mu'înî, Nâmî	2
Türbedâr	Şevkî (2)	1
Vâiz	Behiştî-i Diger, Türâbî, Rüsûhî, Firâkî, Vâlihî (3)	5
Vaka-nüvîs	Na'îmî (2)	1
Vezîr	Remzî (2), Zeynelî, Sinân Paşa, Sâfî, Monlâ Çelebi, Nâmî, Nişânî	7
Vezîr-i âzam	Ahmed Paşa, Adnî	2
Yayabaşı	Ahmed (2), Hudâyî, Sıdkî, Yahyâ	4
Yeniçeri	Belîgî, Hüsrev, Hızrî-i Diger, Hızrî-i Diger (2), Rahîkî, Işkî (3), Ulûmî, Yetîm, Sıdkî, Yahyâ	10
Zeâmet sahibi	Ahmed Beg, Emânî-i Sânî, Tâbi'î, Celâl Çelebi, Hayâlî, Haydar Çelebi, Hayretî, Dervîş (2), Riyâzî, Zemînî, Sipâhî, Şâhî (2), Zuhûrî (2), Azmî (2), Askerî, Ulvî (2), Ömer Beg, Gamî (2), Gınâyî, Gayretî, Feyzî, Meşâmî, Vücûdî, Yahyâ	24

Tablodan da anlaşıldığı gibi Tezkire'de devlet hizmetinde çalıştığı belirtilen şairlerin çoğunun ilmiyye sınıfına mensup olduğu ve bunu değişen oranlarla diğer meslek gruplarının takip ettiği dikkat çekmektedir.

2. Diğer Meslek ve Geçim Yolları

2.1. Serbest Meslek ve Sanat Sahipleri

Tezkire'de serbest meslek ve sanat erbabı olan şairlerin "attâr, nakkâş, tüccâr, mürekkeb-fürûş, macûn-fürûş, kandî, bezzâz" gibi işler ile geçimlerini sağladıkları görülmektedir. Bunlar Edâyî, Enverî,



Siyâbî, Celîlî (3), Cevânî-i Diger, Hadîdî, Haffî, Haydârî, Derûnî, Zârî-i Diger (2), Şem'î, Şehdî, Sâbirî, Sun'î (7), Zamîrî, Fikrî-i Diger, Kandî, Misâlî, Meylî (4), Nasûhî, Nakşî ve Hilâlî'dir.[25] Ayrıca esnaf ve serbest meslek sahibi olan bazı şairlerin dükkânları da vardır. Bu dükkânların kültürel konuların tartışıldığı, şiir değerlendirmelerinin yapıldığı önemli yer konumunda olduğu verilen bilgilerden anlaşılmaktadır. Dükkân sahibi şairler arasında Sübûtî, Zâtî, Rahîkî, Sâni'î ve Nihâlî gelmektedir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/525-528).[26]

Tezkire'de Zâtî'nin biyografisinde "Ba'dehû bânî-i Ka'be-i mürüvvet ü sehâ kabîle-i mükrümet ü 'atâ âsaf-ı dehr merhûm İbrâhîm Paşa zuhûr itdükde evvelâ Keşfînün karındâşı Hasbî vakı'a-i 'uzmâ ve dâhiye-i dehyâda bulunmagla tîr-i pür-te'sîr-i gazabına nişâne oldukda derdmendi ol keşâkeşden halâs itmek bahânesiyle birâderinün ibrâmı ile Kandî vü Basîrî ve sâ'ir-i şu'arâ cem' olup vardugımuzdan dilgîr ü mütekedder olup sâniyen Hayâlî Kandînün dükkânların taşa tutup şîşelerin ve çînîlerin hâtır-ı hünerverân ve dil-i mahzûn-ı 'âşıkân gibi sad-pâre ve münkesir itdükde tekrâr cem' olup vardugımuza şîşe-i hâtır ve zücâc-ı mizâc-ı nezâket mazâhiri reng-pezîr ü mütegayyir olmış idi" (Sungurhan Eyduran, 1999: I/527) şeklinde verilen bilgilerden Kandî'nin dükkânının olduğu ve Hayâlî tarafından taşa tutulduğu öğrenilmektedir.

Serbest meslek sahibi olan kişilerin tablodaki görünümü ise aşağıdaki gibidir:

Attâr	Nasûhî
Bezzâz	Meylî (4)
Demirci	Hadîdî
Haffâf	Haffî
Hayyât	Siyâbî, Derûnî
Helvâcı	Şehdî
Kannâd	Kandî

[25] *Enverî:* 'Acebdür ki mürekkeb-fürûşlık ana kâr iken... Bir zemân esbâb-ı dükkânı hâl-i perîşânı gibi tagıdup Remmâl Haydârun 'atebesine dâhil olup ol cemâ'atden beyâz-ı merâm hâsıl itmek recâsıyla hânesinde hâric ü dâhil olan umûr-ı mâl ve cümle-i hâline kethudâ olmış idi. Anda dahı muntazamü'l-ahvâl olmayıcak 'âkıbetü'l-'âkıbe ferâgat idüp yine eski san'atına 'avdet ü 'azîmet eyledi...
Siyâbî: Hayyât olmagla Siyâbî tahallus itmişdür.
Celîlî (3): Erbâb-ı sanâyi'den penbe-dûz...
Cevânî-i Diger: San'at-ı külâh-dûzî ile ma'âş ve kesb-i rûzı kılurdı.
Hadîdî: ...müderris olmış idi. Lâkin rü'esâ-yı zemâne olan ashâb-ı devletden istihkâk u liyâkat ile mansıb almak sovuk demür dögmek idügin bilüp recâ-yı mansıbdan ferâgat idüp kedd-i yemîn ve 'arâk-ı cebîn ile kanâ'at itmiş idi.
Haffî: Erbâb-ı hırefden haffâf oldugı takrîble...
Meylî (4): Bezzâzdur.
Nakşî: Mukaddemâ nakkâşlıkda Mânî-i Sânî ve Sânî-i Mânî olup zemânında engüşt-nümâ-yı halk-ı cihân ve nakş-bendlikde dil-pezîr-i ehl-i zemân idi. Nakş-bend-i hayâl itdügi tasvîr ü timsâlün hayrân-ı âşüfte-hâli olup aklâm-ı bedî'ü'l-irtisâmından zâhir ü peydâ olan nukûş-ı pür-zîb ü bahâ Erjeng-i nakkâşân-ı Çîn ü Hıtâ idi.
Hilâlî: Ashâb-ı hırfet erbâb-ı san'atdan iken kitâb-ı nazm u nesrde harf-zenân olmış idi.
[26] *Sübûtî:* Karaman Bâzârında dükkân açup el-kâsibu habîbu'llâhi fehvâsıyle 'âmil olup ma'âcîn ü eşribe satmagla kifâf-ı nefs hâsıl iderdi. Evâ'il-i hâlinde dükkânı mecma'-ı ehl-i 'irfân ve menbâ'-ı cümle-i hünerverân idi.
Zâtî: ...elden geldükçe san'at-ı mezbûre ile tahsîl-i kifâf u ma'îşet iderdi... Âhir müze-misâl pây-mâl-i edânî vü erzâl olmak denâ'et-i tab' ve rezâlet-i şâne-dâldur. Muktezâ-yı 'ulüvv-i himmet oldur ki âsâr-ı tab'-ı pür-iktidârum gibi baş üzre mekân idüp cevâhir-i zevâhir-i belâgata kân olam ve sayrefiyân-ı bâzâr-ı fesâhat içre dükkân açam diyüp Dârü's-saltanatü's-seniyye-i Kostantiniyye-i mahmiyede tavattun u ikâmet itmiş idi ve müdâm-ı ashâb-ı 'irfân ve hünerverân-ı cihân ile ülfet ü sohbete kâmet baglamış idi.... Vâlid-i firdevs-mekân mezbûrun kesret-i eş'ârına sebeb beyân idüp bu güne gevher-efşân olurlar idi ki merhûmun dükkânı mecma'-ı şu'arâ ve menba'-ı zurefâ idi. Herkes didügi eş'ârı mezbûra gösterüp emti'a vü esbâb-ı ma'ârif ü cevâhir-i zevâhir-i letâ'if bâzâr-ı vücûda gele. Ol hâce-i belâgata 'arz itmeyince kimse alup satmaz idi. Mezbûr dahı makbûl olan ma'ânînün kimin 'aynı ile alup ve ba'zını cüz'î tagyîr ile ta'bîr idüp alurdı. Bu sebebden çok ma'nâya vâsıl ve ana bî-hadd hazâ'in ü dakâ'ik hâsıl olmış idi. Merhûm Sultân Bâyezîd câmi'i havlisinde dükkân açup remmâllık iderdi.
Rahîkî: Ba'z-ı mu'âsî vü âsâm ile ithâmı oldukda 'ulûfesi kat' olınup nihâl-i nâm u nişânı gülistân-ı defter-i sultânîden kal' olındukda Mahmûd Paşa çârsûsında 'attâr dükkânı açup tahsîl-i sebeb-i ma'âş u zindegânî iderdi... Lâkin yine dükkânı kemâ-kân güşâde ve keyfiyyet-i terâkîb ü 'akâkîri hâzır u âmâdedür.
Sâni'î: Hidmet-i selâtîn ve vazîfe-i havâkîni kabûl itmeyüp... dükkânı eşrebe ve edviye-i tayyibe ile kesb-i ma'îşet-i yevmiye ider idi.
Nihâlî: Râkımü'l-hurûfun 'ammi olan Mevlânâ Müslimî Efendi hikâyet buyururlar idi ki evâhir-i 'ömrinde seyr ü sohbetden kalup yârân u ihvânı ile ayakdâş olmagla imkân olmamagın Uzun çârşûda Çıkrıkcılar içinde bir dükkân peydâ idüp anda oturup âyende vü revendeyi temâşâ iderdi.



Külâh-dûz	Cevânî-i Diger
Eşrebe ve Macun-füruş	Sâni'î, Sübûtî
Mürekkeb-fürûş	Enverî
Nakkâş	Sun'î (7), Nakşî
Penbe-dûz	Celîlî (3)
Remmâl	Zamîrî, Zâtî
Sûzenger	Zârî-i Diger (2)
Şemdâr	Şem'î
Takye-dûz	Haydârî, Sâbirî

2.2. Şeyhlik ve Dervişlik

Tezkire'de bazı şairlerin bir tarikatın şeyhi, dervişi, bir şeyhin halifesi ya da bir tarikat veya tekkenin hizmetlisi konumunda olduklarından da bahsedilmektedir. Bunlar İlhâmî, İlâhî-i Diger, Beyânî-i Diger, Bî'atî, Cevherî, Hayâlî Beg, Dâ'î-i Diger, Dervîş (2), Dervîş Hasan, Sürûrî (2), Sun'î (8), Abdu'llâh, Arşî (2), Kâbilî, Ma'nevî, Meşrebî, Nâmî (5), Nihânî ve Yetîmî'dir (Sungurhan Eyduran, 1999: I/529-531).[27]

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nde saray, daima hükümdarların şahsiyetleri ile değişen derecelerde, şiir ve edebiyatın koruyucusu ve teşvikçisi olmuştur. Padişahların şiir ve edebiyata olan merakları ölçüsünde bu topluluklar artmış veya eksilmiştir. Saray, dışarıda yetişen şairleri koruduğu gibi, bazen kendi içinden de şairler yetiştirmiştir. Tezkire'de verilen bilgilerden şairlerin saray çevresine nasıl, hangi şart, vesile ve amaçlarla girdikleri anlaşılmaktadır. Bunların başında "nedîmlik, musâhiblik, münâdemetlik" gibi tabirlerle karşılanan yakınlık ve dostluk gelmektedir. "Hidmetde, hidmetinde, hidmet etmek, hidmetine tayin edilmek, intisâb etmek, ri'âyet etmek, bendelik, çâkerlik" gibi ifadeler de padişah ve şehzadelerin yakın çevresindeki şairler için kullanılan tabirlerdendir. Padişaha ve şehzadeye özel hizmet ve yakınlığın bir diğer göstergesi de padişah ve şehzadenin övgücülüğüdür. Fakat bu yolda çoğu tanıtmalar, yine de anlamı ve kapsamı çok geniş, genel ifadelerle yapılmakta ve böylece şairin, padişah veya şehzadeyle ne tür bir hizmet ve yakınlık içerisinde bulunduğu anlaşılmamaktadır. Tezkire'de şairlerin her hangi bir vesile ile saray çevresine dâhil oldukları ve mesleklerinde ilerleme gösterdikleri

---

[27] *İlhâmî:* Makbûl-ı Hazret-i Bârî tâ'ife-i 'aliyye-i Nakş-bendiyyenün küberâsından Emîr Buhârî Hazretlerinün halkâsından olan Hakîm Çelebi Efendinün fukarâsındandur.
Beyânî-i Diger: Ekmel Efendinün hidmet-i pür-hidâyetine gâyetde tâlib ü nihâyetde râgıb olup hulâsa-i evkât u nakâve-i sâ'âtin hidmet-i pür-irşâd u sedâdına sarf itmişdür. Ba'dehû Şeyh-i mezbûr sene hams ve semânîn ve tis'ami'ede 'âzim-i huld-ı berîn oldukda yirine Şeyh-i seccâde-nişîn olmışdur.
Cevherî: ...tâ'ife-i şerîfe-i meşâyihden bir zât-ı 'âlî vü şâmihdür... otuz akçe ile Kepenkci medresesinde tahsîl-i 'irfâna müdâvim iken 'ışk-ı İlâhî ve cezebât-ı nâ-mütenâhî dil ü cânında câygîr ve mansıb u câh-ı dünyâ mahzâ mezellet ü çâh-ı 'anâ ve bu 'âlem-i bî-bekânun 'âkıbeti fenâ oldugı zamîr-i münîr-i hûrşîd-tenvîrine te'sîr idüp terk-i 'örf ü izâfet ve ihtiyâr-ı gûşe-i 'uzlet ü kanâ'at kılup Şeyh Ramazân Efendi merhûmun fukarâsı silkine dâhil olup merhûmun leyle-i kadr gibi ol zât-ı 'âlî-kadrün hidmetinden zâ'il olmagla himmet-i kâmil ü 'inâyet-i şâmili ile aksâ-yı makâmât-ı erbâb-ı riyâzâta vâsıl olmış idi. Ba'dehû kendüleri dahı zâviye-nişîn ve pey-rev-i tarîk-i selef-i sâlihîn oldukdan sonra...
Hayâlî Beg: Yine bu denlü 'ulüvv-i şân u kurbet-i sultân-ı zemân ile dervîşlik verzişinde ve fakr u fenâ rûşende olup mülk ü mâl ve ehl ü 'ıyâl ve sâ'ir-i a'mâl iştigâlinden mücerred tab'-ı 'âlîsi müzahrefât-ı dünyâ-yı denî ile kat'en mukayyed degûl idi. 'Arûs-ı dünyâ-yı bî-amân hezâr hîle ve destân ile anı şifte ve recâ-yı terakkî-i câh u celâl ve taleb-i izdiyâd-ı mansıb u mu'âl mezbûrı hergiz firîfte itmeyüp yanında dîbâ-yı murassa ile kabâ-yı murakka' berâber ve tâc-ı 'izzet ile külâh-ı mezellet hem-ser idi.
Dâ'î-i Diger: ...bir dervîş-i dil-rîşdür.
Sürûrî (2): Hazret-i Emîr Buhârînün Şeyh-i büzürgvârı 'Abdü'l-latîf Efendiye mürîd olmış idi. Kâsım Paşada evi yanında mescid binâ idüp evkât-ı hamsede 'ibâdet ve eyyâm-ı dersde 'âdet-i mu'tade üzre erbâb-ı istifâdeye ifâdeye müdâvemet üzre... kendüyi habbe habbe riyâsete ve câha ilkâ ile Yûsuf-misâl mahbûs-ı çâh olmış idi ve hevâ-yı takaddüs ve fezâ-yı tenezzühde şehbâz-ı bülend-pervâz olup 'âlem-i rûhâniyyetde tayerân üzre menâzil-i kurb-ı visâli seyerân iderken... hazîz-i tabi'at ve mehâbit-i rezîleti ârâmgâh kılmış idi.
Safâyî: Âhir-i kâr merhûm İskender Paşanun mezbûra derûnî irtibâtı olmagın Galata semtinde Atıcılar altında bir zâviye binâ idüp meşîhaten Safayîye iştirât itmekle ol makâm-ı safâ mümehhedde hidmet-i meşîhat ile mukayyed ve kılâde-i hidmet-i âyende vü revende ile gerden-i dil ü cânı mukalled idi. Ol zemânda ekâbir ü a'yân ve şu'arâ vü ehl-i 'irfânun merci' ü masîri ve teferrücgâh u mesîri bu makûle tekyeler olmagın mezbûra çok fütûh u nüzûr hâsıl u meysûr olurdı.
Kâbilî: ...tâ'if-i mutasavvıfenün sâhib-i riyâzet ü cellesindendür.
Ma'nevî: Tarîkatde mevlevî...
Yetîmî: Vilâyet-i Germiyândan Seydî Gâzî hânkâhında olan budalânun yetîmi ve hânkah-ı cihânda ser ü pâ-berehne yüriyen abdâllarun bî-havf u bîmi idi.



de belirtilmektedir. Padişahın lutfuna mazhar olup genellikle meslek ve mevkilerinde ilerleme gösteren, durumlarını düzelten şairler de bulunmaktadır. Padişah veya şehzadenin ilgi ve desteğine ulaşma yollarından birisi de şairin yazdığı bir eserle takdir edilmesi, saray çevresinin teveccühüne mazhar olmasıdır. Ayrıca Sultan Murad'ın, Sultan Mehemmed'in alim, bilgin ve şairleri saraya davet ederek sohbet ettiği, muhavere ve münazarada bulunduğu da ifade edilmektedir.

Padişah ve şehzadelerin dışında, şairin sosyal durumu ve geçimi ile doğrudan doğruya ilgili olan kişiler "sadrazâm, vezîr, beglerbegi, şüyhü'l-islâm, kâzî'asker, büyük müderris, kâdî, vâli ve uçbegi" gibi meslek belirten ifadeler ile şahsın adıyla birlikte verilirken, bazen de "e'âlî, ekâbir, vüzerâ, ümerâ, kuzât, a'yân, ulemâ, kibâr-ı devlet" gibi genel ifadeler ile takdim edilmektedir. Bunlar şairin hayatında önemli rol oynayan "Diğer çevreler"i oluşturmaktadır. Bazı biyografilerde şairin "şu'arâ vü zurefâ" ile sohbet ve yakınlık içinde olduğu da ifade edilmektedir. "Hidmetine girmek, hidmetinde bulunmak, intisâb etmek, irtibât, ilticâ etmek, gulâm, bendelik" gibi tabirler de devlet büyüklerinin çevresindeki şairler için kullanılan ifadelerdendir. Bu tabirlerle birlikte hizmet edilen kişinin bazen ismi verilmekte bazen de verilmemektedir. Devletin ileri gelenlerinin yanında çeşitli görevlerlerde çalışan şairler de vardır. Bunların bir kısmında kimin yanında çalıştığı açıkça belirtilirken kimisinde yine "amâ'ir, kuzât" gibi genel ifadeler kullanılmaktadır. Devletin ileri gelenlerinin lutfuna mazhar olup durumlarında iyileşme görülen şairler de vardır. Saray çevresinde olduğu gibi devletin ileri gelenlerine ulaşma yollarından birisi de şairin yazdığı, sunduğu bir eserle takdir edilmesidir.

Diğer tezkirelerde olduğu gibi Hasan Çelebi Tezkiresi'nde de sadrazamlık, vezirlik, nişancılık, defterdarlık, emirlik, beglik, müftilik, kadılık, müderrislik, padişah ve şehzade hocalığı vb. devletin en üst mevki ve memuriyetlerine sahip birçok şair bulunmaktadır. Bunlar bizzat sahip oldukları ilim, kültür, sanat gibi bilgi ve maharetleriyle olduğu kadar, içinde bulundukları mevkinin yüksekliği, yüceliği ve bu yolla ulaştıkları imkân bakımından da son derece övgü dolu sözlerle ele alınmışlardır. Hasan Çelebi, bazı şairlerin görevini belirtirken görev yaptığı yeri, süresini, zamanını, azledilmişse azledilme sebebini, görevden ayrıldıktan sonra nasıl geçindiğini, bazen rivayet ve anekdotlarla zenginleştirerek ayrıntılı bir şekilde bazen de kısaca vermektedir. Devlet hizmetinde çalıştığı belirtilen şairlerin çoğunun ilmiyye sınıfına mensup olduğu ve bunu değişen oranlarla diğer meslek gruplarının takip ettiği dikkat çekmektedir. Bazı şairlerin bir tarikatın şeyhi, dervişi, bir şeyhin halifesi ya da bir tarikat veya tekkenin hizmetlisi konumunda olduklarından da bahsedilmektedir. Ayrıca esnaf ve serbest meslek sahibi olan bazı şairlerin dükkânları da vardır. Bu dükkânların kültürel konuların tartışıldığı, şiir değerlendirmelerinin yapıldığı önemli yer konumunda olduğu verilen bilgilerden anlaşılmaktadır.

Tezkire'de tımar, zeamet, ulufe, salyane, surre vb. imkânlara sahip olan şairler de bulunmaktadır. Bu şairlerden özellikle tımar, zeamet, ulufe sahiplerinin büyük bir kısmının içinde bulunduğu meslek, mevki ve görev durumu belirtilmektedir. Bazılarının ise sadece bu imkânlara sahip olduğu veya kendilerine böyle bir imkânın tahsis edildiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, bu tür geçim imkân ve statülerin, padişah, şehzade ve devletin ileri gelenlerinin özel ilgi, destek ve hizmetleriyle de yakından ilgisi vardır.

KAYNAKLAR

Çapan, Pervin, XVIII. Yüzyıl Tezkirelerinde Edebiyat Araştırma ve Tenkidi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, 1993.

İpekten, Haluk, Divan Edebiyatında Edebî Muhitler. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1996.

İsen Durmuş, Tûbâ Işınsu, II. Selim Dönemi Sonuna Kadar Osmanlı Edebî Hâmîlik Geleneği. Ankara: Bilkent Üniversitesi Doktora Tezi, 2006.

İsen, Mustafa-Filiz Kılıç-İ. Hakkı Aksoyak-Aysun Sungurhan-Mustafa Durmuş, Şair Tezkireleri. Ankara: Grafiker Yayınları, 2015.

İsen, Mustafa, *"Divan Şairlerinin Meslekî Konumları"*, Ötelerden Bir Ses-Divan Edebiyatı ve Türk Edebiyatı Üzerine Makaleler. Ankara: Grafiker Yayınları, 1997, ss. 221-229.

Sungurhan Eyduran, Aysun, Kınalızâde Hasan Çelebi-Tezkiretü'ş-şu'arâ-İnceleme-Tenkitli Metin (İnceleme), c. I. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış) Doktora Tezi, 1999.



KINALIZÂDE HASAN ÇELEBİ TEZKİRESİ'NE GÖRE ŞAİRLERİN MAHLAS SEÇME SEBEPLERİ

Aysun SUNGURHAN
Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / KIRIKKALE. e-mail: aysunsungurhan@hotmail.com

Özet

Şair tezkireleri, biyografik künye yazıcılığını esas alan eserlerdendir. Özellikle XVI. yüzyıl şair tezkirelerinde bir biyografide çoğunlukla şairin doğum yeri, adı, lakabı, öğrenim durumu, meslek veya makamı, başlıca hocaları, hayatındaki önemli değişiklikler, ölümü, varsa ölüm tarihi, mezarının yeri, edebî durumuyla ilgili değerlendirmeler, eserleri ve eserlerinden örnekler yer almaktadır. Ayrıca tezkirecilerin önemle üzerinde durdukları konulardan biri de şairlerin şiirlerinde kullandıkları mahlaslarıdır. XVI. yüzyıl Anadolu sahasının beşinci tezkiresi "Kınalızâde Hasan Çelebi Tezkiresi / Tezkiretü'ş-şu'arâ" olarak bilinen eser, Kınalızâde Hasan Çelebi tarafından H. 994 / M. 1586 yılında yazılmıştır. Tezkire'de diğer bilgilerin yanı sıra şairlerin mahlas seçme sebepleri hakkında önemli bilgiler bulunmaktadır.Bu çalışmada Kınalızâde Hasan Çelebi Tezkiresi'nde yer alan şâirlerin mahlas seçimlerinde etkin rol oynayan sebepler üzerinde durulmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Biyografi, Kınalızâde Hasan Çelebi, Mahlas, Tezkire, Tezkiretü'ş-şu'arâ

REASONS GOVERNING THE PSEUDONYM SELECTION OF POETS IN THE TEZKIRE OF KINALIZÂDE HASAN ÇELEBİ

Abstract

Tezkires (biographies of poets) are among the literary works focusing on the writing of bibliographical records of poets and poetry. The biographies in *tezkires,* especially those created in the 16th century, included the birthplaces of poets, their names, pseudonyms they used, their educational background, professions and positions at work, their primary teachers, important events in their life, information about their death – where and when they died, if available – information about their grave locations, comments on their literary status, their works and examples from these works. In addition, one of the issues that *tezkire* writers emphasized was the pseudonyms the poets used in their poems. The work known as *Tezkire of Kınalızâde Hasan Çelebi* or *Tezkiretü'ş-şu'arâ,* which was the fifth *tezkire* in the 16th century Anatolian area, was written by Kınalızâde Hasan Çelebi in 994/1586. The *Tezkire* also included important information about the reasons why poets chose their pseudonyms.

This study discusses the reasons influencing the poets' (those who were included in the *Tezkire* of Kınalızâde Hasan Çelebi) selection of their pseudonyms.
Keywords: biography, Kınalızâde Hasan Çelebi, pseudonym, tezkire, Tezkiretü'ş-şu'arâ

Giriş

İslam dünyasında ortaya çıkan biyografik künye yazıcılığı fazla değişiklik göstermeden Osmanlı biyografi geleneğine geçmiştir (Adıvar, 1952: 2; İsen, 1997: 1). "Şair tezkireleri" biyografik künye yazıcılığını esas alan eserlerdendir. Türk edebiyatında XV. yüzyıl sonlarında başlayıp XX. yüzyıl başlarına kadar devam eden bu gelenek içinde çok sayıda şair tezkireleri yazılmıştır (Sungurhan Eyduran, 1999: I/32; İsen vd., 2015: 11-20). Bu tür eserler sayesinde devrin şairlerinin zaman içinde unutulup gitmeleri önlenmiş ve daima hatırlanmaları sağlanmıştır. Özellikle XVI. yüzyıl şair tezkirelerinde bir biyografide çoğunlukla şairin doğum yeri, adı, lakabı, öğrenim durumu, meslek veya makamı, başlıca hocaları, hayatındaki önemli değişiklikler, ölümü, varsa ölüm tarihi, mezarının yeri, edebî durumuyla ilgili değerlendirmeler, eserleri ve eserlerinden örnekler yer almaktadır. Ayrıca tezkirecilerin önemle üzerinde durdukları konulardan biri de şairlerin şiirlerinde kullandıkları mahlaslarıdır.

Sözlüklerde mahlas "Halas olacak, kurtulacak yer, kurtulma yeri; bir kimsenin ikinci adı; eskiden şairlerin şiirlerinde kullandıkları ad; kurtulacak yer, melce, me'men, şairin şiirde ittihâz ettiği isim ki gazelin nihâyetinde zikri 'âdet olmuşdur; herkesin ismine ilâveten zamm olunan ikinci isim ki bir sıfatdan ibaretdir; bir kimsenin ikinci adı; bir şairin şiir sanatında kullandığı takma ad; bazı kimselerin asıl adına ek olarak kullandığı ikinci bir ad; bir şairin asıl adından başka edebiyâda kullandığı isim" (Tâhirü'l-mevlevî, 1984: 94; Şemseddin Sâmî, 1987: 1310; Devellioğlu, 1986: 678; Doğan, 2011: 647; Parlatır, 2014: 995) olarak tanımlanmaktadır. Türk edebiyatında mahlas kullanımı

İran edebiyatının tesiriyle ortaya çıkmış ve ilk olarak Şeyhî tarafından başlatılmıştır. Asıl adı Yûsuf Sinâneddin olan Şeyhî'nin bu mahlası alışı, tıpla ilgili bilgisini ilerletmek adına İran'a gidip, dönüşte Ankara'da Hacı Bayram-ı Velî'ye intisap etmesi neticesindedir (İsen, 1997: 195). Mahlas, Fars ve Türk edebiyatında bir gelenek özelliği taşırken Arap edebiyatında böyle bir özelliğe sahip değildir. Arap şairler şiirlerini çoğunlukla isim veya künye ile söylemişlerdir (Yıldırım, 2006: 12-13).

Tezkireler, şairlerin mahlaslarından hareketle kendileri hakkında detaylı bilgilere ulaşabildiğimiz kaynakların başında gelmektedir. Bu eserler, şairlerin mahlas seçiminde etkin rol oynayan sebepleri, mahlasın Klasik Türk edebiyatındaki yeri ve önemini göstermeleri bakımından da önemlidir. Bilindiği gibi şairler, tezkirelerde kullandıkları mahlaslara göre sıralanmaktadır. Mahlas, Klasik Türk şiiri geleneği içerisinde şairin toplumda tanınmasını sağlayan bir kimlik değeri görmüştür. Mahlastan sonra şairin adına, varsa lakabına yer verilir. Ancak şairin mahlası, onun adı ve lakabının önüne geçtiğinden bazı tezkirelerde sadece mahlasların zikredilmesi yeterli görülmüştür. Az olmakla birlikte mahlas yerine kendi isimlerini aynen kullanan Veliyyüddinzâde Ahmed Paşa, Tâcîzâde Ca'fer, Taşlıcalı Yahyâ, Şeyhülislâm Yahyâ, Cem Sultan, Fıtnat gibi şairler de vardır (Tolasa, 1983: 239; İsen, 1997: 195; Kalpaklı, 2001: 254-255; Akün, 1994: 9/396).

Klasik Türk edebiyatı şairlerinin seçmiş oldukları mahlaslar genellikle psikolojik bir tutum ve vasfı aksettirenler (Fevrî, Huzûrî, Gamî, Neşâtî…); kazanılmış bir meziyeti, itiyat haline gelmiş bir davranışı bildirenler (Azmî, Cezmî, Merâmî…); üstünlük iddiası taşıyanlar (Ulvî, İzzetî, Bülendî…); kendilerini cennete, ilâhî makama yaraşır bulanlar (Adnî, Firdevsî, Bihiştî…); tabiattan alınanlar (Bahrî, Mevcî, Âbî, Andelîbî…); kendilerini hor görme, mahviyet, bir düşkünlük hali, bir hayat ârızası veya talihsizlik bildirenler (Garîbî, Özrî, Zaîfî…); bir kavram etrafında toplananlar (Beyânî, Fikrî, İlmî…); intisap edilen bir şahsiyetten veya babanın meslek ve pâyesinden gelenler (Buhârî, Destârî, Gülşenî, Muîdî…); doğrudan doğruya meslekleriyle hüner sahibi oldukları iş ve sanatlardan alınanlar (Kâtibî, Nişânî, Tabîbî…); zevke düşkünlüğü ifade edenler (Keyfî, Rindî, Mezâkî…); doğrudan doğruya isim yapısında olanlar (Âkif, Gâlib, Nedîm…); şairin esas isminden gelenler (Azîzî-Abdülaziz, Bâkî-Abdülbâkî, İnâyet-İnâyetullah…); yer adlarından alınmış olanlar (Rûmî, Gülşehrî, Niksârî…) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Akün, 1994: 9/394-396). Birçok şair tarafından aynı mahlasların tercih edilmesi durumunda özellikle 18. yüzyıldan sonra Nedîm, Gâlib, Leylâ gibi farklı mahlasların kullanılmaya başlandığı düşünülmektedir. Kullanılan mahlas, şairin mizacı, tabiatı, fizikî yapısı ve psikolojisi, mesleği, duruşu ve zevki ve başından geçen herhangi ilginç bir olayla ilgili hal ve durumu hakkında bilgi vermektedir. Şairler mahlaslarını seçerken, şiirde sanat yapmalarına imkân sağlayacak nitelikte olmasına da dikkat etmişlerdir (Tolasa, 1983: 234).

Kınalızâde Hasan Çelebi Tezkiresi veya Tezkiretü'ş-şu'arâ, XVI. yüzyılın beşinci tezkiresi olarak Kınalızâde Hasan Çelebi (d. H. 953/M. 1546-ö. H. 1012 / M. 1604) tarafından H. 994 / M. 1586 yılında yazılmıştır. Tezkire, bir mukaddime ve sultan şairler, şehzade şairler ve asıl şairler olmak üzere üç fasıl hâlinde düzenlenmiştir. Hasan Çelebi, Tezkire'sinde bir biyografide olması gereken bilgilerin yanı sıra şairlerin mahlas alış sebepleri üzerinde önemle durmaktadır. Ancak her şairin mahlas alış sebebi de belirtilmemiştir. Mahlas alış sebebi belirtilmeyenler arasında Sultan Mehemmed, Sultan Selîm, Sultan Süleymân, Revnâkî, Âşık ve İnayetu'llah gelmektedir.

"Sultan Mehemmed: …mahlas-ı şerîfleri 'Avnîdür.

Sultan Selîm Han-ı Mâzî: …mahlas-ı şerîfleri Selîmîdür .

Sultan Süleymân Han: …mahlas-ı şerîfleri Muhibbîdür.

Sultan Selîm Han: …mahlas-ı kerîmi Selîmîdür.

Revnakî: …ve mahlası Revnak…

Âşık: …mahlası 'Âşıkdur.

İnâyetu'llâh: Mahlası 'İnâyetdür." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/676).

Hasan Çelebi, Tezkiresi'nde bazı şairlerin asıl adlarının anlamlarıyla ilgi kurarak mahlaslarını seçtiklerini kaydetmektedir. Âzerî, asıl adının İbrahîm olmasından "ateş" (Devellioğlu 1986: 72) anlamına gelen "Âzer"i; Ezherî, asıl adının Nurüddin olmasından "pek beyaz, güzel ve parlak" (Devellioğlu, 1986: 294) anlamına gelen "Ezher"i; Halîmî (2), asıl adının Abdü'l-celîl olmasından "tabiatı yavaş olan, yumuşak huylu (Allah adlarındandır)" (Devellioğlu, 1986: 380) anlamına gelen "Halîm"i; Şemsi Paşa asıl adının Ahmed olmasından "güneş" (Devellioğlu, 1986: 1184) anlamına gelen

"Şems"i seçmiştir. Asıl adları Alî olan Şîrî ve Kevserî Alî bin Ebî Tâlib ile, Fedâyî de Hazret-i İsmâîl ile adaş olmasından ötürü mahlaslarını kendilerine uygun görmüşlerdir. Asıl adı İsa olan Necâtî de "Nûh nâm fasîhü'l-lafz" olmasından "kurtulma, kurtuluş" (Devellioğlu, 1986: 975) anlamına gelen "Necât"ı kendisine mahlas olarak seçmiştir. Bu şairler asıl adlarının anlamlarından hareketle seçtikleri mahlaslarının sonuna nispet î'si ilave etmişlerdir.

"*Âzerî:* İsmi İbrâhîm olmagla ÂZerî mahlas idinmişdür.

Ezherî: ismi Nûrü'd-dîn olmagla Ezherî tahallus itmişdür.

Halîmî (2): Nâm-ı vâcibü'l-ta'zîmleri 'Abdü'l-celîl olmagla mahlas-ı mezbûr ile vesîm olmışlardur.

Şemsî Paşa: Ol şems-i rahşân-ı matla'-ı imâret ve bedr-i tâbân-ı 'âlem-i sadâretün nâm-ı emcedi Ahmed oldugı cihetden mahlas-ı mezbûr ile miyân-ı ekfâsında ser-'alemi gibi ser-âmed olmışdur.

Şîrî: Riyâz-ı menâkıb-ı bî-hadd ü şümârı ezhâr-ı medh-i rüsûl-i muhtâr ile pür-bahâ olmagla gencûr-ı künûz... olup zevc-i Fâtıma-yı betûl olmagla ferd-i kâli'-i bâb-ı Hayber ve merd-i neberd-i mufavvaz... Eseda'llâhü'l-gâlib 'Alî bin Ebî Tâlib Hazretleriyle hem-nâm olmagın mahlas-ı mezbûrı kendüye bâ'is-i ihtirâm bilmiş idi.

Fedâyî: Enbiyâ-yı kirâm 'aleyhimü't-tahiyyetü ve's-selâm miyânında kendüyi itâ'at-ı fermân-ı peder ile hôş-nâm idüp ber-mûcib-i kelâm vâlid-i pür-ihtirâm-ı yâ buneyye inni arâ eZbehuke fi'l-menâmi kendüyi fidâ vü kurbân itmege rızâ-yı tâmm viren nebiyy-i celîl-i Hazret-i İsmâ'îl ile hem-nâm olmagın mahlas-ı mezbûr muhtâr-ı tab'-ı bî-kusûrı olmışdur.

Kevserî: Sâkî-i kevser 'Alî Murtazâ ile hem-nâm olmagla mahlas-ı mezbûrı bâ'is-i ihtirâm eylemiş idi.

Necâtî: ...Necâtî mahlas ve Nûh nâm fasîhü'l-lafz..." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/677-681).

Hasan Çelebi'ye göre bazı şairler asıl adlarını kısaltma yoluna giderek mahlaslarını oluşturmuşlardır. Bunlar Emrî (Emru'llâh), Bekâyî (Abdü'l-bâkî), Bekâyî-i Diger (Abdü'l-bâkî), Zeynî (Zeynü'l-âbidin), Rahîmî (Abdü'r-rahîm), Sun'î (Sun'u'llâh), Kadrî Efendi (Abdü'l-kâdir), Mâlikî (Abdü'l-melik), Mü'min (Abdü'l-mü'min), Vâhidî (Abdü'l-vâhid) ve Veysî (Üveys)'dir. Bu şairler de kısalttıkları isimlerinin sonuna nispet î'si eklemişlerdir.

"*Emrî:* Nâmı Emru'llâh olmagın Emrî mahlas idinmişdür.

Bekâyî: Nâmı 'Abdü'l-bâkî olmagın Bekâyî tahallus idindi.

Bekâyî-i Diger: Nâm-ı nâmileri 'Abdü'l-bâkî olmagın Bekâyî tahallus iderler.

Hızrî: Nâmı Hızr Beg olmagla mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Zeynî: Nâmı Zeynü'l-'âbidîn olmagla mahlas-ı mezbûrı kendüye ta'yîn eylemiş idi. Nitekim imzâlarında dimişlerdür.

Du'â-yı devletün boynında dîni

Muhibb ü muhlisün üftâde Zeynî

Rahîmî: Nâmı 'Abdü'r-rahîmdür. Ol sebebden mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Sun'î (9): Nâmı Sun'u'llâh olmagla mahlas-ı mezbûrı kendüye şi'âr itmişdür.

Kadrî Efendi: Nâm-ı ferhunde-me'asiri 'Abdü'l-kâdir olmagın mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Mâlikî: Nâmı 'Abdü'l-melik olmagın mahlas-ı mezbûr ile mütehallas olmışdur.

Mü'min: Nâmı 'Abdü'l-mü'min olmagla mahlas-ı mezbûrı mü'essir olmışdı.

Vâhidî: Nâmı 'Abdü'l-vâhid olmagla mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Veysî: Nâmı Üveys olmagla mahlas-ı merkûm ile mevsûm olmışdur." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/677).

Hasan Çelebi, Tezkire'sinde Bosna Sarayı'nda meşhur olan Şânî (3)'nin mahlasını yaşadığı şehirde "Tarakzâde" olarak şöhret kazanmasından dolayı tarak anlamına gelen "şâne"den (Devellioğlu 1986: 1171) seçtiğini "Ol şehr-i cennet-âsâda Tarakzâde dimekle iştihâr bulmagın mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itdüm dir idi." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/677) şeklinde kaydetmektedir.



Mesîhî ise söylediği güzel şiirleriyle İsa gibi insana can verdiği düşünüldüğünden bu mahlas ile tanınmıştır.

"*Mesîhî:* Mesîhâ-sıfat sühan-mürdelerini ihyâ ve mîzâb-ı aklâm-ı müşgîn-erkâmından âb-ı hayâtı icrâ itdügiçün mahlas-ı mezbûr ile şöhret-peZîr olmaga sezâdur..." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/676).

Hasan Çelebi, Sultân Bâyezîd'in de Adlî mahlasını alışını adaletli olmasına bağlamıştır.

"*Sultan Bâyezîd Han:* Ol şâh-ı ra'iyyet-perver ve şehenşâh-ı 'adâlet-güsterün mahlası 'Adlîdür." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/676).

Hasan Çelebî'nin beyanına göre bazı şairler meslek ve meşguliyetlerinden dolayı mahlaslarını seçmişlerdir. Meslek ve meşguliyetlerinden ötürü mahlas seçen şairler arasında ipek satıcısı Harîrî; hafız Hıfzî; ayakkabı, terlik vs. yapıp satan Haffî; camilerde müezzinlik yapan Dâ'î ve Du'âyî; terzilik yapan ve "giysiler" anlamına gelen "siyâb"ı seçen Siyâbî; dünya malına önem vermeyen derviş yaradılışlı Şikârî; helvacı Şehdî; şekerci Kandî; yazısı güzel Kâtibî; Mesnevî ile meşgul olmasının yanı sıra Mevlevi olan Ma'nevî; muammada başarılı Mu'ammâyî; astroloji ile ilgilenen Necmî yer almaktadır. Seçilen sözcüklerin sonuna yine nisbet î'si getirilmiştir.

"*Harîrî:* Bâyi'-i harîr oldugı cihetden mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Hıfzî: ...Hâfız-ı kelâm-ı mu'ciz-nizâm-ı kerîm-i gaffâr olmagla bu mahlas-ı pür-i'tibârı ihtiyâr itmiş idi.

Haffî: Erbâb-ı hırefden haffâf oldugı takrîble Haffî tahallus itmişdür.

Dâ'î: Cevâmi'de mu'arrif oldugı takrîb ile mahlas-ı mezbûr ile ma'rûf olmışdur.

Du'âyî: Cevâmi'de mu'arrif ve babası gibi binâ-yı ta'rîfi murassaf olmagın mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Siyâbî: Hayyât olmagla Siyâbî tahallus itmişdür.

Şikârî: Sayd u şikâr ol tâ'ifenün sıgâr u kibârınun pîşe vü kârı olmagın mahlas-ı mezbûr şi'âr u disârı olmışdur.

Şehdî: Helvâ'î olmak münâsebetiyle mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Kandî: Kannâd u şekker-rîz olmagla mahlas-ı mezbûrı kendüye bâ'is-i temyîz itmişdür.

Kâtibî: Kitâbet san'atında mâhir ve kalem-misâl her gûne hattun neshine kâdir olmagın mahlas-ı mezbûrı âsir olmış idi.

Ma'nevî: Tarîkatde mevlevî ve meşgûl-i kitâb-ı Mesnevî olup tahsîl-i ma'ârif ü kemâlât-ı manevî itmekle bu mahlas-ı mezbûr ile mütehallas olmışdur.

Mu'ammâyî: Fenn-i mu'ammâda nâmdâr ve sâhib-iktidâr olmagın mahlas-ı merkûmı ihtiyâr itmiş idi.

Necmî: İlm-i nücûmda gûş-yâr-ı rûzgâr oldugıçün mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/678).

Hasan Çelebi'ye göre şairlerin bir kısmı mahlaslarını babalarının mesleğinden, unvan veya lakabından dolayı tercih etmişlerdir. Bunlar babası Kağıd emini olan Emînî; babası demirci olan Hadîdî; La'lin Kabazâde diye anılan bir kadının oğlu olan La'lî; babası Acem diyarından Anadolu'ya gelen ünlü hocalarından Kiçi Mîr'in oğlu olan Mîrî'dir.

"*Emînî:* Babası Kâgıd emîni olmagla Emînî tahallus itmişdür.

Hadîdî: Babası âhenger olmagla Hadîdî tahallus itmişdür.

La'lî (2): La'lîn Kabazâde dimekle pür-iştihâr olan kâdînun ferzend-i hoşmendi olmagın mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Mîrî (2): Babaları diyâr-ı 'Acemden merzbûm-ı diyâr-ı Rûma kadem basan tâ'ife-i A'câmun hâce-i be-nâmlarından Kiçi Mîr dimekle şöhret-peZîr olmışdur. Ol sebebden mahlas-ı mezbûr muhtâr-ı tab'-ı fezâ'il-mevfûrı olmışdur." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/679).

Tezkire'de, Hâşimî (2)'nin soyunun Hz. Peygamber'e dayanmasından dolayı bu mahlası seçtiği "...bu dahı evlâd-ı rüsûl ve ahfâd-ı betûldan olmagla mahlâs-ı merkûmla mevsûm olmışdur." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/679) şeklinde kaydedilmektedir.

Sâkî de "Bâldırzâde" diye tanınmasından ötürü "baldır, incik" (Devellioğlu, 1986: 1097) anlamına gelen "sâk"ı seçmiş ve sonuna nispet î'si getirerek mahlasını oluşturmuştur.

"*Sâkî:* Bâldırzâde dimekle şöhre-i dâr u diyâr olmagın mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/677).

Bazı şairlerin mahlas seçimlerinde mekân da etkili olmuştur. Bunlar arasında Şamlı Şâmî; Nesîmli Nesîmî vardır. Mustafâ (2)'nın Tûsî mahlasını seçmesi de Tosyalı olmasıyla alakalıdır. Ayrıca Hasan Çelebi, Mustafâ (2)'nın mahlas seçme sebebini belirtirken, Tosya'nın "Tusiyya"dan döndüğünü de kaydetmektedir.

"*Şâmî:* Şâm-ı şeref-encâmdan zâhir ü nâmî olmagla mahlasını Şâmî itmişdür.

Nesîmî: Diyâr-ı Bagdâddan nâhiye-i Nesîmden vezân olmagla mahlas-ı mezbûr ile vesîm olmışdur.

Mustafâ (2): Tosya Tusiyya lafzından tahrîfü tashîf olmak ihtimâliyle gâhî Tûsî mahlas iderler." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/679).

Şairlerin bir kısmı fizikî durum ve özelliklerini göz önüne alarak mahlaslarını seçmişlerdir. Sânî, Yûsuf gibi güzel olmasından ve Yûsuf-ı Sânî denmesinden; La'lî, güzel yüzünün değerli bir taş olan la'l ve gül gibi kırmızı olmasından; Lem'î mum ve güneş gibi parlayan güzel yüzünden; Mânî, Erjeng-i Mânî gibi güzel yüzünden; Servî, selvi ağacı gibi uzun boyundan; Şem'î, görünürde neşeli ancak içten içe yanmasından; Hilâlî, hilal gibi zayıf görünmesinden; Nâmî, yaşadığı şehirde ay gibi güzelliğiyle Benli Memi olarak tanınmasından kendilerine mahlaslarını seçmişlerdir.

"*Sânî:* Gâyetde bî-mânend güzel ve Yûsuf-misâl bî-misl ü bî-bedel olup Yûsuf-ı Sânî didükleri cihetden Sânî tahallus itmişdür. Bu ma'nâ dahı Sânî-i Sânîde zâhir ü peydâdur.

La'lî: Rûy-ı nîkûsı la'l-i reng ü gül-fâm oldugından mahlas-ı merkûm ile şöhre-i enâm olmışdur.

Lem'î (2): Kadd ü kâmeti bezm-i nezâket ü letâfetün şem'i ve rûy-ı nîkûsı felek-i hûbı ve melâhatün âftâb-ı pür-lem'i olmagın mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Mânî: Gülistân-ı melâhatle verd-i handânı ve çemenzâr-ı şîve vü nâzik-i serv-revânı olup musavvir-i ezel ü Hallâk-ı lem-yezel sahîfe-i vücûda rûy-nîkûsın misâl-i Erjeng-i Mânî idüp

Beyt : Mânî çe boved u sûret-i bî-ma'nîeş çe boved

Mânî menem ki çehre-güşâ-yı melâhatem

fehvâsı masdûka-i hâl-i cemâli olmagın mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür.

Servî: Serv-i ra'nâ gibi kâmet-i bâlâ olmagın mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr eylemişdür.

Şem'î: Şem'dâr zerd ü nizâr olup encümen-i pîr ü cevânda dem'-i âteş-nişânı cereyân idüp zâhirde handân hakîkatde sûzân u giryân olmak münâsebeti ile kendüyi şem'e nisbet itmiş idi.

Hilâlî: Cism-i nizârı kalemdân içinde ki nâl-misâli nahîf ü hezâr dikkat-i çeşm-i dûrbîn ile nümâyân olan hilâl gibi gâyetde za'îf olmagın mahlas-ı mezbûra gayrlardan ehakk u ahrâ idügi rûşen ü âşkârdur.

Nâmî (2): Benli Memi dimekle mevsûf u meşhûr ehâlî-i şehr-i mezbûr miyânında hüsn-i hâl ile hüsn-i hâl mehveşân gibi ma'rûf u meZkûrdur." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/680).

Şairlerin bir kısmı başlarına gelen olay ve hadiselerin sonucunda kendi durumlarına uygun mahlas seçimine gitmişlerdir. Bir müddet esir düşen Esîri; İbrâhîm Paşa'nın vezirliği döneminde hapse düşüp işkence gören Habsî; Pîrûze Alî Bâlî'ye tutulan Cevherî, yaşadıkları hadiselerden ötürü bu mahlasları kullanmışlardır.

"*Esîrî:* …müddet-i medîd Kâfiristânda esîr olmagla Esîrî mahlas-ı mezbûr ile şöhret-peZîr olmış idi.

Habsî: Ba'z-ı cerâ'im töhmet olınup İbrâhîm Paşanun evâ'il-i vezâret ve mebâdî-i siyâsetine râst gelüp mezbûra işkence itmişler idi. Âhir isnâd itdükleri cerâ'im zâhir ü 'ıyân olmayıcak asaf-ı zemân habsine fermân idüp on yıl mikdârı mahbûs olup mahbes-i teng ü târ ile hemd-i rûzgâr-ı yâdigâr olmagla kendüyi ana nisbet idüp Habsî mahlas ile Paşa-yı mezbûra niçe kasîdeler virüp…

Cevherî: Pîrûze 'Alî Bâlî dimekle ma'rûf olan dil-ber-i bî-misâlün 'âşık-ı şîfte hâli olmagın Cevherî tahallus itmişdür." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/681).



Tezkire'de Semâ'î'nin dinî-tasavvufî inanç ve yaşayış tarzından, Su'ûdî'nin mezun olduğu hocasının adından, Gulâmî'nin de kul aslından bazılarının kölesi olmasından dolayı mahlaslarını seçtikleri belirtilmektedir.

"*Semâ'î:* Ba'dehû sâlik-i tarîk-i fakr u fenâ olup dervîşân-ı dil-rîşân sohbetinden Zevk ü safâ alup hidmet-i ashâb-ı vecd ü semâ'a gâyetde iltiyâmı olmagla hilâf-ı kıyâs mahlas-ı Semâ'î ile tahassus ihtirâ'ı olmışdur.

Su'ûdî: ...Ebsû's-su'ûd Efendiden mülâzım olmagla mahlas-ı mezbûrı kendilerine şi'âr ü disâr eylemişdür.

Gulâmî: Kulaslından ba'z-ı ekâbirün gulâmı olmagla mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itmişdür." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/682).

Hasan Çelebi, Mu'îdî'nin mahlas alma sebebinin Latîfî ve Âşık Çelebi Tezkiresi'nde yanlış verildiğini söylemekte ve bunu da kendisine babasından kalan belgelerle ispat etmeye çalışmaktadır. Ona göre "Hâşiye-i Tecrîde hâşiye" yazmasından dolayı "Mu'îd"i almış ve sonuna nispet î'si getirmiştir.

"*Mu'îdî:* Latîfî TeZkiresinde Müftî 'Alî Çelebinün mu'îdi olmak takrîbiyle mahlas-ı mezbûr ile mütehallas ve nâm-ı mezbûr ile mütehassas olmışdur diyüp merhûm 'Âşık Çelebi babası mu'îd olmagla tahallus idinmişdür dimişdür. Lâkin zübde-i efâzıl-ı duhûr ve nukâve-i emâsil-i sudûr muktedâ vü mukalled-i cumhûr-ı kâşif-i hakâ'ikü'l-umûr mâlik-i rikâbü'l-manzûm ve'l-mensûr... Vâlid-i merhûm u magfûrun hatt-ı şerîfi ile muharrer ü mestûrdur ki mezbûrun babası Mu'îdzâde dimekle meşhûrdur. Sultân Bâyezîd devrinde geçmiş müderrislerden imiş. Hâşiye-i Tecrîde hâşiye yazmışdur. O nisbetle kendüye Mu'îd mahlas itmişdür. Müftî 'Alî Çelebiye mu'îd olmış zann eylemezen dimişdür." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/682).

Tezkire'de diğer muhtelif sebeplerden dolayı mahlas seçtikleri belirtilen şairler de bulunmaktadır. Muhlisî, Sultan Bâyezîd'in muhlis dostu olmasından; Sânî, Şem'î ile gece gündüz sohbet etmesinden; Dâ'î-i Diger, Ayaz Paşa'nın oğullarından Ahmed Bey'in dadısının oğlu olmasından; Rahmî, güzelliğinden ve âşıklara merhametinden; Neylî kardeşinin Meylî mahlasını seçmesinden ve Helâkî de güzeller için kendisini helak etmesinden ötürü mahlasını kendine uygun görmüştür.

"*Muhlisî:* Kendü dahı şehenşâh-ı mezbûrun muhibb ü muhlisi olmagın bu mahlası ihtiyâr itmişdür.

Şânî: Şem'î ile hem-bezm ü hem-sohbet ve mezbûr rûz u şeb tamâm ülfet olmagın mahlas-ı mezbûra meyl ü ragbet itmiş idi.

Dâ'î-i Diger: Ayaz Paşa ogullarından Ahmed Begün dâyesi oglı olup dâ'î-i devâm-ı devlet ve kıyâm-ı haşmeti oldugı ihtiyâr-ı mahlas-ı mezbûra Dâ'î olmış idi.

Rahmî: 'Uşşâka Rahmî gâlib dil-ber-i ra'nâ olmagın mahlas-ı mezbûr ile hüsn-i bî-hem-tâsı gibi şöhre-i dünyâ olmışdur.

Neylî: Birâderimüz Meylî mahlasın ihtiyâr itmegin biz dahı mahlâs-ı mezbûrı şi'âr u disâr itdük diyü gevher-bâr olurlar idi.

Helâkî: Evâ'il-i hâlinde her gamzesi hûnîye cân virüp dil-berân-ı sîm-berânun helâki ve tekye-i mahabbet ü 'ışkun abdâl-i sîne-çâkı olmagla mahlas-ı mezbûr muhtâr kılup çâlâkî olmışdur. Nitekim kendüsi dimişdür.

Beyt : Ser-i kûy-ı vefânun Sîne-çâkî

Güzellerün ölümlüsi Helâkî" (Sungurhan Eyduran, 1999: I/683).

Şairler bazen mahlaslarını değiştirme gereği de duymuşlardır. Tezkire'de yapılan mahlas değişikliğinin belirtilmesinin yanı sıra bu değişikliğin sebebinin açıklandığı da görülmektedir. Hâtemî-i Diger, Turak Çelebi ile dost olduktan sonra bu zamana kadar Mâtemî olarak kullandığı mahlası Hâtemî olarak değiştirilmiştir. Arşî, ilk mahlası Çâkî iken şiirlerinin her tarafta duyulmasından ötürü mahlasını Arşî yapmıştır. Şâhî (2) de aynı mahlası kullanan şairlerin olmasından Zeynî'yi değiştirme gereği duymuştur.

"*Hâtemî-i Diger:* Turak Çelebinün gülistân-ı âstânına dâhil ve devlet-i takarrüb ü münâdemetine nâ'il ü vâsıl olup mazhar-ı lutf-ı kâmil ve in'âm-ı şâmili olmış idi. Mahlası Mâtemî iken mezbûrun işâretiyle Hâtemî itmişdür.



Arşî: Evvel mahlası Çâkî idi. Ba'dehû 'Arşîye tebdîl idüp bu beyti dimiş idi.

Beyt : Gulgul-i şi'r-i men be-'arş resîd

Zân sebeb şud tahallusem 'Arşî

Şâhî (2): Mahlası Zeynî iken ba'zı kimesne ile şirketden muhalles olmagiçün tebdîl-i mahlas itmişdür. " (Sungurhan Eyduran, 1999: I/683).

Tezkire'de Zemânî-i Sânî, Ahdî (2) ve Figânî'nin mahlaslarını değiştirdikleri belirtilmekle birlikte bu değişikliğin sebepleri söylenmemektedir.

"*Zemânî-i Sânî:* Evvel mahlası Semâ'î idi.

Ahdî (2): Evvel mahlası 'Alî idi sonra 'Ahdî eylemişdür.

Figânî: Evâ'il-i hâlinde Hüseynî tahallus itmekle..." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/684).

Tezkire'de verilen bilgilere göre, Münîrî-i Diger ve Subhî (2) mahlaslarını seçmemiş; onlara başka kişiler tarafından mahlasları verilmiştir. Subhî (2)'ye babası, Münîrî-i Diger'e de gönlü kırık âşıklar tarafından mahlasları uygun görülmüştür.

"*Münîrî-i Diger:* ...'âlem-i hüsn ü bahânun hûrşîd-i pür-tenvîri olmagla derd-i 'ışkı ile subhgehe dek nâle-i şebgîr ü efgânzede ve her gün Zerre-sıfat lem'a-i mihri ile bî-ser ü sâmân olan 'uşşâk-ı şikeste-dilân mahlas-ı mezbûrı bâm-ı merkûma koyup meşhûr-ı cihân olmışdur.

Subhî (2): Babasına Subhî dirler imâm u hatîb hidmet-i meşâyih-i kibârdan behredâr bir pîr ü nâ-tüvân olup zemân-ı hazân irmekle bülbül-i bâlî hâmûş u lâl olmış idi... Mahlas-ı mezbûrı ferzend-i hôşmendine temlîk idüp rakabe-i vücûdına ribka-i takayyüdden tefkîk itmişdür." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/684).

Tezkire'de mahlas kullanmadığı belirtilen şair Abdü'l-vevehhâb'dır. Âsafî'nin ise mahlasını seçme sebebinin anlaşılamadığı ifade edilmektedir.

"*Abdü'l-vehhâb:* Kayd-ı tahallusdan âzâde ve şi'r-i belâgat-şi'ârı nakş-ı mahlasdan sâde olan şu'arâdan ma'dûd u meZkûrdur.

Âsafî: Mahlas-ı mezbûrı ihtiyâr itdüginün vechi zâhir ü bedîdâr degüldür." (Sungurhan Eyduran, 1999: I/684).

Sonuç

Sonuç olarak Hasan Çelebi'ye göre şairlerin mahlas seçimlerinde asıl adları, asıl adlarının anlamları; fizikî durum ve özellikleri; yaşadıkları şehirde tanındıkları lakapları; şiir söylemedeki başarıları; adaletleri; meslek ve meşguliyetleri; babalarının meslek, unvan veya lakapları; soylarının Hz. Peygamber'e dayanması; doğdukları şehir; başlarına gelen olaylar; dinî-tasavvufî inanç ve yaşayış tarzları; mezun oldukları hocaları; yazmış oldukları eserleri; yakınlık kurdukları önemli kişiler etkin rol oynamaktadır. Şairler, mahlas olarak uygun gördükleri sözcüklerin sonuna da nispet î'si getirmişlerdir. Tezkire'de verilen bilgilere göre bazı şairler mahlas seçmemiş, onlara başka kişiler tarafından mahlasları uygun görülmüş; bazı şairler de içinde bulundukları durum ve ruh hallerine göre mahlaslarını değiştirmişlerdir.

Kısacası Hasan Çelebi, Tezkiresi'nde kendine has inşâ tarzıyla şairlerin şiirlerinde kullandıkları mahlasları seçerken nelere dikkat ettiklerini, nasıl bir yöntem izlediklerini açıkça göstermektedir.

Kaynaklar

Adıvar, Adnan, *"Tarih ve Biyografi"*, Tarih Dergisi (İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi). c. II: 3-4, İstanbul: 1952, ss. 1-6.

Akün, Ömer Faruk, *"Divan Edebiyatı"*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. c. 9: 389-427, İstanbul: TDV Yayınları, 1994.

Devellioğlu, Ferit, Osmanlıca-Türkçe Osmanlıca Lûgat. Ankara: Aydın Kitabevi, 1986.

Doğan, Ahmet, Osmanlı Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Akçağ Yayınları, 2011.

İsen, Mustafa, *"XVI. Yüzyıl Sonuna Kadar Osmanlılarda Biyografi Geleneği"*, Ötelerden Bir Ses-Divan Edebiyatı ve Türk Edebiyatı Üzerine Makaleler. Ankara: Grafiker Yayınları, 1997, ss. 1-27.



İsen, Mustafa-Filiz Kılıç-İ. Hakkı Aksoyak-Aysun Sungurhan-Mustafa Durmuş, Şair Tezkireleri. Ankara: Grafiker Yayınları, 2015.

Kalpaklı, Mehmet, *"Divan Şiirinde Mahlas Üzerine"*, Kitap-lık. 45:, Ocak-Şubat 2001, ss. 254-259.

Parlatır, İsmail, Osmanlı Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Yargı Yayınevi, 2014.

Sungurhan Eyduran, Aysun, Kınalızâde Hasan Çelebi-Tezkiretü'ş-şu'arâ-İnceleme-Tenkitli Metin (İnceleme), c. I. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış) Doktora Tezi, 1999.

Şemseddin Sâmî, Kâmûs-ı Türkî. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1987.

Tâhirü'l-mevlevî, Edebiyat Lügati. (Hzl. Kemâl Edib Kürkçüoğlu). İstanbul: Enderun Kitabevi, 1984.

Tolasa, Harun, Sehî, Latîfî, Âşık Çelebi Tezkirelerine Göre 16. Y.Y.'da Edebiyat Araştırma ve Eleştirisi I. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1983.

Yıldırım, Ali, Divan Edebiyatında Mahlas ve Mahlas-nâmeler. Ankara: Akçağ Yayınları, 2006.



HİZMET SEKTÖRÜNDE ÇALIŞAN MEMNUNİYETİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: (KONAKLAMA İŞLETMECİLİĞİ ÖRNEĞİ)[1]

Prof. Dr. Ahmet BÜYÜKŞALVARCI

Ahmet UYAROĞLU

Özet

Konaklama işletmeciliği hizmet sektöründe çalışanların çalışan memnuniyeti üzerine görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı genel tarama modelinde ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini Konya ilinde Turizm hizmet sektöründe faaliyet gösteren beş yıldızlı A, B, C ve D otel çalışanları oluşturmaktadır. Etik kaygılardan dolayı otel isimleri harf olarak kodlanmıştır. A otelinde çalışan sayısı (α=120) B otelinde çalışan sayısı (α=107) C otelinde çalışan sayısı (α=125) D otelinde çalışan sayısı (α=32) genel toplamda (α=384) olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, Konya ilinde turizm hizmet sektörünün faaliyet gösteren A, B, C ve D otel çalışanlarının çalışma evrenini (n=192+) kişiden oluşacak bir örnekleme grubunun temsil edeceği düşünülmüştür. Araştırmada gerekli izinler alınarak çalışan memnuniyeti ölçeği kullanılmıştır. Araştırma genelinde otel çalışanlarının çalışan memnuniyet düzeylerinin ücret tatmini, haftalık mesai süresi, yazılı görev tanımı gibi önermeler haricinde yüksek bir memnuniyet düzeyi gözlemlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Konaklama işletmeciliği, Hizmet Sektörü, Çalışan Memnuniyeti

A RESEARCH ON EMPLOYEE SATISFACTION INSERVICE INDUSTRY: EXAMPLE OF ACCOMODATION MANAGEMENT

Abstract

The research which aims to determine the views on employee satisfaction of empleyees working in accomodation management service industry is a research in general survey model based on quantitative data. Employes of five star A,B,C and D hotel which operates in tourism service industry in Konya province from the working universe of the research. Due to ethical concerns, hotels name are coded as letters. Number of employees at A hotel (@=120), number of employees at B hotel (@=107) number of employees at C hotel (@=125 and number of employees at D hotel (@=32), in total (@=384)have been identified. It is thought that a sampling group consisting of (n=192+) will represent the working universe of employess of hotel A,B,C and D operating in tourism service sector in Konya province. Employee satisfaction scale was used by taking necessory permissions in this research. It is concluded that the level of employee satisfaction of hotel employees is high except for the suggestions such as wage satisfaction, weekly working hours and written job description.
Key Words: Accommodation management, Service Sector, Employee Satisfaction

HİZMETİN TANIMI VE DOĞASI

"Mal" ve "hizmet" kavramlarının tanımı ve iktisadî işlevleri öteden beri tartışma konusu olmuştur. Bir kısım ekonomistler, hizmet üretiminin önemini göz ardı etmişler, hatta üretimde kullanılan kaynakların daha verimsiz ve değersiz faaliyetlere aktarılmasına yol açtığı için hizmet üretimini olumsuz bulmuşlardır. Aslında tartışmanın kökeninde bir ürünü "mal" veya "hizmet" şeklinde sınıflandırmanın zorluğu ve keyfiliği yatmaktadır. Hizmet sektörünü olumsuzlaşan bakış açısı, hizmeti diğer sektörlerden ayıran en önemli özelliklerden "ürün veya mal, mamül olmayan" şeklinde tanımlandığında, tanıma negatiflik katmaktadır. Buna rağmen, dünyanın önde gelen ekonomilerininde hizmet sektörüne yöneldiğini ortaya koyarak araştırmacıların bu görüşünün değişmesine sebep olmaktadır. Gerçekten de tüm gelişmiş ülkelerde hizmet sektörü ekonomi içinde en büyük sektörel paya sahipken, gelişmekte olan ülkelerde de payı gitgide artmaktadır (Aslan, 1998).

Hizmeti diğer mallardan ayıran kendine özgü bir takım özellikleri vardır. Grönroos'a (1984:36-44) göre bunlar,

-elle tutulamama,

-stoklanamama,

-hizmet verenle etkileşim içinde olma,

1 Hizmet Sektöründe Çalışan Memnuniyeti Üzerine Bir Araştırma (Konaklama İşletmeciliği Örneği) isimli Tezden uyarlanmıştır.

-sahipliği değiştirilememe,

-üretimi ve tüketimi eş zamanlı olma gibi özelliklerdir.

HİZMET SEKTÖRÜ VE TURİZM

Bugün, milyonlarca insan günlük yaşamlarında kısa süreler için ikametgahların da değişiklik yaşamaktadır. Bu hareketler esnasında, Çeşitli seyahat araçlarının yanı sıra barınmaya yönelik olarak konaklamak için çeşitli tesisleri kullanılır. Her ne kadar bu fenomen 20. yüzyıl modern bir olay olarak görülse de, bir yerden başka bir yere gitmek insanlık tarihi kadar eskidir. Yıllar boyunca insanlar, birçok nedenlerle yaşadıkları yerleşim yerinin haricinde başka yerleşim bölgelerine taşınmışlardır. Durağan olmayan bu yapıya sahip olan bu hareket, bir çok ülkede farklı dillerde ve ülkelere göre farklı şekilde ifade edilmektedir. Duragan olmayan ve dinamik olan bu değişim ve gelişimi, bu farklılıklardan dolayı oluşan karmaşıklık bütün dikkatlerin; bir kelimeye odaklanılmasına sebep olundu, Çok önemli bir kavram olan Turizm kavramına odaklanılmasına sebep olundu. (Kozak & diğerleri, 2001:1).

Modern pazarlama anlayışına göre günümüzde turistin tatmini ön plandadır. Dolayısıyla ülkeye gelen turistlerin birçok yönden turizmi talep etmelerindeki beklentilerinin niyet ve ihtiyaçlarının neler olabileceği, buna karşın ülkenin talebi karşılayabilecek bir arz potansiyelinin ne derecede yeterli olduğunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Turizm arzına konu olan ürün ve siparişlerin hemen yerine getirilmesi gerekmektedir. Emek-yoğun üretime dayalı olan turizm arzı, hemen yerine getirilmesi gereken bir sektörün gereğidir. (Bahar, 2000: 19-20).

Hizmet sektörlerinde bir tanesi de Turizm sektörüdür. Turizmde üretilen hizmetler, ürünler üretildikleri kalite kontrolleri hemen yapılarak bulundukları yerde tüketilir. Talep eden kişiler ise hizmet ve malı aynı anda tüketirler.

Turizmin, tanımlarından biriside insanların para kazanmak ve iş yapmak dışında turistik amaçlarla seyahatleriyle ilgilidir. İnsanları turizme yönlendiren amaçlardan biriside; doğal güzellikleri görmek isteği, ülkeler arasındaki kültür farklılıkları tanıma, ülkeler arası spor faaliyetlerini izleme, spor faaliyetlerini gerçekleştirmek amacı, dinlenme, eğitim, iş seyahati, din, sempozyum, kongre vb, balayı, eğlenme, aile-dost-akraba ziyaretleri, konferans, sağlık amacı vb. sıralanabilir. (Kostak, 2007:10-11)

İnsanların, en az bir gün (yirmi dört saat) yurt içinde ve yurt dışında bulunmaları ve/veya yurt içinde en fazla 6 ay, yurt dışında en fazla 1 yıl süreli belirli süreli, bulundukları yerden seyahatleriyle ilgilidir.

Turistlerin seyahatleri süresince, talep ettikleri ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla turistik mal ve hizmetleri istemeleriyle alakalıdır.

Seyahat edilen bölgeyi kültürel açıdan, sosyo-politik açıdan ve psikolojik açıdan etkileyen süreçlerle ilgilidir.

Kitlesel bir niteliğe sahiptir.

Yurt içi ve yurt dışından turist getiren Tur operatörleri ve Seyahat acenteleri sektör çok önemli rol oynarlar.

Konaklama, yiyecek ve içecek, animasyon – eğlence, ulaştırma, ve diğer birçok servisin birleşiminden oluşan turistik ürünü gerektirir. Unsurların herhangi birinde yaşanacak aksamalar tüm sektörün toplam kalitesinin düşmesine sebep olur.

Sektörün ürettiği mal ve hizmetin tüketilebilmesi boş zamanın yaratılması ile doğru orantılıdır.

Somut olmayan, soyut olan, gözle öncesinde görünmeyen hizmet üretilmesiyle somutlaşan özelliklere sahip hizmet sektörüdür. Örneğin, turizm faaliyetine başlamadan hangi araçla seyahat edileceği, konaklanacak tesisdeki odanın nasıl olması gerektiği ve yenilecek yiyeceklerin kalitesini nasıl olduğu müşteri veya misafir tarafından önceden bilinemez. Bu reklam, pazarlama ve satış çabalarını zorunlu kılmaktadır.

Turistik hizmet ve ürünlerin tamamına yakını çalışanlardan tarafından gerçekleştirildiğinden, turizmde emek yoğun girdiler hâkimdir.

Turizm sektörü, tarım, sanayi,teknoloji gibi sektörlerle iç içe olduğundan, Turizmin gelişmesi yukarıda bahsedilen sektörlerin de gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır.



ÇALIŞAN MEMNUNİYETİNİN TANIMI VE ÖNEMİ

Günümüz değişen iş dünyasında rekabette öne geçmenin, liderliği korumanın yolu, dünyada yönetim literatüründeki gelişmeleri yakından takip etmekten geçmektedir. Sınırların ortadan kalkması, globalleşme, İletişim teknolojisindeki değişimler, rekabet koşullarının zorlaşması ve ekonomilerin birlikte hareket etmesi şirketlerin en ileri teknolojilere kolayca ulaşabilir hale gelmesi dünyada iş yapma biçimlerini de hızla dönüştürmektedir. İşletmelerin çalışanlarına bakış açılarında yaşanan dönüşüm de söz konusu değişimin yaşandığı alanlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Günümüzde şirketler çalışanlarına diğer işletmelerle aralarındaki farklılığı ortaya çıkaracak, kurumu hedeflerine ulaştıracak en önemli değer olarak bakmakta ve çalışan memnuniyetini yakalamanın başarıya ulaşmada en önemli faktör olduğu fikrini benimsemektedir. (Doğan ve Karataş, 2011: 2).

İşletmelerin başarılarını sadece pazardaki payı ve karlılık düzeyi ile ölçmek artık mümkün değildir, çünkü çalışanlar işletmenin başarısında belirleyici ve farklılaştırıcı bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Bir işletmenin teknik yatırımlarla ulaştığı pazar payı ve karlılığını daha da artırmak için üzerinde çalışabileceği en önemli unsur, insandır. Günümüzde bir işletmenin başarılı olabilmesi için çalışanların anlamlı ve doyum verici bir iş deneyimi yaşamaları önem kazanmaktadır. Çalışanlarının memnuniyetini sağlayamayan bir Şirketin verimliliğini artırmasının yanı sıra kaliteyi yakalaması ve beraberinde pazar payını yükseltmesi de mümkün olmayacaktır (Bozkurt & Bozkurt, 2008: 6).

Çalışan memnuniyetini sağlayamamış bir işletmenin, amaçlarına ulaşmasını sağlayacak en önemli unsuru eksik kalmış olacaktır. İşletme, çalışan memnuniyetini sağlamadığı takdirde çalışanların hata yapma riskinin artması, kurum içi iletişim sorunlarının doğması, ruhsal çöküntünün ortaya çıkması, çalışanların bağlılığının azalması ve çalışan devir hızının yükselmesi gibi sonuçları kabullenmiş olacaktır. Çalışan memnuniyeti, çalışan bağlılığı ve çalışan devir hızının düşmesi anlamında büyük önem arz etmektedir. Çalışan memnuniyetinin sağlanması, çalışanların işletmede tutulmasına katkıda bulunmaktadır. Günümüzde çalışanlar kendilerini her koşulda aynı işletmede kalmak zorunda hissetmemektedir. Çalışma koşullarında yaşadıkları hoşnutsuzluklar, memnuniyet düzeyindeki düşüklük, çalışanların bulundukları işletmede uzun süre kalmalarını engellemektedir. Çalışanlar daha yüksek tatmin yaşayabilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri, çalışma Şartlarının beklentilerine karşılık verebildiği yeni işletmelere gitmek için günümüzde çok daha kolay çaba harcamaktadırlar. Bu da kaliteli çalışanların kaybına neden olmaktadır (Duygulu & Eroğluer, 2006:2).

Çalışan memnuniyeti ise işletmeye yeni çalışanlar bularak onların maliyetine katlanmak yerine mevcut çalışanların ihtiyaçlarını öğrenip tatmin ederek, onların işletmede kalmalarını sağlama imkânını yaratmaktadır. Bir başka ifadeyle çalışan memnuniyeti, çalışan devir hızını düşürmek için önemli bir zorunluktur (Gözen, 2007: 27).

Bu nedenle işletmeler başarılı olabilmek için bilgi ve becerisi en yüksek çalışanları işe almaya gayret göstermektedir. İş'e alımın ardından ise çalışanın kendisini geliştirmesine olanak sağlayan sistemler devreye girmekte, eğitim faaliyetleri, bilgi üretimi ve paylaşımı gerçekleştirilmektedir. Ancak çalışan memnuniyetinin sağlanamadığı durumlarda büyük çabalarla elde edilen ve eğitimi için büyük emek harcanan çalışanları elde tutmak mümkün olmamaktadır. Yüksek kalitede çalışanların yeni iş bulma potansiyeli elbette ki yüksek olmaktadır. Öte yandan rakipler de bu çalışanları elde etmek için çaba göstermektedir. İşte bu noktada çalışan memnuniyetinin varlığı veya yokluğu belirleyici bir unsur olmaktadır. Çalışan memnuniyetinin önemi, bilgi ve beceri sahibi çalışanları elde tutmanın kilidi olmasında yatmaktadır. Çünkü içinde bulunduğumuz bilgi çağında çalışanların kaybı aynı zamanda bilgi ve beceri kaybı demektir. Uzun süre içinde eğittiği, yetiştirdiği çalışanını kaybeden işletmeler aynı zamanda büyük bir bilgi birikimini de kaybetmiş ve belki de rakiplere kaptırmış olmaktadır (Doğan, 2003: 29).

Çalışanlara eğitim ve kendini geliştirme fırsatları sunulması, yetki ve sorumluluk dengesinin kurulması, bir başkan ifadeyle fazla sorumluluk az yetki verilmemesi, iletişim kanallarının açık tutulması, çalışanların ortak bir amaç çerçevesinde birleştirilmesi memnuniyet seviyesini olumlu yönde etkilemektedir. Çalışanların işletmeye ilişkin önerilerinin dikkate alınması, buna uygun öneri sistemlerinin geliştirilmesi de çalışanların kendilerini daha değerli hissetmelerinin yolunu açmaktadır. (Karaman & Altunoğlu, 2007: 113).

Müşteri odaklı yaklaşıma yönelen ve müşteriye kilitlenen işletmeler bu noktada çok önemli bir gerçeği daha keşfetmişlerdir: Çalışanları memnun etmeden müşterileri memnun etmek mümkün değildir.

Müşterileri memnun etmeye giden yol, çalışanlardan geçmektedir. Ancak tatmin olmuş, memnuniyet düzeyi yüksek bir çalışan en yüksek performansı ve verimliliği gösterebilmekte ve en yüksek kalitede ürün ya da hizmeti üreterek müşterilerin memnuniyet seviyesini yukarılara çekebilmektedir. Bu keşif işletmelerin müşteri odaklılıktan sonra çalışan odaklılığı da benimsemesinin yolunu açmaktadır. İnsan odaklı bu yeni yaklaşım müşteri memnuniyeti için çalışan memnuniyetini zorunlu kılmaktadır (Fındıkçı, 2001: 376).

İşletmeler artık çalışanların kaliteleri, yaratıcılıkları, işletmeye katkıları doğrultusunda rekabette farklılaşabilmekte ve daha üstün kalitede hizmet ve ürün üretebilmektedir. Bunu fark eden işletmeler, çalışanlarına daha fazla değer vermeye, iş motivasyonlarını yükseltmeye, yaratıcılıklarını teşvik etmeye ve böylece de daha yüksek verim almaya çaba harcamakta, yönetim modellerini de bu doğrultuda revize etmektedir. Söz konusu aydınlanma, çalışan memnuniyeti yaklaşımını günümüzde işletmeler açısından önemli bir konu haline getirmektedir (Fındıkçı,2001:377-379).

Çalışan memnuniyeti kavramını derinlemesine incelemeden önce, işletme ve yönetim biliminde insana verilen değerin artışı ve çalışan memnuniyeti kavramının ortaya çıkışına bakmak, kavramın önemini anlama noktasında faydalı olacaktır (Yeygel & Eğinli, 2010: 27).

Rekabet işletmeler arasında kıyasıya bir şekilde sürdüğünden günümüzde, işletmeler rakiplerinin önünde yer alabilmek amacıyla, yoğun bir mücadele içinde yer almaktadırlar. Bu durum ışığında, Yöneticiler ve işletmeler geleneksel yönetim anlayışından çıkarak, "maliyet odaklı" düşünülen rekabet anlayışı, yeni yönetim anlayışında "insan"ı öne alan bir felsefeye doğru evrilmiştir. Çalışanlar artık en önemli beşeri sermayesi olarak ele alınmak suretiyle, Çalışanın işletme içinde bir üretim aracı olarak algılandığı klasik yönetim anlayışının yerini zamanla insanın esas değer olarak görüldüğü yönetim anlayışına bırakmaktadır. (Fındıkçı, 2001: 375).

Yönetim yaklaşımlarının gelişimi boyunca işletmeler çalışanlarından daha fazla verim almanın yollarını aramıştır. Ancak klasik yönetim anlayışında verimliliği artırmaya yönelik çalışmalarda çalışan memnuniyeti hep göz ardı edilmiştir. Yönetim yaklaşımlarının gelişim süreci içinde insana verilen değerin zamanla arttığını görmek mümkündür. "Özellikle 18. yüzyıldan başlayarak, giderek artan etkisiyle dünyayı saran Sanayi Devrimi, 20. yüzyılın başlangıcında işletme yönetimi, yani ekonomi ağırlıklı yönetim olgusunun bilimsel anlamda tartışılmasına neden olmuştur. Ancak başlangıçta, ekonomi-işletme ağırlıklı disiplin çalışmaları insan faktörünü gereğince dikkate almayan ve çalışanı üretim aşamasının sadece bir öğesi olarak gören yaklaşım modelini benimsemiştir". Eski yönetim anlayışında çalışanlar, verimliliğin artırılması noktasında adeta birer makine gibi algılanmış ve temel motivasyon faktörü ise para olarak kabul edilmiştir. Bir başka ifadeyle çalışanların veriminin artırılması ve çalışanların memnuniyetinin yakalanması noktasında tek motivasyon kaynağının para olduğu düşünülerek, yeterince para alan çalışanın mutlu olacağı, böylece de yüksek performans sergileyeceği varsayılmıştır. Bu yaklaşımda çalışanların sosyal ve psikolojik boyutu yok sayılmış, çalışan sadece bir üretim aracı olarak algılanmıştır. (Barutçugil, 2004: 373).

Çünkü çalışan memnuniyetinin sürekli izlenmesi gerekmektedir. Ölçüm yapılan varlık insan olduğu için insanların ruh haline göre ve psikolojilerine göre işletmeye kattıkları değerler ve sahiplenme oranlarıda değişiklikler gözlemlenmektedir. Frederick W. Taylor, Henri Fayol ve Max Weber gibi bilim adamları tarafından Yönetim bilimi içinde geliştirilen "klasik yönetim anlayışının en belirgin özelliği, İşletmenin en önemli unsurlarından olan insan yönetimi konusunu yeterince önemsenmemiş ve dikkate almamıştır. Bu anlayışa göre en önemli isimlerinden Taylor, iş analizi metodunu kullanmış, her iş için gerekli olan davranış biçimlerini, uygun aletler ile yeterli zamanı belirlemeye çalışmış ve çalışanlar için belirli unsurlara dayalı performans kriterleri meydana getirmiştir. Ancak bu anlayış, sadece çalışanların üretimi üzerine odaklanmış, çalışan memnuniyeti ise göz ardı edilmiştir. Bu anlayışta da emek dikkate alınmayarak, insan faktörü ikinci plana atılmıştır. Taylor, hangi işin ne kadar sürede, hangi aletler kullanılarak ve hangi biçimde yapılırsa daha hızlı ve hatasız olacağını tespit etmeyi önermiş ve bu uygulandığında yüksek performans elde edileceğini savunmuştur. Bu noktada çalışan sadece işi yapacak olan bir araç gibi görülmüş, çalışanın diğer ihtiyaçları düşünülmemiştir (Çabukel, 2008: 7)

Bu anlayış, dünya üzerinde demokratikleşme eğilimlerinin artması, insan haklarının anlamlı bir Şekilde kabul görmesi ve globalleşmeyle beraber geçerliğini yitirmiştir. Dünyanın McLuhan"ın deyişiyle küresel bir köye dönüşmesi sonucu yeni yönetim modelleri ortaya çıkmış ve bununla beraber işletmelerde insan odaklı anlayış önem kazanmıştır (Yıldız, 2011: 10-11).

4. SONUÇ

Çalışan memnuniyeti verileri incelendiğinde beş yıldızlı otel çalışanlarının genel olarak memnuniyet algılarının "Çalıştığım işletme toplam kalite bilincini önemsemektedir, Çalıştığım işletme çalıştırdığı personele önem verir, Çalıştığım işletmenin yöneticileri ve yönetim anlayışı çalışanlar ile birebir ilişki içindedir, Çalıştığım işletmenin yönetimin anlayışından memnunum, İlk amirim, yöneticim bana işimle ilgili her konuda gerektiği biçimde eğitim verir ve düzeltmem gereken konularda geri bildirimde bulunur, Yöneticim kişisel gelişimim için her konuda beni motive eder ve her konuda teşvik eder, Yöneticim zorluklarla baş edebilmem için sorunların çözümüne karşı yapıcıdır, Yaptığım işi severek yapmaktayım, İşimle ilgili benden istenilenler bana net olarak belirtilmekte, Çalıştığım işletme kişisel gelişimim için eğitim faaliyetleri düzenlenmekte, İşletmemde, çalışanlar, sorumluluklarının bilinciyle hareket ederler, İşletmem çalışanlarına taze ve çeşitli yemekler sunar ve memnuniyet vericidir, İşletmem düzen ve tertip konusuna hassasiyet gösterir, İşletmem iş sağlığı ve güvenliği konusunda çok hassastır ve gerekli eğitimleri verir, Çalışma mekanımız fiziksel sağlığı gözetecek şekilde düzenlenmiştir" önermelerinde algı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öte yandan "işletmemde verilen ücretler genel olarak tatmin edici seviyededir, İşletmemde iş kanununda belirtilen haftalık çalışma süresinden daha fazla çalışılır, Çalıştığım bölümde açık ve sınırları belirlenmiş yazılı bir görev tanımım var, başka bir işletmeden daha yüksek bir ücret teklifi gelirse yeni bir işletmeye geçmeyi düşünebilirim" önermelerinde algı düzeyleri düşük çıkmıştır.

Konaklama işletmeciliği hizmet sektöründe çalışanların cinsiyet değişkenine göre çalışan memnuniyet düzeyleri ortalamaları arasında farklılıklar gözlemlenmiş farklılıklara ilişkin veri sonuçları incelendiğinde;

Çalışan Memnuniyeti anket verileri cinsiyetlere göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Kadın çalışanların çalışan memnuniyeti algı düzeyi ölçüm verileri, erkek çalışanların çalışan memnuniyeti algı düzeyi verilerine göre daha olumlu bulunmuştur.

Konaklama işletmeciliği hizmet sektöründe çalışanların medeni durum değişkenine göre çalışan memnuniyet düzeyleri ortalamaları arasında farklılıklar gözlemlenmiş farklılıklara ilişkin veri sonuçları incelendiğinde;

Çalışan Memnuniyeti anket verileri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bekar çalışanların çalışan memnuniyeti ölçüm verileri evli çalışanların çalışan memnuniyeti ölçüm verilerine göre daha olumlu bulunmuştur.

Konaklama işletmeciliği hizmet sektöründe çalışanların eğitim durumu değişkenine göre çalışan memnuniyet düzeyleri ortalamaları arasında farklılıklar gözlemlenmiş farklılıklara ilişkin veri sonuçları incelendiğinde;

Çalışan Memnuniyeti anket verileri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için çoklu mukayeseye imkan tanıyan çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonuçları incelendiğinde; ilköğretim mezunu çalışanların, çalışan memnuniyet düzeylerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Konaklama işletmeciliği hizmet sektöründe çalışanların yaş değişkenine göre çalışan memnuniyet düzeyleri ortalamaları arasında farklılıklar gözlemlenmiş farklılıklara ilişkin veri sonuçları incelendiğinde;

Çalışan Memnuniyeti anket verileri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için çoklu mukayeseye imkan tanıyan çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonuçları incelendiğinde; çalışanların C yaş grubu (28-35 yaş aralığı) çalışan memnuniyet veri düzeyleri daha olumlu bulunmuştur.

Konaklama işletmeciliği hizmet sektöründe çalışanların mesleki kıdem değişkenine göre çalışan memnuniyet düzeyleri ortalamaları arasında farklılıklar gözlemlenmiş farklılıklara ilişkin veri sonuçları incelendiğinde;

Çalışan Memnuniyeti anket verileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için çoklu mukayeseye imkan tanıyan çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonuçları incelendiğinde; çalışan memnuniyeti ölçüm verilerinde 6-10 yıl mesleki kıdem grubu lehine çalışan memnuniyet düzeylerinde bir artış olduğu gözlenmiştir.

Konaklama işletmeciliği hizmet sektöründe çalışanların gelir durumu değişkenine göre çalışan memnuniyet düzeyleri ortalamaları arasında farklılıklar gözlemlenmiş farklılıklara ilişkin veri sonuçları incelendiğinde;

Çalışan Memnuniyeti anket verileri gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespiti için çoklu mukayeseye imkan tanıyan çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonuçları incelendiğinde; çalışan memnuniyeti ölçüm verilerinde 2501 TL ve Üzeri mesleki kıdem grubu lehine çalışan memnuniyet düzeylerinde olumlu bir artış bulunmuştur.

Yapılan araştırma sonucunda, çalışma memnuniyetini artırmaya yönelik, sektöre fayda sağlayacağı düşünülen bazı öneriler geliştirilmiştir.

Konaklama işletmelerinde çalışanlar ödenen ücret noktasında tatmin olamamaktadırlar. Bu nedenle çalışan memnuniyet düzeyleri düşük çıkmıştır. Bu durumun giderilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır.

Konaklama işletmelerinde çalışanlar haftalık mesai süresinden daha fazla çalıştıklarını beyan etmektedirler. Çalışma sürelerinin işçi kanuna göre tekrar gözden geçirilmesi veya fazla mesainin kabul şartı ön koşul olmak kaydıyla ücretlendirilmesi gerekmektedir.

Konaklama işletmelerinde çalışanlar çalıştıkları birimlerde açık ve sınırları çizilmiş bir görev tanımını istemektedirler. Bu nedenle kim hangi birimde çalışıyorsa görev tanımları açık seçik belirtilmelidir.

Konaklama işletmelerinde çalışanlar daha iyi bir teklifin gelmesiyle kurumlarından ayrılacaklarını beyan etmektedirler. Kurum kültürü oluşturularak personelin aidiyet duygusunu geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.

5. KAYNAKÇA

Aslan, M. H. (1998). *Hizmet Ekonomisi.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Bahar, O. (2000). *Turizm Talebini Etkileyen Faktörler ve Bu Faktörlerin Güney Ege Turizmi Açısından İncelenmesi.* Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayınları.

Bozkurt, Ö., & Bozkurt, İ. (2008: 6). İş Tatminini Etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Cilt: 9 Sayı:1.

Çabukel, R. (2008: 4). Çalışan Memnuniyeti Analizleri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, SBE Yüksek Lisans Tezi.

Doğan, S. (2003: 28). Personel Güçlendirme. Sistem Yayıncılık.

Doğan, S., & Karataş, A. (2011). Örgütsel Etiğin Çalışan Memnuniyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1-10.

Duygulu, E., & Eroğluer, K. (2006:2). Örgüt Kültürünün Çalışanlarının İş doyumuna Etkisi: Bir Firma Uygulaması, Dokuz Eylül Üniversitesi. *İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt: 21, Sayı:2.

Fındıkçı, İ. (2001: 374). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul,: Alfa Basım.

Gözen, E. (2007: 27). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık: Sigorta Şirketleri Üzerine Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and Its Market Implications. European Journal of Marketing, 36-44.

Karaman, F., & Altunoğlu, A. E. (2007: 113). Kamu Üniversiteleri Öğretim Elemanlarının İş Tatmini Düzeyini Etkileyen Faktörler. *Celal Bayar Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim ve Ekonomi*, Cilt: 14, Sayı: 1.

Kostak, D. (2007). *Turizm Hareketleri (Türkiye Örneği Üzerinden Sağlık Turizmi). Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kozak, N., Kozak, A. M., & Kozak, M. (2001). *Genel Turizm İlkeler-Kavramlar.* Ankara: Detay Yayıncılık.



Yevgel, S. Ç., & Eğinli, A. T. (2010). *Memnun Çalışanlar-Memnun Müşteriler.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldız, N. (2011). *İnsan Kaynaklarında Eğitim ve Geliştirme Faaliyetlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkileri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma.* Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.



BİR HATAY ENDEMİĞİ: KIRMIZI GUDDEME (*HELICHRYSUM SANGUINEUM)*'UN BOTANİK TURİZMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ufuk Cem Ray
İskenderun Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Yüksek Lisans Programı, ucemray@gmail.com

Nihat Demirtaş
Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Turizm Fakültesi, nihat.demirtas@iste.edu.tr

Musa Pirçek
İskenderun Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Yüksek Lisans Programı, musapircek@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı endemik bir tür olan Kırmızı Guddeme Çiçeği (*Helichrysum sanguineum)*'un kullanım alanlarını, eko-turizm ile botanik turizmine sağlayabileceği faydayı ve alternatif tıp üzerindeki etkilerini araştırmak ve alanyazına destek olmaktır. Araştırma yöntemi olarak içerik taraması ve yerinde inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde Kırmızı Guddeme Çiçeği'nin safra ve idrar artırıcı özelliklere sahip olduğu, antioksidan özelliklere sahip bileşiklerden oluşan flavonlar barındırdığı, astım hastalığına iyi geldiği, yağının aromaterapi ve parfümeride kullanıldığı, ciltteki yara ve izleri kapatmaya yaradığı, idrar güçlüğü ve karaciğer rahatsızlığına iyi geldiği, siyatik, fıtık ve kum düşürmede de tedavi amacıyla kullanıldığı bulgularına varılmıştır. Bitkiye ait alan ziyaretlerinin trekking, flora ve fauna gözlemciliği gibi eko-turizm aktiviteleriyle desteklenerek farkındalık oluşturulması bitkinin değerinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Alan ziyaretlerinin doğal ürünlerin satın alınması ve tüketilmesi ile desteklenerek kırsal turizmine bir açılım sağlanabilecektir. Kırsal turizm yönüyle de değerlendirilebileceği öngörülmektedir. Araştırma evreni Hatay ili Amanos Dağları ile sınırlandırılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Kırmızı Guddeme Çiçeği, *Helichrysum Sanguineum*, Botanik Turizmi, Hatay

AN HATAY ENDEMIC PLANT: INVESTIGATION OF RED GUDDEME (HELICHRYSUM SANGUINEUM) IN TERMS OF BOTANIC TOURISM

Abstract

The aim of this study is to investigate the usage areas of Red Guddeme Flower (Helichrysum sanguineum), the benefits that it can provide for eco-tourism and botany tourism and its effects on alternative medicine and to support literature. Content scanning and on-the-spot inspection methods were used as research methods. When obtained data were examined following findings were reached; Red Guddeme Flower has bile and urine enhancing properties, contains flavones composed of antioxidant compounds, is good for asthma disease, to treat wounds and scars on the skin, plant oil is used in aromatherapy and perfumery, good for urinary discomfort and liver disease and it is also used for the treatment of sciatic, hernia and kidney stones. Field visits such as trekking, flora and fauna observations that supported by eco-tourism activities will help to raise awareness for the endemic plant. In the field visits, a growth of rural tourism will be provided by supporting the purchase and consumption of natural products. It is foreseen that the plant can be evaluated in terms of rural tourism. The research universe is limited to Amanos Mountains of Hatay.
Keywords: Red Guddeme Flower, *Elichrysum Sanguineum*, Botanic Tourism, Hatay

GİRİŞ

Turizm dinamik yapısı ile sürekli gelişmeye farklı türlere sahip olmaya devam etmekte olan deniz-kum-güneş üçlüsünün dışında doğal, eko, sağlık, kongre, kış, termal, eğitim, dini, spor vb. gibi bir çok turizm faaliyetleri ile giderek farklılaşmaktadır. Bu durum sonucunda da alternatif turizm türleri doğmaktadır. Son yıllarda oldukça yaygınlaşmakta olan kitle turizmi algısıyla beraber doğanın tahrip edildiği, çevrenin kirletildiği ve çoğunlukla deniz-kum-güneş turizmine dayalı bir turistik anlayışın hakim olduğu algısı oluşmuştur. Günümüzde doğaya duyarlı, ilgili ve farklılık arayışında olan, doğaya

yönelik talepleri-istekleri olan turist tipi oluşmuştur. Bu istekleri karşılamak amacıyla oldukça önemli bir hâl alan "eko turizm" kavramı ortaya çıkmıştır.

Botanik turizmi belirli bir yerde yetişen, özellikle endemik çeşitleri tanımak ve araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bir turistik hareket olsada, günümüzde özel sebeplerle oluşturulan botanik bahçelerinin gezilmesi şeklinde de uygulanabilen eko turizm etkinlikleri kapsamında yer almaktadır.

Son on yıllık periyotta Türkiye'yi ziyaret eden turistlerin ülkeye geliş amaçları araştırıldığında, deniz-kum-güneş üçlüsü olarak bilinen turizm hareketlerinde düşüş, alternatif turizm amacıyla gelen turistlerin sayısında ise artış görülmektedir. Turizmdeki küresel gelişmeler ve ilerlemeler, standart turist profilinin ve turist beklentilerinin farklılaşması turistik hizmetlerde de farklılaşmaya gidilmesine sebep olmuştur. Değişen turist tipi ile birlikte farklı çekim özellikleri olan turistik yöreler ve turizm uygulamaları ile daha fazla tercih edilir duruma gelmiştir.

Hatay zengin florası ve doğal bitki örtüsüyle botanik turizmine önemli katkılarda bulunabilecek bir yapıda olup, Türkiye'deki endemik türlerin önemli bir bölümüde bu bölgede yer almaktadır (Atalay, 1994; Kaymaz ve Özşahin, 2013). Amanos dağlarında yetişmekte olan endemik bitki türlerinin önemli bir kısımıda soyu tükenmekte olan nadir türlerdir.

Araştırmada endemik bir tür olan Kırmızı Guddeme Çiçeği'nin tıbbi faydaları ve botanik turizmi açısından kullanım alanları araştırma amacı olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre bitkinin tıbbi ve peyzaj özelliklere sahip olduğu görülmüş fakat alanyazın incelemesinde bitkinin yeterince araştırılmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmada bitkiye ait farkındalık oluşturulması ve kullanım olanaklarının ortaya konması da araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Araştırma Hatay Amanos dağları ile sınırlandırılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Alternatif Turizm Olarak Botanik Turizmi

Botanik turizmi, belirli bir yerde yetişen farklı bitkileri görme, bilme ve bitkilerin, özelliklerine duyulan ilgi ve keşfetme isteğiyle gerçekleştirilen bir turizm çeşididir (Albayrak, 2013). Eko-turizmin bir türü olarak botanik turizmi diğer turizm çeşitleriyle kıyaslandığında kendine özgü bazı özelliklerinden bahsedilebilir: Botanik turizminin özünü bir yerde bulunan doğal bitki örtüsü, o yerde bulunan ve o yere özgü olan flora meydana getirdiğinden botanik turizminin uygulandığı yerlerde doğal bitki örtüsü muhafaza edilmektedir. Tıbbi, ekonomik ve aromatik değeri bulunan bitkilerle alakalı çalışmalar yapmaya imkân sunmaktadır. Diğer alternatif turizm çeşitlerinin aksine profesyonellere gereksinim duyan bir turizm çeşididir. Çünkü bitkileri doğasında gözlemleyerek özelliklerini araştırmak, öğrenmek isteyen kişilerin ilgi duyduğu bir turizm çeşididir. Bu sebeple botanik turizminin uygulandığı bölgelerde bulunması gereken kişilerin, kesinlikle mevcut bitki çeşitleri konusunda bilgi sahibi kişilerin merağını ve bilgi ihtiyacını giderebilecek nitelikte ve profesyonellikte olmaları gerekir. Turizmin daha geniş alana ve zamana dağılmasına imkân sunan bir turizm çeşidi olan botanik turizminin göze çarpan diğer bir özelliği ise fazla yatırıma ihtiyaç duyulmadan belirli bir yerin turizm faaliyetleri kapsamına dahil edilmesine olanak sunmasıdır. Eko turizmin özünde çevre vardır. Eko turizm; doğal kaynaklara hasar vermeyen, doğal güzellikleri-çevreyi bozmayan ve kullanılmakta olan doğal kaynakların devamlı korunmasını ve düzgün bir biçimde işletilmesini ön gören turizm türüdür (Todeg, 2010:42). Bununla birlikte eko-turizm; özünde ekolojik dengeyi korumak amacıyla, doğa-insan-çevre ve turistik faaliyetler çerçevesindeki etkileşimleri faydalı kılmayı hedefleyen, devinimsel etkiyi minimum düzeyde tutmaya gayret eden, ılımlı biçimde ekonomik gelişmeye destek veren, yerel girişimcilik temelinde, çevreye, sosyo-kültürel yapıya karşı hassas, duyarlı, uzun dönemde basamak basamak gerçekleştirilebilecek bir turizm çeşidi olarak nitelendirilebilir (Ovalı, 2006).

Ülkemizde gelişim göstermekte olan botanik turizminin ilgi odağındaki bitki çeşitliliği diğer Avrupa ülkelerine kıyasla daha zengin olduğu gibi turizmin hemen her dönemine yayılış göstermektedir. Bununla birlikte Ege ve Akdeniz Bögeleri'ndeki turizm talebinin kıyı turizmi faaliyetleri yürüten başka yerlere dağılmasına, bu bölgelerin sosyo-ekonomik açıdan gelişme sağlamasına da imkân sunmakta olan bir turizm çeşididir. Özellikle de son zamanlarda bitki örtüsü bakımından zengin olan Antalya Bölgesi'ne yapılan gezilerle turistler aktif bir şekilde botanik turizmi faaliyetlerini gerçekleştirebilmektedirler. Ayrıca ülkemiz küresel düzeyde, "Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi Avrupa'nın Yaban Hayatı ve Yaşama Ormanlarını Koruma Sözleşmesi, Nesli Tehlikede Olan Yabani Hayvan ve Bitki Türlerinin Uluslararası Ticaretine İlişkin Sözleşme (CITES)"sinin yanısıra "Afrika'da Ciddi Oranda Kuraklık Yada Çölleşmeye Uğrayan Ülkelerde Çölleşmeye Karşı Mücadele Amacıyla Birleşmiş Milletler

Sözleşmesi", "Avrupa Peyzaj Sözleşmesi" gibi anlaşmalara destek vererek önemli habitat ile ekosistemlerin muhafaza edilmesini amaç edinen taraf konumundadır. Diğer bir yönden baktığımızda, insan eliyle meydana getirilmiş Botanik Bahçeleri (Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi, Marmara Üniversitesi Botanik Bahçesi gibi) Arboretumlar (ağaçlarla ağaççık ve çalı şeklindeki diğer odunsu türdeki bitkilerin yetiştirilmesi maksatlı botanik bahçeleri – Atatürk Arboretumu ve Karaca Arboretumu) ve tabiatla ilgili materyalleri barındıran müze ve herbaryumlar (kurutulan bitki numunelerinin belirli bir sistem ile düzenlenip muhafaza edildiği yerler) şeklinde yapılanmalar turizmde yoğun bir şekilde kullanılabilecek koruma alanlarıdır (Albayrak, 2013).

Ülkemizde yetişmekte olan 1000 bitkinin 3300 tanesi endemik, Hatay'da ise 2000'in üzerinde olduğu düşünülen bitki türlerinin 300 tanesi endemik bitkilerden meydana gelmektedir. Buradan hareketle ülkemizde yetişmekte olan endemik bitkilerin 1/10'i Hatay'da bulunmaktadır. Hatay'da tespit edilen 2000'in üzerinde bitki türlerinin çoğu tıbbi ve aromatik bitki olarak kabul edilmiştir (İlçim, 2014:30). Hatay'daki tıbbi ve aromatik bitkilerin sergilenmesi amacıyla 2012 yılında ziyarete açılan Türkiye'nin ilk Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Müzesi içeriside ki 280 adet tıbbi ve aromatik bitki çeşidi ile turistlerin ilgisine sunulmaktadır. El işlemesi sepetlerde ve cam kavanozda kullanıma hazır son hallerinin sunulduğu tıbbi ve aromatik bitkilere fesleğen, adaçayı, defne, civanperçemi, kantaron, tilki üzümü, karabaşotu, oğulotu, hartlap, erguvan yaprağı, çakşır kökü, pelin otu, meyan kökü, hatmi gülü, taş nanesi, ebegümeci, böğürtlen kökü vd. sergilenmektedir (hatay.gov.tr, 2019).

Görsel 1. Kırmızı Guddeme Çiçeği



Kaynak: (plantsystematics.org, 2019)

Kırmızı Guddeme Çiçeği'nin (Helichrysum Sanguineum) Genel Özellikleri

Tablo 1. Kırmızı Guddeme Çiçeğinin Sistematik Özellikleri

Âlem	**Bitkiler**
Bölüm	Kapalı Tohumlu
Sınıf	Çift Çenekli
Takım	Papatyalar
Familya	Papatyagiller
Cins	Ölmez Çiçek
Tür	Kırmızı Guddeme Çiçeği (Helichrysum Sanguineum)

Kaynak: (agaclar.org, 2019)

Kırmızı Guddeme Çiçeği'nin Biyolojik Özellikleri

Bitki yoğun tüylü, glandular değil. Gövdeler dik, genellikle üstte dallanmış, kısa sağlam bir tabandan çıkar. Steril sürgünler yok, fakat gövde küçük beyazlanat tomurcuklar taşır. Alttaki yapraklar oblanseolat, 5 x 1 cm, üstteki yapraklar daha küçük. Kapitulum 6 x 5-8 mm, involukrum brakteleri koyu kırmızı, belirgin kukulat, dıştaki çiçekler dişi (Ok, 2009). Sapları 20cm yüksekliğindedir, yünlü,

pamuksu ve tüylüdür (flowersinisrael.com, 2019). Çiçek durumlarının koyu kırmızı renkli olması ile birlikte diğer Helichrysum türlerinden kolaylıkla ayırt edilebilir. Sık tüylü, otsu ve çok yıllık bir bitkidir (agaclar.net, 2019).

Yayılım Alanları

Kalkerli toprağın olduğu ve çalılıkların yetiştiği alanlarda daha çok görülmektedir. Çok yıllık bir bitkidir, 200-400m yükseltide rastlanmaktadır (agaçlar.org, 2019)

Endemizm

Genel dağılımı B. Suriye, İsrail ve Doğu Akdeniz Bölgesi olan Kırmızı Guddeme Çiçeği, Türkiye'de yalnızca Antakya bölgesinde yetişmektedir (agaçlar.org, 2019).

Yöresel Adları (Hatay)

Kıkrmızı Kudama Çiçeği (agaclar.org, 2019).

Kırmızı Leblebi Çiçeği (agaclar.org, 2019).

Çiçeklenme Zamanı

Kırmızı Guddeme Çiçeği'nin çiçeklenme zamanı Mayıs ayı sonu ve Haziran ayı başlarıdır. Çiçeklilik süresi ortalama bir aydır (agaclar.org, 2019).

Görsel 2. Kırmızı Guddeme Çiçeği



Kaynak: (treknature.com, 2019)

Yayılış Özellikleri

Kökeni Doğu Akdeniz olup, Güney Anadolu'da Amanoslar civarı ve Batı Suriye, doğal yayılışıdır (agaclar.org, 2019). Ayrıca İsrail'in Maccabi şehrinde de yetişmektedir (flowersinisrael.com, 2019). Türkiye'de yalnız Antakya bölgesinde yetişmektedir (agaclar.net, 2019).

Şekil 1. Kırmızı Guddeme Çiçeğinin Türkiye'deki Yayılış Alanı



Kaynak: dogalhayat.org, 2019.

Kullanım Alanları

Dallarında bulunan çiçeklerin, halk tarafından tedavi olarak safra ve idrar çoğaltma amacıyla da kullanılmaktadır (agaclar.net, 2019).

Kalp hastalığı veya diyabetli kişiler için yararlıdır (visne.com, 2019).

Astım hastalığına iyi geldiğinden, astım hastaları tarafından kullanılmaktadır (apelasyon.com, 2019).

Helichrysum türlerinde elde edilen uçucu yağlar aromaterapide ve parfümeride de kullanılmaktadır. Aromaterapistler tarafından ciltteki yara ve izlerin kaybolması tedavisinde kullanılır (apelasyon.com, 2019).

Dioscorides (M.S. 40-90) Materia Medica adlı eserinde Helichrysum kapitulumlarından idrar güçlüğü, karaciğer rahatsızlığı, siyatik ve fıtıkta yararlandığını bildirmiştir. Helichrysum türlerinin değeri yurdumuzda halk arasında da çok iyi bilinmekte ve çiçeklerden hazırlanan infüzyonlar diüretik etkileri nedeniyle kum düşürmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (apelasyon.com, 2019).

Yerel halk tarafından bitki çayı olarak da tüketilmektedir (Güzel ve Güzelşemme, 2018).

Kullanım Şekli

Antakya'daki yerel halk bitkiyi çay şeklinde demleyerek tüketiyor. Bitkinin bir diğer kullanım şekli ise infüzyondur (Güzel ve Güzelleşme 2018).

Bitkinin Bileşenleri

Antosiyan bileşikleri yönünden çok zengindir. Bitkinin karakteristik kokulu uçucu yağı türden türe farklılık gösterir ve özellikle nonakosan, karyofilen epoksit, β-karyofilen, δ-kadinen, neril asetat gibi bileşikler içerir (apelasyon.com, 2019). Yaklaşık 1 ton kuru çiçekten 85gr uçucu yağ elde edilmektedir. Elde edilen uçucu yağların antibakteriyel, antioksidan ve antienflamatuar etkileri mevcuttur (apelasyon.com, 2019).

Barındırdığı flavonlar antioksidan özelliklere sahip bitki esaslı bileşiklerdir (visne.co, 2019).

Yaprak ve çiçeklerinde flavonlar ve antosiyaninler bulunduğu gösterilmiştir (Ok, 2009).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye tıbbi ve aromatik bitki türleri bakımından oldukça çeşitli bir floraya sahip olmasına rağmen bu potansiyelini ulusal ve uluslararası alanda hak ettiği seviyeye ulaştıramamaktadır. Yapılan araştırma kapsamında Kırmızı Guddeme çiçeğinin yerel halk tarafından idrar ve safra çoğaltma amacıyla kullanıldığı, kabız, kalp ve diyabet hastalığına, astım hastalığına, karaciğer rahatsızlığına iyi geldiği bulgusuna varılmıştır. Ayrıca siyatik ve fıtıkta tedavi amacı olarak kullanıldığı, yine aynı bitkinin aromaterapistler tarafından ciltteki yara ve izleri kapatmak maksadıyla kullanıldığı, söz konusu bitki parfümeride ve sağlık açısından kum düşürmek amacıyla da kullanıldığı görülmüştür.

Yine aynı bitki Antakya'daki yerel halk tarafından bitki çayı olarak tüketilmektedir. Bütün bu özellikleri bünyesinde barındırmakta olan Kırmızı Guddeme çiçeğinin yetiştiriciliği Hatay'ın turizm faaliyetindeki çeşitliliğini arttırması bakımından önemli pay sahibi olma potansiyeli bulunmaktadır. Bu bağlamda bu bitkilerin korunması ve tanıtımı amacıyla botanik turizminin geliştirilmesi ve turistik cazibe merkezi haline getirilmesi sürdürülebilirlik açısından önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Kırımızı Guddeme çiçeği (Helichrysum Sanguineum) için şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Kırmızı Guddeme çiçeği Hatay Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Müzesi'nde yer almadığı görülmektedir. Bitki endemik bir tür olduğu için sergilenmesi sağlanmalıdır. Bitkiyi daha yakından tanımak ve doğasında incelemek amacıyla eko turizm faaliyetleri kapsamında doğa yürüyüşleri yapılabilir.

Araştırma kapsamında olan Kırmızı Guddeme çiçeğinden yola çıkarak endemik, tıbbi ve aromatik bitkilerin yetiştiği alanların koruma altına alınması ve yerel halk tarafından bu tür bitkilerin yetiştiriciliği hakkında yetkili kişiler dahilinde bilgilendirme çalışmaları yürütülerek endemik, tıbbi ve aromatik bitki çeşitlerine ait yerel halkta farkındalık bilinci yaratılabilir.

Kırımızı Guddeme çiçeği yerel halk tarafından çay olarak da tüketildiğinden ekimi yapılarak tarımsal faaliyetlere katkıda bulunulabilir ve Hatay mutfağına kazandırılabilir. 600 çeşit yemeği ile UNESCO Kültürel Miras listesindeki Hatay mutfağına zenginlik katabilir.

Kırımızı Guddeme çiçeği estetik bir görünüme sahip olduğundan peyzaj çalışmalarında kullanımı sağlanabilir.

Elde edilen bulgulara göre bitki sağlık amaçlı kullanım özelliklerine ve peyzaja ait görsel estetik özelliklerine sahip olmasına rağmen, alan yazına ait yapılan araştırmada Kırmızı Guddeme çiçeğine ait yeterli çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın bundan sonraki araştırmalara yol göstermesi amaçlanmıştır.

KAYNAKÇA

Albayrak, A. (2013). *Alternatif Turizm*, Detay Yayıncılık, Ankara, 2013.

Atalay, İ. (1994). Türkiye Vejetasyon Coğrafyası, Ege Üniversitesi Yayını, İzmir.

Güzel, Y. ve Güzelşemme, M. (2018). Wild Plants Used as Herbal Tea in Antakya and Defne Provinces of Hatay. *Anadolu Ege Tarımsal Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 1-5. Retrieved from http://dergipark.org.tr/anadolu/issue/37021/424456

İlçim, A. (2014). Hatay Tabiat Şifahanesi, T.C. Hatay Valiliği.

Kaymaz, Ç. K., Özşahin, E., 2013, Hatay İlinin Potansiyel Eko Turizm Alanlarının Coğrafi Açıdan Değerlendirilmesi (Doğu Akdeniz), 2. Doğu Akdeniz Turizm Sempozyumu "Ekoturizm", 19 Nisan 2013 Bildiriler Kitabı (Editör: Murat İsmet HASEKİ), s.: 161-179, Ofis Reklam Danışmanlık, Adana.

Keskin, A. & Cansiz, H.: Tourism, Turkey and economic development. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *24*(4), 23-46, 2010.

Kuter, N. ve Ünal, H. E. (2009) Sürdürülebilirlik Kapsamında Ekoturizmin Çevresel, Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, *9*(2): 146-156.

Morgül, Ş. (2014). Kırklareli ilinde eko turizm olanakları*, Electronic Journal of Vocational Colleges,* s.27-38.

Ok, Durmuş. Türkiye Helichrysum Mill (Asteraceae) Taksonlarının Polen Morfolojileri, Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, B. A. D., *Yüksek Lisans Tezi*, 2009.

Ovalı, P. K. (2006) Farklı Turist, Farklı Turizm, Farklı Mimari: Çevreci Turist, Ekolojik Turizm, Ekolojik Turizm Mimarisi, *Turizm ve Mimarlık Sempozyumu*, TMMOB Antalya Şubesi, Antalya, 256-262.

Todeg. (2010). Orman Ekosistemlerinde Ekoturizm Çalıştayı ve 10.Yılında, *Todeg,* Ekim, Ankara

Turoğlu, H. ve Özdemir, H. (2005) Bartın İlinin Ekoturizm Potansiyelinin Belirlenmesi/Determination of Ecotourism Potential in Bartın City, *Doğu Coğrafya Dergisi*, *10* (13): 97-116.

Yıldız, Z. ve Kalağan, G. (2008) Alternatif Turizm Kavramı ve Çevresel Etkileri. *Yerel Siyaset Dergisi*, *35*: 43-45.

Yılmaz, M. (2016). Mardin İlindeki Alternatif Turizm Potansiyellerinin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi Üzerine Araştırmalar. *Master, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş*.

http://plantsystematics.org/imgs/mmy8/re/Asteraceae_Helichrysum_sanguineum_22430.html (Erişim tarihi: 15.04.2019)



http://treknature.com/gallery/photo273962.htm (Erişim tarihi: 15.04.2019)
http://agaclar.org/agac.asp?id=471 (Erişim tarihi: 17.04.2019)
http://agaclar.net/forum/akdeniz-bolgesi/5025.htm (Erişim tarihi: 17.04.2019)
http://flowersinisrael.com/helichrysumsanguineum_page.htm (Erişim tarihi: 17.04.2019)
http://commons.wikimedia.org/wiki/Helichrysum_sanguineum (Erişim tarihi: 17.04.2019)
http://194.27.225.161/yasin/tubives/index.php?sayfa=1&tax_id=4732 (Erişim tarihi: 17.04.2019)
http://visne.co/flavon-nedir/ (Erişim tarihi: 17.04.2019)
http://apelasyon.com/Yazi/250-altin-renkli-hayat-iksiri-olmez-cicek (Erişim tarihi: 01.05.2019)
http://hatay.gov.tr/tibbi-ve-aromatik-bitkiler-muzesi (Erişim tarihi: 02.05.2019)
http://baskent.edu.tr/~nerdogan/cturzmbk.htm
http://dogalhayat.org/turler/helichrysum-sanguineum-kirmizi-guddeme/?list=harita



YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİR KAYNAK: KİTĀBU DELİLÜ'L İDRĀK Fİ LİSĀNİ'L ETRĀK

Adem BULUT
Araştırma Görevlisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-mek: adem.bulut.1682@gmail.com a.bulut@beu.edu.tr

Özet

Kitābu Delilü'l İdrāk Fi Lisāni'l Etrāk, 1853 yılında Viyana'da Moriz Wickerhauser tarafından yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Osmanlı Türkçesi ile yazılmış metinlerin derleme yöntemiyle bir araya getirilmiş ve bunların Almancaya çevrilerinden oluşan bir eserdir. Wickerhauser, eseri Viyana'da doğu dilleri hocalığı yaptığı sırada meydana getirmiştir. Eserini oluşturma amacı ise, Viyana'da Osmanlı Türkçesi öğrenmek isteyen ve bunun için kaynak bulamayan dil öğrenicilerine kaynak sağlamaktır. Eser, Atatürk Kitaplığı'nda yer almaktadır. Ancak kütüphane kayıtlarında eserin müellifi olarak sehven Ebu Hayyan, çevirmeni olarak da Moriz Wickerhauser verilmiştir. Ancak buradaki karışıklığın sebebi ise, bu Hayyan'ın 14. yüzyılda yazmış olduğu "Kitabu'l İdrak Li-Lisani'l Etrak" isimli eseridir. Bu çalışmada yukarıda bahsi geçen karışıklığı gidermek ve 19. yüzyılda yabancılara Türkçe öğretmek için derlenmiş olan bir kaynak hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Yabacılara Türkçe Öğretimi, Moriz Wickerhauser, Ebu Hayyan, Kitābu Delilü'l İdrāk Fi Lisāni'l Etrāk

A Source On Teaching Turkish As A Foreign Language: Kitābu Delilü'l İdrāk Fi Lisāni'l Etrāk

Abstract

Kitābu Delilü'l İdrāk Fi Lisāni'l Etrāk was written to teach Turkish language to foreigners by Moriz Wickerhauser in 1853 in Austria. The book is consisted of compiling Ottoman Turkish texts and their translation to German language. Wickerhauser wrote his work when he was a tutor in Vien. The purpose of him was to teach Viennese who wanted to learn Turkish, Turkish language for this reason he tried to provide a source for those people. The book has been preseverd in Atatürk Kitaplığı. However, there is a misunderstanding about the writer. When it was recorded to the library records the writer was recorded as a Abu Hayyan who wrote Kitabu'l İdrak Li-Lisani'l Etrak in the 14 century. Since the names of boks are similiar the recorders saved Abu Hayyan as a writer of the book and Moriz Wickerhauser as a translator.In this study, the misconception about the book was removed and we gave information about the book.
Key Words: Teaching Turkish to Foreigners, Moriz Wickerhauser, Ebu Hayyan, Kitābu Delilü'l İdrāk Fi Lisāni'l Etrāk

GİRİŞ

İnsanların bir araya gelerek bir topluluk oluşturmalarının ardından meydana gelen siyasi topluluklar/devletler, siyasi, ticari vb. nedenlerden dolayı komşu oldukları bir başka siyasi topluluğun/devletin dilini öğrenmek durumunda kalmışlardır. Farklı topluluklar arasında iletişim kurma gerekliliği o dillerin karşılıklı olarak her iki toplum tarafından öğrenilmesi ihtiyacını zorunlu hâle getirmiştir.

Osman Nedim Tuna'nın yapmış olduğu çalışmayla Türkçenin Sümerce ile olası ilişkisi ortaya konulmaya ve bundan hareketle Türkçenin yaşı hesaplanmaya çalışılmıştır. Eserde Sümerce tabletlerde geçen 165 Türkçe sözcükten bahsedilmektedir. Her ne kadar bu sözcükler bizlere o dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda kesin bir bilgi sağlamıyor olsa dahi bu sözcüklerin varlığı iki toplum arasında iletişimin olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle şunu söylemek mümkün gibi görünmektedir: Sümerce tabletlerde yer alan Türkçe sözcükler Türkçenin Sümerliler tarafından öğrenilmiş olma ihtimalini ya da öğrenilmeye çalışıldığını göstermektedir aynı şey Türkler için de söz konusudur. Bu nedenle bu dönemde her iki toplumda da diğer toplumun dilinin öğretimi/öğreniminden bahsedilmesi mümkün gibi görünmektedir. Bunun dışında Türkçenin yazılı metinlerle takip edilebilen dönemlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiğine ya da Türkler tarafından başka bir dilin öğretimi/öğrenimine dair herhangi bir bilgi mevcut değildir. Ancak yazılı metinlerde bulunan kimi ifadeler ya da diğer dillerin alfabeleri olan yazımlar, başka dillerden alınan yabancı sözcükler veyahut diğer dillerdeki Türkçe alıntılar o dönemde bir dil öğretimi/öğrenimi olup

olmadığına dair bizleri soru sormaya yönlendirmektedir. Örneğin Çin Şu kaynaklarında geçen Hunca beyit araştırmacıları bu dönemde Türkçenin yabancı dil olarak bir başka toplum tarafından öğrenilip öğrenilmediğine dair sorular sormaya sevk etmiştir. Çünkü Hunca beyitin Hintli bir rahip tarafından yazıldığı varsayımı olası bir Türkçe öğretimi tezini doğurmaktadır (Biçer, 2012, s. 108-129). Ayrıca Taspar Kağan Döneminde Türk ülkesine gelen on Budist rahibin halka dini öğretmek için çeviri faaliyetleriyle uğraştıkları bilinmekte ve halka dini öğretmek için Türkçe öğrenmiş oldukları ihtimali göz önünde tutulmaktadır. Yine Taspar Kağan Döneminde yazılan Bugut Yazıtı'nın üç tarafının Soğdca yazılmış olması da bu yazıtın Türklerin kültürünü ve dilini öğrenmiş bir Soğdlu tarafından yazılması bir dil öğretimi mevcudiyetini ortaya koymaktadır. Göktürk Yazıtları'nda yer alan yabancı millet isimleri ise, araştırmacıları bu dönemde Türkçenin yabancılara öğretimini kabul etmeye yönlendirmektedir, zira siyasî ilişkilerin düzenli bir şekilde yürüyebilmesi için yazıtlarda ismi geçen milletler ile Türklerin karşılıklı bir dil öğretimi gerçekleştirmiş olmaları gerekmektedir. Buna benzer bir başka durum ise Büyük Türk Hakanlığı Döneminde meydana gelmiştir. Bu dönemde aynı hakanlık altında yaşayan ve farklı dillere sahip milletlerin birbirleriyle iletişim kurmak için Türkçe öğrenmiş oldukları düşünülmektedir. Bu bölüme kadar ihtimal dairesi içindeki Türkçe öğretimi/öğreniminden bahsettik ancak kimi yazılı eserlerden de yabancılara Türkçe öğretiminin izlerine kesin bir suretle varmak mümkündür. Bu konuda karşımıza ilk çıkan eser, Kaşgarlı Mahmud'un Divānu Lügati't Türk (DLT) isimli eseridir. On birinci yüzyılda yazılmış olan bu eser, Araplara Türkçeyi öğretmek üzere yazılmıştır. Bundan sonra ise Türk sözlükçülük döneminde önemli bir yeri olan Kıpçak sahası sözlükçülük geleneği içinde yazılan sözlükler gelmektedir. Bu dönemde Kitābu'l İdrāk li- Lisāni'l Etrāk (Kİ), Et-Tuhfetü'z Zekiyye fi'l Lûgati't Türkiyye (Tuh. Z.), Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fi'l-Lügati't-Türkiyye (Dur. M.) , El-Kavaninü'l-Külliyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye (Kav. K.) , Bülgatü'l Müştak (Bül. Müş.) gibi birçok sözlük ve gramer kitapları yazılmıştır. Selçuklular Döneminde durum daha farklı bir hâl almaktadır; bu dönemde bilim dili olarak Arapçanın resmî dili olarak da Farsçanın kabul edilmiş olması Türkçenin arka plana itilmesine neden olmuştur. Bu nedenle bu dönemde yabancılara Türkçe öğretimine dair herhangi bir kaynağa rastlamamaktayız. Eski Anadolu Türkçesinde ise Risâle-i Zebân isimli eser, Türklere Farsçayı öğretmek için yazılmıştır. Her ne kadar eser, Türklere Farsçayı öğretmek için yazılmış ise de tersinden düşünüldüğünde içerdiği Türkçe gramer bilgileri sayesinde bir Farslı tarafından da Türkçe öğrenmek için kullanılabilecek bir eserdir. Eski Anadolu Türkçesinin çağdaşı olan Çağatay sahasında da Nevaî'nin yazmış olduğu Muhakemetü'l Lugateyn isimli eser de dolaylı olarak yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir eserdir. Eser, Türkçe ile Farsçayı karşılaştırmak üzere yazılmış olduğundan kimi Türkçe sözcüklerin Farsça karşılıkları verilmiştir. Bu nedenle eserin yabancılara Türkçe öğretimi kategorisinde değerlendirilmesi dolaylı da olsa mümkündür. (Eren, 1998, s. 23-45; Arslan, 2012, s. 167-180; Turan, 2005, s. 141-148; Biçer, 2012, s. 108-129; Tuna, 1990, s. IV-57).

Türkçenin yabancı devletler tarafından öğrenimi/öğretimi konusunda yapılmış olan çalışmaları iki kısımda değerlendirmek mümkündür:

1) Doğu Sahası: Doğu sahasında yapılmış çalışmaları, daha çok Türk müelliflerin yabancılara Türkçeyi öğretmek üzere, genellikle dönemin yöneticilerinin ricası üzerine, yazmış oldukları kaynaklar oluşturur. Bu eserleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

a) Divanü Lügati't Türk

b) Muhakemtü'l Lugateyn

c) Kitabü'l İdrak Li Lisânü'l Etrak

d) El- Kavaninü'l Külliye Li Zabti'l Türkiyye

e) Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugati't Türkiyye

f) Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lügâti't- Türk ve'l Kıfçak

g) Kıtâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî

h) Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan

Bu sahada yapılmış çalışmaların tamamı, Arap ve Farslara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır (Arslan, 2012, s. 170-171).

2) Batı Sahası: Batı sahasında Türkçe ya da Türklerle ilgili ilk bilgiye 948-952 tarihinde Konstantinos Porphyrogennetos'un yazdığı "De asmistrando İmperio" adlı kaynakta rastlanmaktadır. Daha sonra



Osmanlıların Avrupa milletleri ile temasa geçmesi üzerine Avrupalılar, Türkler hakkında bilgi elde etme ihtiyacı hissettiklerinden bazı seferler düzenlemişlerdir (Adıgüzel, 2000, s. 142). Pian del Carpine, Flemenekli Villen van Ruysbroek, Marco Polo gibi gezginler, yaptıkları seyahatler sonucunda yurtlarına döndükten sonra görmüş oldukları Türk yurtları hakkındaki bilgileri Avrupa'ya taşımışlardır (Eren, 1998, s. 23). Batıda Türkçe öğretimi/öğrenimi konusunda yapılan ilk ciddi çalışma, misyonerlik faaliyetleri sonucunda 1302-1303 tarihinde yazılmış olan Codex Cumanicus'tur. Kıpçak Türklerini Hristiyanlaştırmak isteyen Batılı misyonerlerin Türkçe öğrenmesi için yazılmıştır (Eren, 1998, s. 23-24; Arslan, 2012, s. 179). Ancak Batıda Türkçe üzerine ilk kapsamlı çalışma, Filippo Argenti tarafından yazılmıştır. 1533 yılında yazmış olduğu "Regola der Parlare Turcha" isimli eser, Avrupa tarihinde Türkoloji için önemli bir adımı teşkil etmektedir (Eren, 1998, s. 28; Göçer ve Moğul, 2011, s. 805). Zamanla Osmanlı Devleti'nin Avrupa içlerine kadar ilerlemesiyle birlikte yabancılar tarafından Türkçe öğrenmek bir zorunluluk oluşturmaya başladı. Osmanlı Devleti ile siyasi ilişkiler esnasında Türkçe bilen tercümanlara duyulan ihtiyaç sonucunda Türkçeyi öğretmek amacıyla Avrupa'da dil okulları kurulmaya başlanmıştır. Bu amaçla ilk defa 16. yüzyılın sonunda Venedik'te bir dil okulu açılmış daha sonra 1621 yılında I. Sigismund, Osmanlı Devleti'nin merkezinde bir dil okulu kurmuş, sonrasında da 1627 yılında Roma'da ve 1669 yılında da Fransa tarafından İstanbul'da bir dil okulu kurulmuştur (Eren, 1998, s. 32).

Bu çalışmada ise, 1853 yılında Viyana'da basılmış olan Kitâbu Delilü'l İdrâk fî Lisâni'l Etrâk isimli kitap tanıtılacaktır. Ancak kitap ve kitap yazarı hakkında bilgi vermeden önce genel hatları ile Avusturya ve Viyana'daki Türkoloji çalışmaları hakkında bilgi verilecektir.

Avusturya, Batıdaki Türkoloji çalışmaları tarihi açısından İtalya'dan sonra ikinci sırada gelmektedir. 1521 yılında Osmanlı Devleti'nin Belgrat'ı alması üzerine Osmanlı-Avusturya siyasi ilişkilerinde yaşanan yoğunluktan dolayı Avusturya hükümeti, Osmanlı Devleti'nde elçilik kurmak zorunda kalmıştır. Bu elçiliklerde görevlendirilmek üzere Türkçe bilen tercüman, ihtiyacını karşılamak amacıyla 1541'de Viyana Sarayı'nda Osmanlıca için resmî bir tercümanlık bürosu açılmış, 16. yüzyılda ise, Osmanlıca üzerine ilk araştırma yayınları başlamıştır. Georgijevic, Leunlavius ve Megiser'in çalışmaları, bu eserler arasında zikredilmesi gerekenlerdir (Prochozka-Eisl, 2011, s. 681-687). 1674 yılında da J. Bapt. Podesta, Doğu dilleri dersi vermeye başlamıştır. Podesta'nın İstanbul'a gönderilmesi ile aksayan Türkçe öğretimini gidermek adına İstanbul'da Erkek Dil Enstitüsü (Dil Oğlanları Okulu) kurulmuş ancak bu okul, çok uzun süre eğitime devam edememiştir (Adıgüzel, 2000, s. 143-144).

Dil Oğlanları Okulu'nun kapatılmasının ardından 1680 yılında meşhur Polonya asıllı Türkolog Meninski, Viyana Sarayı tarafından tercüman olarak işe alınmıştır. 1611 yılından itibaren İstanbul Büyük Elçiliği'nde yedi yıl çalışmış olan Meninski, Viyana'ya döndükten kurduğu Şark Matbaasında bir sözlük ile Türkçe bir gramer kitabı basmıştır. Özellikle yazmış olduğu Theasaurus Linguarum Orientalium Turcicae Arabicae, Persicae isimli sözlüğü Avusturya'da Türkçe öğrenmek isteyenler için eşsiz bir başvuru kaynağı olmuştur (Adıgüzel, 2000, s. 144).

Avusturya'da Dil oğlanları Okulu'ndan sonra ikinci okul, 1754 yılında Kraliçe Maria Theresia'nın izniyle Viyana'da Kraliyet Şark Akademisi kurulmuştur. Bununla birlikte Avusturya'daki Türkoloji çalışmaları bir sisteme bağlanmıştır. Öğrenciler, bu okula sınavla alınmış ve okulu başarı ile bitirenler de tercüman olarak çalıştırılmıştır. Türkoloji'nin en büyük isimlerinden biri olan J. V. Hammer-Purgstall da bu okulun öğrencileri arasındadır (Eren, 1998, s. 578; Adıgüzel, 2000, s. 145; Prochozka-Eisl, 2011, s. 681-687).

Son olarak Avusturya'daki Türkoloji faaliyetleri açısından söylenmesi gereken en önemli nokta ise, Viyana Üniversitesi'nin bu konudaki çalışmalarıdır. İlk kez 1674 yılında başlayan Türkçe öğretimi zamanla ilerleyerek günümüze kadar sürmektedir (Prochozka-Eisl, 2011, s. 681-687).

Moritz Wcikerhauser Kimdir?

Oryantalist Moritz Wickerhauser (1820-1869), 1832-1839 yılları arasında Viyana Oryantal Akademisi'nde okumuştur. İstanbul'da Papa Elçiliği'nde tercüman olarak atanmış ve bu görevde dokuz yıl (1839-1848) boyunca Bartholomous için çalışmıştır. Daha sonra Suriye'ye giden Wickerhauser, 1846 yılında Papalık Elçiliği (Nuntiatur)'nin üçüncü çevirmeni unvanını almıştır. 1851 yılında Viyana Politeknik Enstitüsü'nde Türk dili profesörü unvanını almıştır. 1848- 1861 yılları arasında Viyana Oryantal Akademisi'nde Türk dili dersleri vermiş olan Wickerhauser, Meninski'nin Lexicon Arabico-Persico-Turcicum isimli eseri üzerine çalışma yapmıştır. 1853 yılında da Türkçenin anlaşılması için Türkçe-Almanca kılavuz kitap niteliğinde bir seçme metinlerden oluşan bir antoloji



(Kitabu Delilü'l-İdrâk Fi Lisaniü'l Türk) yayınlamıştır. Şark topluluğun daimi üyesi olan Wickerhauser, 1869 yılında emekli olmuştur ve ömrünün geri kalanını bir akıl sağlığı merkezinde geçirmiştir (Yeşilöz, 2013, s. 23; www.wikisource.org 15.01.2017).

Kitabu Delilü'l-İdrâk Fi Lisaniü'l Türk

Kitabu Delilü'l-İdrâk Fi Lisaniü'l Türk, Moriz Wickerhauser tarafından 1853 (H. 1270) yılında yazılmıştır. Eser, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde Osmanlı Türkçesi ile yazılmış farklı metinlerden derlemeler bulunmaktadır, bu bölüm toplamda 320 sayfadan oluşmaktadır. İkinci kısımda ise, bunların Almancaya çevirileri yer almaktadır, Almanca çevirinin yer aldığı bölümse 345 sayfadan oluşmaktadır. Eser, Atatürk Kitaplığında 419.5 419.5 1270H (1853M)1 yer numarasıyla "Kitabu Delilü'li İdrak fi Lisanü'l-etrak" ismiyle kayıt edilmiştir. Eserin yer bilgisi verilirken kitabın müellifi olarak "El-Endülüsî, Esiriiddin Ebu Hayyan Muhammed b. Yusuf b. Ali. Yusuf b. Hayyan" bilgisi verilmiş ve Moriz Wickerhauser için de anlaşıldığı kadarıyla von MoriTz Wickerhauser" (https://katalog.ibb.gov.tr/yordambt/yordam.php?aTumu=wickerhauser 19.02.2019) denilerek çevirmen olduğu düşünülüp bir hata yapılmış. Eser, Ebu Hayyan'ın "Kitabu'l İdrak Li-Lisani'l Etrak" isimli eseri ile karıştırılmıştır. Wickerhauser, eserini Mekteb-i Ṣınâî''de doğu dilleri hocalığı yaptığı sırada Viyana'da yazmıştır, eserinin Almanca çeviri bölümünde amacının Osmanlı Türkçesi öğrenmek isteyenlere kaynak oluşturmak olduğunu ifade etmiştir. Eserde dinî metinlerden, siyasî metinlere, atasözlerine, edebî metinlere ve daha birçok farklı konuyu ihtiva eden metinlere yer verilmiştir. Eser, toplamda 16 bölümden oluşmaktadır. Eserin günümüz alfabesine çevirimi aşağıda verilmiştir:

Kitābu Delilü'l İdrāk Fi Lisāni'l Etrāk

İsma' bi-ḳalbike fe-enne el-ezen kezibete

Fenẓur bi-'aḳlike fe-aṭrif ḫān

El-cildü'l 'ašmānî

muḳaddime

İmparāṭor ..... civan-baḫt feraḥ-endāz nezdik ve devr-i tāc ve taḫt Frans Yozef bāharü'l şeref ḥażretleriniŋ zaman-ı devlet iktiranlarında gün-be-gün tezāyid etmekde olan āšār-ı merġube-i nefiselerinden olarak muaḫḫaren menāfi' 'umūmiyye içün Viyāna şehrinin mekteb-i ṣınāî' şettesinde te'sis buyrulan türk lisanı mu'allimliği medrese-i el-sine-i şarḳiyye ḫocalığıyla be-kām Moris Wikerhauzer be-nām işbu 'abd ḳāṣıru'l kelama iḥāle olunmuş olmaġla lisan-ı 'asîretü'l iz'ān-ı 'ošmaniyye isteyenlere elden geldiği ḳadar ta'lîm etmek ḳażiyye-i ḫayriyyesi farîża-i żimmet bulunup da ṭalibānıŋ ẓuhūra gelen ḥüsn-i ġayretlerini tervicen evvelā muṭāla'sı 'ošmānlı lisanı taḥṣil edenlere en fā'ideli ve işbu Viyāna şehriniŋ ṣaḥḥāflarında bulunmayan müellifān-ı mu'teberanıŋ tevārih ve divānan-ı muḫtelife ve selāṭîn-pîşîn munşe'āt-ı güzidelerinden iḫrāc olunan kelimāt-ı nezaket āyāt-ı menšūre ve manẓūmeyi fāṣıl ve šāniyen bāzār-ı ḫākda mu'āmelāt-ı dünyevîyyeye da'ir pek çoḳ yazılagelen senadāt ve ḥaccac ve evāmir-i şerîfe ve buyuruldu ve mekātîb-i sāmiye ve müzekkerāt ve fetāvāt ve i'lāmāt ve taḳrirāt ve 'arż-ı ḥāl ve 'arż-ı muḫażara ve berevāt ve ḳonṭorāt ve dîn taḥvilātı ve tezkire ve püṣūla muḳavelesi dürlü dürlü tahrirāt-ı resmiyye ve ġayrı resmiyyeniŋ birer numunesini şamil ve bil-cümle bunlarıŋ nemçe lisanına tercümesini ḥāṣıl olmaḳ üzre delîlü'l idrak fî lisāni'l etrāk namında on altı fiḳra üzre işbu risale-i mecmūa'nıŋ tecmi' ve teşkil ve nemçe lisanına ma'-el-tercüme tahşiye ve tecmiline ṭaraf-ı iż'af ḳuṣūr-ı ittiṣāf pür-şekafatımdan mübāderet ḳılınmışdır.

Heze fihrisü'l kitāb	raḳımu'ṣ ṣaḥîfe
birinci fiḳra	
ba'żı atalar sözü ve ḍurūbu emšāl beyānındadır.....	1
ikinci fiḳra	
Nedîm dimekle meşhur Aḥmed bin Muḥḥamediŋ tārîḫinden alınıp benu ḥamedāniŋ nesepleri ve ḥamedāniŋ icmāl-ı āḥvāli beyanındadır.....	9
İkinci kelime ḥamedānilerden ḥalep ve ḳınesrin diyarlarına hükm edenler zikrindedir	36
Üçüncü fiḳra	
tārîḫ-i Na'imāniŋ birinci cildinde biŋ altı senesi veḳaî'sinden olarak İbrāhim Pāşāniŋ 'azliyle ḫādım Ḥasan Pāşāniŋ vezareti zikrindedir.....	52



yine tārīḫ-i mezburdan alınıp Yanıḳ ḳale‘si istilası rivayet olunur..... 55
kezalik Na‘imā tārīḫinden alınıp Sulṭān Muṣṭafa zamanında ẓuhūr etmiş olan vaḳı‘a-ı haile-i ‘ošmāniyyeniŋ zikrindedir..... 57

dördüncü fıḳra

Reşād Efendinin tārīḫinden alınmışdır min el-cildü’l evvel fī vaḳı‘ sene išne ve tes‘in ve elf (māḫeẕe-i elçi-i França) 65
Fī vaḳı‘a sene šališ ve tes‘in ve elf (vürūd-ı i‘tiẕār-ı nāme-i ḳral França Berāy fitne-i Saḳız)..... 68
Min el-cildü’š šāni fī vaḳı‘ sene seman ve ‘aşrin ve mi’e ve elf (ẓuhūr-ı sefer nemçe ve vuku‘-ı meşveret)..... 78
(ṣūret-ı ḳāi’me sefer-i nemçe ki müsvedde-i ḳalen ṣadr-ı a‘ẓam Esat)..... 81
(tercüme-i kaġıd mütekebbirāne-i baş vekil) 87

Beşinci fıḳra

Tārîh-i Sāmi ve Şākir ve Ṣubḥiden iḫrāc olunan ba‘żı aḥvāl-ı mua‘cibeniŋ zikrindedir (vuḳu‘-ı alāy ilciyan-ı devlet-i ‘aliyye) 98
(žiyāfet ṣadr-ı ā‘ẓam bi-elçi-i İrān der-sa‘d-ı ābād)..... 99
(žiyāfet ṣadr-ı ā‘ẓam celîlü’ş şām bi-cānib-i tāc-dār Cem-ḥaşem) 103
(Amden-i elçi-i França bi-cānib-i ṣadr-ı ā‘ẓamı der- sāḥilḫāne-i çırāġān)..... 107
(zikr-i keyfiyyet ‘acibetü’n-nümāy Şāhzāde ṣafiyy Mirzā ve tafṣil ve veḳayi‘şdir žimn risale-i bî ..... te’lif şedde-i bud bi-fermān ṣadr-ı ā‘ẓam āṣıf rāy)..... 109

Altıncı fıḳra

‘azzi Süleymān Efendinin tārîḫinden iḫtiyār-gerde olan keyfiyyet-i muḫtelifeniŋ tafṣilindedir (ẓuhūr-ı keyfiyyet ‘acibe-i ‘ibaret medār-ı ez keramet ḥažret-i şehenşāh Bülend iḳtidār ki berāy-ı muṣāliḥa-ı nemçe āşkār-ı şedd)..... 128
(vaḳıa‘-ı sene āḥed ve sittin ve mi’e ve elf ‘aḳd-i ḥabale-i nikâḥ Sulṭān ‘işmet nişan ve tertib-i muḳaddemāt-ı sūr-ı Server Behçet aḳtaran) 135
(sefaret ḫaṭṭı el-ḥacc Muṣtafa Efendi ez ḫāce-gān-ı divan-ı bi-cānib-i nemçe berāy te’kîd mir’āt-ı merasim-i ṣulḥ u ṣāliḥ)..... 137
(‘aḳd-i ḥabale-i nikāḥ Zübeyde Sulṭān ‘iffet-i nişān buzir-i ‘ālişān Nu‘mān Pāşā ve tertib-i sūr-ı meserret-i intimā)..... 146
(‘azl ve nıṣb Voyvoda-i Baġdān)..... 148

Yedinci fıḳra

Vāṣıf Efendiniŋ tārîḫinden bilā-iḫrāc ba‘żı Selāṭin Pāşānıŋ sîretlerini beyan eder (birinci sulṭān Maḥmud)..... 149
(üçüncü Sulṭān ‘Ošmān)..... 151
(üçüncü Sulṭān Muṣtafa)..... 154

Sekizinci fıḳra

ḥācı ḫālifeniŋ taḥdîš-i ni‘met nāmında kendüden yazılan tercümesidir..... 159

ṭoḳuzuncu fıḳra

Evṣāf Şāhāndan alınmışdır (zikr-i Sulṭān Süleymān Ḫān Ġāzi)..... 167
Zeyl-i Evṣāf Şāhāndan (Dāmād İbrāhim Pāşā)..... 173

Onuncu fıḳra

‘Abdu’rraḥman Eşref Efendiniŋ tezkiret’ü ḥükm fi’ṭ ṭabaḳatü’l imamdan alınmışdır (et-tezkiretü’s sādesete ümmet-i rūm zikrindedir)..... 179
(ve le eyżān tercüme-i ebu’l ‘āla’)..... 182
(ve le eyżān tehafet el felsefe)..... 183

On birinci fıḳra

zeyl-i tārîḫ-i seyyāḥdan alınmışdır (āḥvāl-i tahābsab ḳulı Ḫān)..... 184
(duḫūl-şāh ṭahmās bi-şafhān)..... 191
(cülus-ı ṭahmās ḳulı bi’t-taḫt Şāhı)..... 193
(Amden Muḥammed Şāh ..... Nādir Şāh)..... 197
(Evṣāf Nādir Şāh)..... 200

On ikinci fıḳra

(Nişāncı Feridūn Aḥmed Efendiniŋ muḳaddime-i münşeatu’s selāṭininden alınmış bir ḳıṭa‘dır)..... 201
(muḳaddime-i mezbūrenin zeyl-i mesabesinde olan miftāḥu cennet risalesidir)..... 205
Min münşe’ātu’s selāṭîn (Sulṭān Murād Ḫān Ġāzi Şehzāde Bāyazid Ḫāna gönderdiği hükm-i şerifiŋ ṣūretidir)..... 213



(el-cevāb)..... 214
(Sulṭān Murād Ḫān Ġāzi ḳarāman oġlu ʻAli Bege Şehzāde ṣavcı Beg ḫuṣūṣunda yazdıġı namedir)..... 214
(Sulṭān Murād Ḫān Ġāzi dergâhına ṣofya feṯḥinde ince Balābāndan gelen ʻarżıŋ ṣuretidir)..... 215
(Sulṭān Murād Ḫān Ġāzi dergâhından ince Balābāna yazılan ḥükm-i şerifedir)..... 217
(Sulṭān Murād Ḫān Ġāzi dergâhına Seydi şehri ḥākimi Maḥmud Begden gelen ʻarżdır)..... 217
(Sulṭān Yıldırım Ḫān ber-vech-i ḫafā merḥūm babası cānibinden yazdırıp mevlānā Bursa ḳāżiyesini gönderdiği emr-i şerīfdir)..... 218
(Sulṭān Yıldırım Ḫān Bursa ḳāżiyesine ve anda olan ḫarc-ı eminine sırran iʻlām eylediği fermānıŋ ṣūretidir)..... 222
(Sulṭān Muḥammed Ḫānıŋ Uzun Ḥasana cevāben yazılan nāmeniŋ ṣūretidir..... 223
(Sulṭān Muḥammed Ḫān ḳarāmanda ḥākim olan oġlu Sulṭān Muṣtafa'ya gönderdiği serdārlıḳ ḥükmüdür)..... 224
(Sulṭān Muḥammed Ḫān dergâhına oġlu Şehzāde Sulṭān Muṣtafa'dan gelen feṯḥ-i meşʻar ʻarżıdır Uzun Ḥasan ḳarāman üzerine gönderdiği leşkerin hezimet etdükde)..... 225
(Sulṭān Muḥammed Ḫān ḳasṭamonu ḥākimi olan oġlu Şehzāde Sulṭān Cem cānibine yazıp Uzun Ḥasanıŋ inkisarı ve feth-i ḫuṣuṣunda gönderdiği ḥükm-i şerifedir)..... 226
(Sulṭān Selim Ḫān ḥażretlerine karındaşı Sulṭān ḳorḳud gönderdiği nāmeniŋ ṣūretidir)..... 228
(el-cevāb)..... 230
(Sulṭān Selim Ḫān defaʻ-ı šālišede İsmaʻil Şāha gönderdiği nāmeniŋ ṣūretidir)..... 231
(Sulṭān Selim Ḫān defaʻ-ı rābiʻada İsmaʻil Şāha gönderdiği nāmeniŋ ṣūretidir)..... 232
(Sulṭān Selim Ḫān Şehzāde Sulṭān Süleymān Ḫān cānibine yazdığı Çaldıran feṯḥ-nāmesidir)..... 234
(el-cevāb)..... 236
(Sulṭān Selim Ḫān Kümāḫ ve zu'lḳadiriyye feṯḥini beşaret içün ḳırım cānibine gönderdiği nameniŋ ṣūretidir)..... 237
(Sulṭān Selim Ḫān Semerḳand padişahına gönderdiği diyārbekir feṯḥ-nāmesiniŋ ṣūretidir)..... 239
(Sulṭān Selim cānibinden ġavri'ye cevāben yazılan nāmeniŋ ṣūretidir)..... 241
(Sulṭān Selim Ḫān ešnāyı muḥārebede ġavri'ye gönderdiği nāmeniŋ ṣūretidir)..... 243
(Sulṭān Selim Ḫān mıṣır ḳāhire tesḫîrinde Şehzāde Sulṭān Süleymān cānibine gönderdiği namesidir)..... 245

On üçüncü fıḳra

ʻAli-i vāsiʻniŋ hümāyun namesinden alınmışdır (ḫasta irsālen ile dileği ve eşk ḥikāyesidir)..... 250
(Pādişāh ile ṣoġan ḥikāyesidir)..... 258
(ḳırbaġa ile sıçan ḥikāyesidir)..... 260

On dördüncü fıḳra

(Mercimek Aḥmed bin İlyāsıŋ ḳabūs nāme-i tercümesinden alınmışdır (şiʻrler tertiben beyan eder)..... 262

On beşinci fıḳra

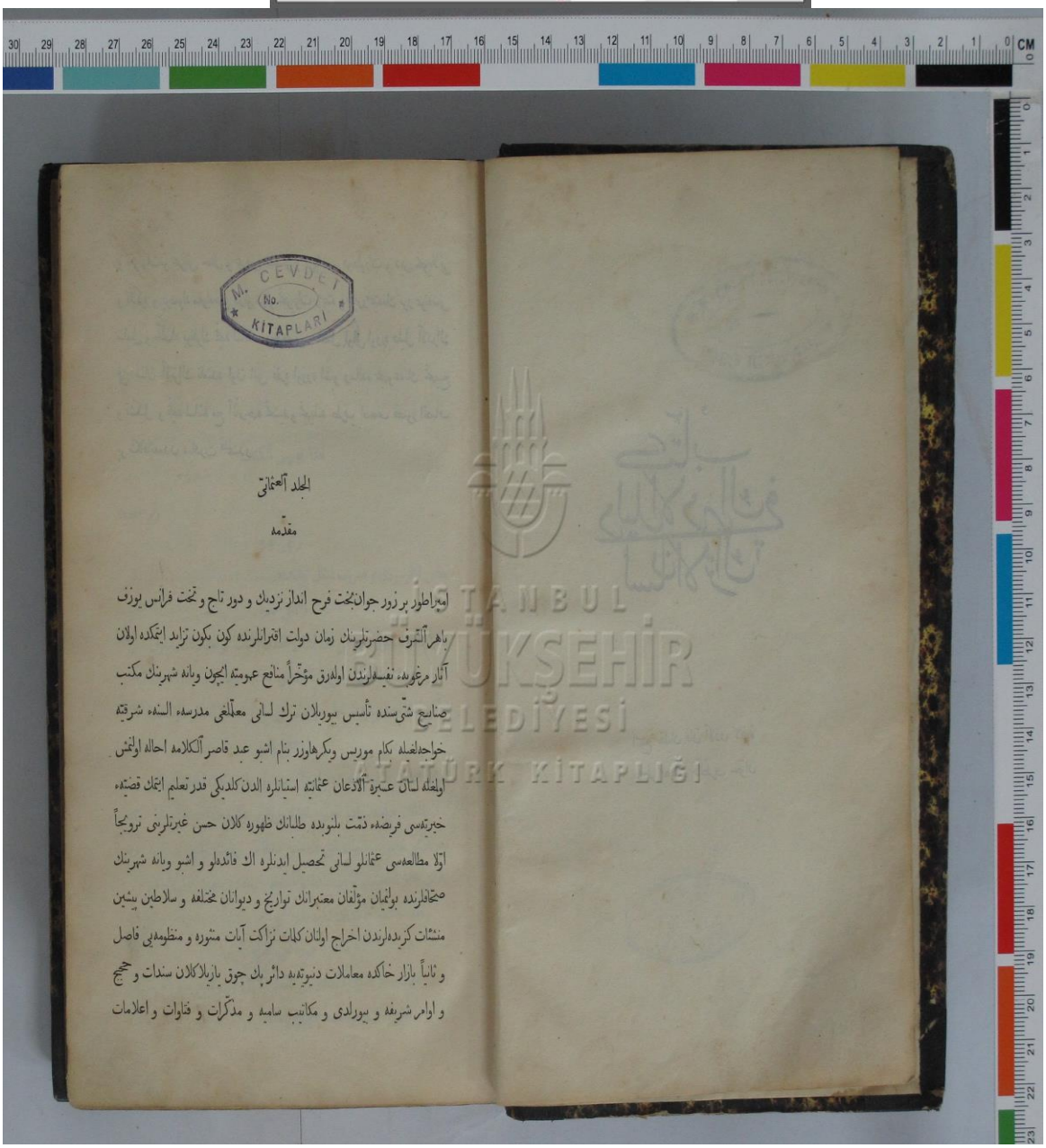
baʻżı meşhur şāʻirleriŋ iḫbār-ı muʻcize-i āšār ve divanen şîrîn güftārlarından iḫrāc olundu (Daʻiniŋ ..... alınmış bir makale bī beḳā dünyānıŋ evṣāfıdır)..... 266
(İbn-i Yusūfuŋ ḳıṣṣa-ı Yusūf el-mekāndan alınmışdır)..... 270
(Aḥmed Kerāminiŋ İskender-nāmesinden)..... 273
(Uṣūl-ı yaḥyadan)..... 277
(Hüdāyiniŋ ḳaṣidelerinden)..... 278
(Lamiʻanıŋ münāzarāt-ı bahar ve şitasından istiḳlāl sulṭān-ı bahardır salṭanat ve bünyād-gerden ʻıyş u ʻişret)..... 279
(Leşker-keşiden ṣar ṣar ṣefiddir bi-ḳaṣd-i ġāret-i deşt u der)..... 280



(Nādirīniŋ ḳaṣide-i mi‘raciyyesindedir vaṣf-ı berrāḳ)..... 281
(Nā’biniŋ mi‘raciyyesindendir tavṣif-i berrāḳ)..... 282
(Şehzāde Cem Sulṭān ṣi‘rinden)..... 282
(ṣadr-ı ā‘ẓam Lütfi Pāşānıŋ ṣi‘rinden)..... 283
(Sa‘ddedin bin Ḥasan Cān gazeliyatından)..... 283
(‘Avni’niŋ ya‘ni ikinci Sulṭān Muḥammed Ḫānıŋ gazeliyatından)..... 284
(‘Adni’niŋ ya‘ni ṣadr-ı ā‘ẓam Maḥmud Pāşānıŋ gazeliyatından)..... 285
(Muḥibbi’niŋ ya‘ni birinci Sulṭān Süleymān Ḫānıŋ dīvānından)..... 285
(Hülāgü’nüŋ gazeliyatından)..... 286
(Selimī’niŋ ya‘ni birinci Sulṭān Selim Ḫānıŋ gazeliyatından)..... 286
(Nazım Vezir Çafez Pāşā cevāb-ı Sulṭān Murād Ḫān)..... 288
(Bākī’niŋ dīvānından)..... 289
(Yaḥya’nıŋ şāh ve gedāsındadır tavṣiḳ-i ‘aşḳ)..... 297

On altıncı fıḳra

(Dürlü dürlü tahrirat ve senedātıŋ ṣūrını müştemilādır ṣūret-i ḫaṭṭ-ı şerîf)..... 299
(ṣūret-i emr-i şerîf)..... 300
(ṣūret-i berāt-ı nişan)..... 302
(ṣūret-i mektub-ı Sāmī)..... 302
(ṣūret buyruldu)..... 303
(ṣūret-i müzekkere)..... 304
(ṣūret-i isti‘lām ve der-kār)..... 305
(ṣūret-i ḥiccet-i şeri‘yye)..... 306
(ṣūret-i i‘lām-ı şer‘î)..... 307
(ṣūret-i taḳrîr)..... 309
(ṣūret-i ‘arż-ı ḥāl)..... 310
(ṣūret-i ‘arż-ı maḥżur)..... 310
(ṣūret-i sened-i muḳāvele)..... 312
(ṣūret-i taḥvîl-i dîn)..... 313
(ṣūret-i i‘lān-nāme)..... 313
(ṣūret-i ḳā’ime-i Muḥammed ‘Ali)..... 314
(ṣūret-i fetva)..... 315
(ṣūret-i tezkire-i ṣeyid u şikār)..... 316
(ṣūret-i lāyiḥa-ı taḳvîm-i veḳāi‘)..... 316
(ṣūret-i güfte-i ḥażret-i ḫayrāh-der- keşād .....-dāneş)..... 320



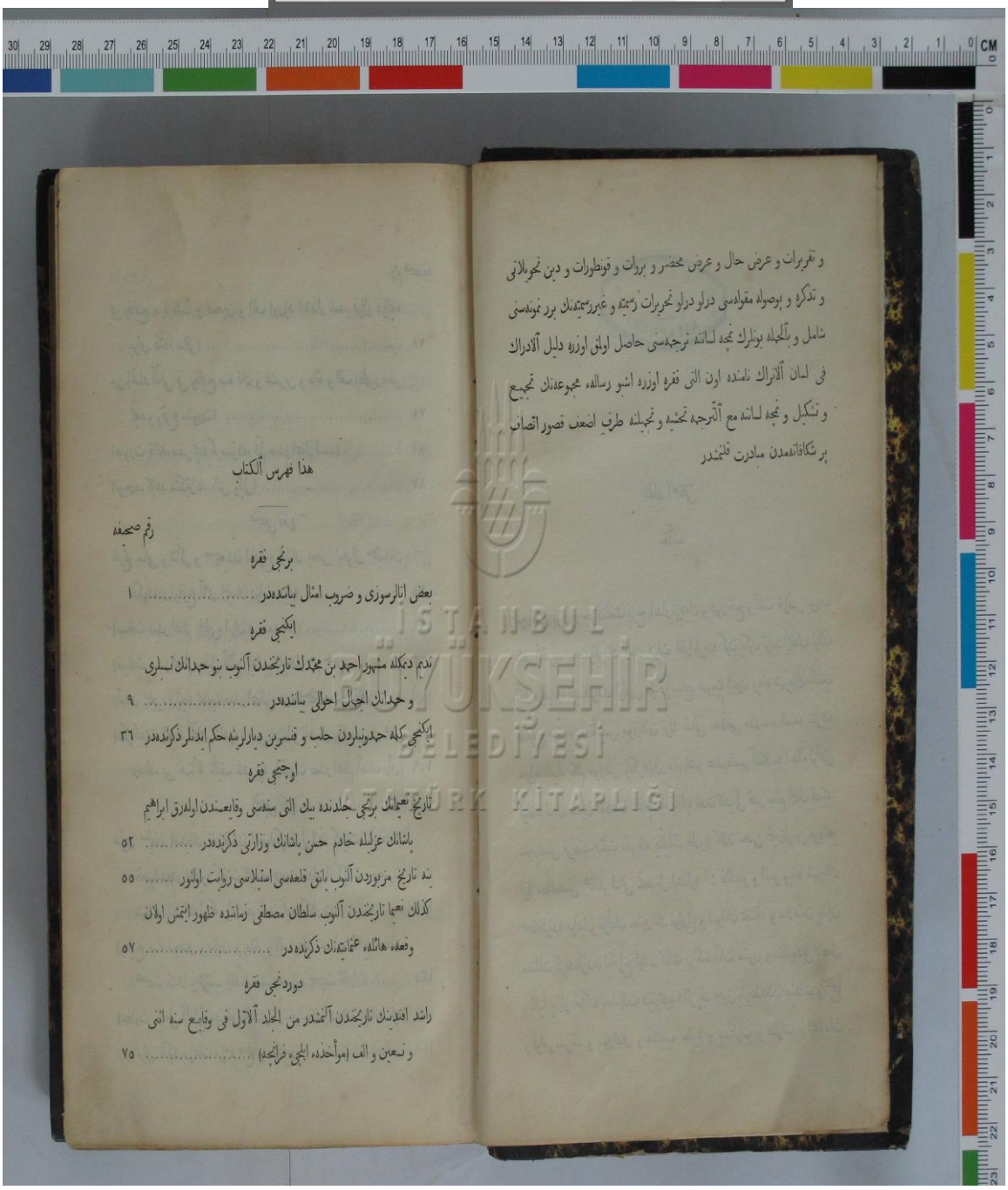
M. CEVDET No. KİTAPLARI

الجلد العثمانی

مقدمه

امپراطور پر زور جوان بخت فرح انداز نزدیك و دور تاج و تخت فرانس یوزف
باهر الشرف حضرتلرینك زمان دولت اقترانلرنده کون بکون تزاید ایتمکده اولان
آثار مرغوبه نفیسه لرندن اولدرق مؤخراً منافع عمومیه ایچون وبانه شهرینك مکتب
صنایع شتی سنده تأسیس بیوریلان ترك لسانی معلملغی مدرسه السنه شرقیه
خواجه لغیله بکام موریس ویکرهاوزر بنام اشبو عبد قاصر الکلامه احاله اولنمش
اولغله لسان عشیرة الاذعان عثمانیه استیلاسیله الدن کلدیکی قدر تعلیم ایتمك قضیه
خیریه سی فریضه ذمتمه بلنوبده طالبانك ظهوره کلان حسن غیرتلرینی ترویجاً
اولا مطالعه سی عثمانلو لسانی تحصیل ایدنلره اك فائدهلو و اشبو وبانه شهرینك
صحافلرنده بولنمان مؤلفان معتبرانك تواریخ و دیوانان مختلفه و سلاطین پیشین
منشئات کزیده لرندن اخراج اولنان کلمات نزاکت آیات منثوره و منظومه یی فاصل
و ثانیاً بازار خاکده معاملات دنیویه یه دائر پك چوق بازیلاکلان سندات و حجج
و اوامر شریفه و بیورلدی و مکاتیب سامیه و مذکرات و فتاوات و اعلامات

İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ ATATÜRK KİTAPLIĞI



و تقریرات و عرض حال و عرض محضر و برات و قرطورات و دین تحویلاتی
و تذکره و بوصوله مقوله‌سی درلو درلو تحریرات رسمیه و غیررسمیه‌نك برر نمونه‌سی
شامل و بالجمله بونلرك نجه لسانه ترجمه‌سی حاصل اولمق اوزره دلیل الادراك
فی لسان الاتراك نامنده اون التی فقره اوزره اشبو رساله مجموعه‌نك تجمیع
و تشکیل و نجه لسانه مع الترجمه تحشیه و تجیلنه طرف اضعف قصور اتصاف
برشکافانه‌مدن مبادرت قلنمشدر

هذا فهرس الکتاب

رقم صحیفه

برنجی فقره

بعض اثارسوزی و ضروب امثال بیانندر ۱

ایکنجی فقره

ندیم دیکله مشهور احمد بن محمدك تاریخندن آلنوب بنو حمدانلر نسلری
و حمدانك احوال احوالی بیانندر ۹

ایکنجی کله حمدونیلردن حلب و قنسرین دیارلرنه حکم ایدنلر ذکرندر ۳۶

اوچنجی فقره

تاریخ نعمانك برنجی جلدنده یك التی سنه‌سی وقایعندن اولدرق ابراهیم
پاشانك عزلیله خادم حسن پاشانك وزارتی ذکرندر ۵۲

بنه تاریخ مزبوردن آلنوب باتی قلعه‌سی استیلاسی روایت اولنور ۵۵

کذلك بعینها تاریخندن آلنوب سلطان مصطفی زمانده ظهور ایتمش اولان
وقعه هائله عثمانیه‌نك ذکریدر ۵۷

دوردنجی فقره

راشد افندینك تاریخندن آلنمشدر من المجلد الاول فی وقایع سنه اثنی
و تسعین و الف (موأخذه ایلجی فرانجه) ۷۵

İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ ATATÜRK KİTAPLIĞI



Kaynaklar

Adıgüzel M.S. (2000). Avusturalya'da Yabancılara Türkçe öğretimi. *Türk Dili, 578, Ankara,* 143-150.

Arslan, M. (2012). Tarihî süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sayı 9(2),*167-188.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Kültür Dergisi, sayı: 1(4),*107-133.

Eren, H. (1998). Türklük bilimi sözlüğü/yabancı Türkologlar I. Ankara: TDK.

Göçer, A. Ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies, Volume, 6/3*, 797-810.

Prochazko-Eisl, G. (2011). "Viyana Üniversitesi'nde Türkçe öğretimi dünü-bugünü-yarını", *Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl*, Ankara: 681-689.

Tuna, O. N. (1990). Sümer ve Türk Dillerinin Tarihî İlgisi ve Türk Dili'nin Yaşı Meselesi, Ankara: TDK.

Turan, F. (2005). "Risâle-i Zebân ve Anadolu'da Türk gramerciliğinin kuruluşu üzerine". *İlmi Araştırmalar, sayı 19*, 141-148.

Yeşilöz, G. (2013). Die Übeungstexte in der Türkischen Konversationgrammatik von H. Jehlitschka, Unpublished Master Thesis, Vienna: Universität Wien.

www.wikisource.org 15.01.2017



PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK

Saadet Çağlayaner
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özet

Bu çalışmanın amacı, psikolojik dayanıklılık konusunda alan yazında yapılmış çalışmaları inceleyerek çalışmaların hangi alanlarda yoğunlaştığını, bu araştırmalar arası benzerlikleri, farklılıkları, boşlukları ortaya koymaktır. Bu amaçla çeşitli veri tabanları ve tezler taranmış ve veri toplanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Psikolojik dayanıklılık, risk faktörleri, koruyucu faktörler.

1. GİRİŞ

Neden bazı insanlar baskı altında yıkılırken diğerleri şiddetli hastalık, sevilen birinin ölümü, yoksulluk ve hatta doğal afetler ve savaş gibi büyük felaketler karşısında zarar görmemiş görünmektedir?

Yaşam bazı insanlara daha cömert davranır. İyi bir eğitim almak, mutluluğu, başarıyı tatmasına olanak sağlayacak bir çevrede yaşamak bazıları için çok büyük şanstır. Bu insanlar yaşamdaki güçlüklerle mücadele ederken kendilerini destekleyen insanlar olduğunu bildiklerinden daha cesurca kararlar alabilir, risklere girebilirler. Yürüdüğü yolda arkasından güvendiği bir kişinin geldiğinden emin olan kimseler ileriye gitmekten korkmazlar, çünkü bilirler ki yaşadıkları zorluklarda onları maddi ya da manevi yönden destekleyecek güçler vardır. Bazı insanlar ihtiyaç duyulan bu güçlerden mahrum doğarlar. Yokluğun, çaresizliğin, ilgisizliğin, sevgisizliğin tükettiği yaşamlarda geleceğe ümitle bakmak, azimli ve sabırlı olmak çok zordur. İnsanların yaşamda karşılaştıkları olumsuzluklarla baş edebilme gücünü göstermesinde bireysel farklılıklarının önemini göz ardı etmemek gerekir. Kişinin doğuştan getirdiği ya da sonradan kazandığı bazı özellikleri, eğitimi vb. kişileri birbirlerinden farklı kılmaktadır. Burada en olumsuz koşullarda bile kişileri normal bir yetişkin olarak gelişme yönünde güdüleyen "kendi kendini düzeltici eğilimlerin" varlığından söz edilebilir (Gürgan, 2006).

Sürekli olarak çevresine uyum sağlama çabası içinde olan insan, yaşamında bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır. Örneğin; kişinin sevdiği birini kaybetmesi, sevgilisinin başkasına aşık olması, işinden atılması, ekonomik kriz olması, ölümcül bir hastalığa yakalanması, doğal afetlere maruz kalması, vb söz konusu bu olaylar insanı bir anda boşlukta bırakıp, yaşamını alt üst etmektedir. İnsan eğer kendini yıkılmaktan koruyacak yeterli donanıma sahip değilse, sorunlar karşısında kendisini güçsüz hissetmektedir. Bu durumda bireyde içi gerilim artmakta, kaygı belirtileri görülmekte, mevcut duygusal denge bozulmakta, uyum bozukluğu ortaya çıkmakta ve hatta fiziksel hastalılar yaşanmaktadır. Öte yandan öyle insanlar da vardır ki, en büyük felaketler karşısında bile yaşamlarını sürdürmeye devam ederler ve kendileri için gerekli olan enerji ve gücü üretirler (Terzi, 2005).

Bu araştırmanın amacı; psikolojik dayanıklılık kavramının tanımlarını, kavramın dayandığı kuramsal kurallar ve bu kavramla ilgili yurtiçinde yurtdışında yapılan betimsel ve deneysel araştırmalar, kavramla ilgili ölçekler hakkında bilgi vermektir. Ayrıca bu çalışmada, bu bilgilere dayanarak sonuç ve gelecek araştırmalara, uygulamalara yönelik öneriler yapmaktır.

Son yıllarda, ergenlerdeki risk ve dayanıklılık kavramı, gelişimsel psikoloji, danışmanlık ve psikiyatri literatürüne girmiştir. Psikolojik dayanıklılık, özellikle teşhis ve önleme kavramları ile beraber gün geçtikçe eğitim çevrelerinde önemini artırmaktadır. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ortaya çıkabilecek gelişimsel problemler dikkate alındığında, zorluklarla başa çıkabilme ve uyum gösterme süreci olarak tanımlanabilecek psikolojik dayanıklılık kavramı, okullardaki psikolojik danışma servisleri için son derece önem kazanmaktadır.

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren psikolojik danışmanlar, öğrencilerin gelişimsel sorunları ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmak amacıyla koruyucu çalışmalar yapmak üzere eğitim almışlardır. Bu yüzden önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında, psikolojik dayanıklılık kavramı ve ilgili literatür çalışmaları önemlidir.



Güç koşullardaki gençlerde sağlıklı gelişime katkıda bulunan bir çerçeve olarak dayanıklılık kavramı, hem teorik araştırmalarda hem de uygulamalarda giderek daha yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Çocukluk ve ergenlikte dayanıklılık kavramının araştırılması, müdahale ve önleme stratejilerinin geliştirilmesi açısından da büyük öneme sahiptir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Psikolojik Dayanıklılık

Psikoloji bilimi, psikopatoloji ile ilgili yapılan çalışmaların insan davranışlarını açıklamada yetersiz kaldığını fark ederek; geleneksel anlayıştan uzaklaşıp insanın olumlu yanlarına odaklanmayı temel alan pozitif psikoloji alanına yakınlaşmıştır (Seligman, 2002; Akt: Kayacı, 2014). Pozitif psikolojinin önemli çalışma alanlarından biri de "psikolojik dayanıklılık"tır.

Psikolojik dayanıklılık kavramı son zamanlarda psikoloji ve danışma literatüründe araştırmaların ilgi odağı haline gelmiştir. Kavramsal temelleri Varoluşsal kişilik teorisine dayanan, ilk olarak Kobasa (1979) tarafından ortaya atılan psikolojik dayanıklılık kavramı ilgili literatürde zaman zaman yılmazlık, sağlamlık, güçlülük gibi kavramlarla eş anlamlı (Basım ve Çetin, 2011) olarak kullanılmaktadır. Kobasa (1979) psikolojik dayanıklılık kavramını, başa çıkma yolları ve iyimser bilişsel değerlendirmeler ile stres dolu yaşam olaylarının etkisini azaltmaya yönelik bir kişilik eğilimi olarak ifade etmiştir. Kobasa (1979) psikolojik dayanıklılığın fiziksel olarak dayanıklı, güçlü ya da sağlıklı olmayı ifade etmediğini belirtmektedir.

Simoni ve Paterson (1997) psikolojik yönden dayanıklı bireylerin özellikleri olarak; 1) yaşamını yönetme gücünün kendilerinde olduğu inancı, 2) yaşama etkin katılım, 3) değişimi heyecan verici bir mücadele olarak görerek değişime açık olmak özelliklerini sıralamaktadır. Aynı zamanda strese karşı koruyucu bir nitelik olarak ele alınan psikolojik dayanıklılık, bireyin yaşamında karşılaştığı güçlükler karşısında kendini toparlayabilmesi, stresli ve riskli durumları etkili şekilde yönetebilmesi, stresli durumlara uyum sağlayabilmesi gibi ifadelerle açıklanmaktadır.

Mandleco ve Peery (2000) bireyin bilişsel kapasitesi, baş etme becerileri gibi özellikleri psikolojik dayanıklılığın içsel; aile ve aile dışı çevresel özellikleri ise dışsal özellikleri olarak ele almaktadır.

Psikolojik dayanıklılık kavramı ilk olarak Amerika Birleşik Devletlerinde ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Horatio Alger, eserlerinde psikolojik dayanıklılığın temellerini atmıştır. Bu eserlerde genellikle zorlu koşullarla başa çıkabilme konusu işlenmiştir. 1950'lerde stresli yaşam durumlarına rağmen duygusal bozukluk veya sosyal uyumsuzluk göstermeyen kişiler için "ayakta kalanlar" terimi kullanılmıştır (Tarter ve Vanyukov, 1999; Glantz ve Sloboda, 1999; Akt: Altundağ, 2013). 1960'lardan itibaren stresli yaşam olaylarından dolayı olumsuz gelişimsel sonuçlar beklenen çocukların olumlu gelişimsel sonuçlar göstermeleri, psikolojik dayanıklılığa olan ilginin çıkış noktası olmuştur (Kaplan, 1999; Akt: Altundağ, 2013).

İngilizce "resilience" kelimesinin karşılığı olarak kullanılan psikolojik dayanıklılık, aynı zamanda "psychological hardiness" teriminin karşılığı olarak da kullanılmaktadır. "Resilience" kavramı, yılmazlık (Öğülmüş, 2001), psikolojik sağlamlık (Gizir ve Aydın, 2006), kendini toparlama gücü (Terzi, 2005) ve psikolojik dayanıklılık (Taşğın ve Çetin, 2006) olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Türk Dil Kurumu (2012), ise yılmazlık kavramını, bir işten gözü korkup vazgeçmeme durumu olarak tanımlamaktadır. "Psychological hardiness" kavramının karşılığı olarak kullanılan sağlamlık sözcüğü ise daha çok nesneler için kullanılmaktadır. Bir bireye sağlam demek onun güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Voltan Acar, 2012). Türk Dil Kurumu'nun (2012) tanımına göre sağlamlık; dayanıklı, kolay yıkılmaz, bozulmaz, zarar görmemiş; sakatlık veya hastalığı bulunmayan; güvenilir, gerçek, inanılır bir temeli olan anlamlarını taşımaktadır. Voltan Acar'a (2012) göre dayanıklılık; metanet, mukavim ve dayanabilen anlamlarını taşıdığı için psikolojik dayanıklılık kavramını "resilience" sözcüğü daha iyi karşılamaktadır.

Dayanıklılık kavramı, Latince "resiliens" kökünden türemiştir; İngilizcede "resilience", "resiliency" kavramları; dirençlilik, esneklik, sağlamlık, bir maddenin kolayca aslına dönebilmesi anlamlarına gelmektedir (Altundağ, 2013 ve Taş, 2013). Ayrıca bu kavram; çabuk iyileşme gücü-kendini toparlama gücü anlamında bir kişilik özelliği olarak da kullanılmaktadır. Araştırmacılar tarafından bu kavramın dilimize kazandırılmasında birlikteliğe varılamamıştır; psikolojik sağlamlık, psikolojik dayanıklılık, yılmazlık, kendini toparlama gücü, yeterlilik olarak ifade etmişlerdir (Terzi, 2006). Bu kavram karmaşasından kurtulmak adına Basım ve Çetin (2011), ülkemizde bu kavramla ilgili çalışan 23 öğretim üyesine hangi kavramın daha uygun olduğunu belirlemeye yönelik bir anket formu göndermiş



ve değerlendirmeler sonucunda "psikolojik dayanıklılık" kavramında karar kılınmıştır (Altundağ, 2013).

Psikolojik dayanıklılık; bireylerin stresli yaşam koşullarından kurtulabileceklerine ve bu zorlukların üstesinden geldikçe daha da güçleneceklerine ilişkin fikirlerinin tamamını oluşturan "kendini toparlama gücü"nün en önemli göstergelerinden biridir.

Psikolojik dayanıklılık Maddi ve Kahn'a (1982) göre, stresli yaşam olayları ile karşılaşıldığında bir direnç kaynağı olarak çalışan bir kişilik özelliğidir.

Ramirez (2007) psikolojik dayanıklılığı hastalıktan, depresyondan, değişimlerden ya da kötü durumlardan çabucak iyileşme yeteneği; kendini toparlayabilme; incindikten, gerildikten sonra eski haline kolayca dönebilme; elastikiyet olarak ifade etmiştir.

Diğer bir tanım da Cicchetti (2010) tarafından yapılmış ve psikolojik dayanıklılık, önemli tehdit, ağır güçlük veya travma koşullarında pozitif adaptasyon gerçekleştirme becerisini içeren, devingen gelişimsel bir süreç olarak ifade edilmiştir (Akt: Aydoğdu, 2013). Hunter (2001) ise psikolojik dayanıklılığı genel olarak bir başarı veya uyum sağlama süreci olarak tanımlar (Uçar, 2014).

Psikolojik dayanıklılık, zor yaşam deneyimleri karşısında bireyin kendini toparlayabilmesi, uyum gösterebilmesi veya bireyin değişime ya da felaketlere karşı etkili biçimde üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Masten ve O'Connor, 1989). Garmezy (1993) psikolojik dayanıklılığı, kendini toparlama gücünde gizli olan ve bireyin yaşadığı stresli olaydan önce zaten kendisinde var olan yetenekler ve davranış şekillerine dönebilme yetisi olarak tanımlamaktadır.

Vanderpol (2002) de psikolojik dayanıklılığı, şiddetli travmalar karşısında psikolojik işlevsellikte bir gerileme olmadan ya da travma sonrası stres bozukluğu belirtileri geliştirmeden hayata devam edebilme olarak açıklamıştır. Bazı araştırmacılar psikolojik dayanıklılığı kişilik özelliği olarak, bazıları ise gelişimsel bir süreç sonucunda elde edilen bir kazanım olarak nitelendirmektedirler.

Maddi'nin (2002) psikolojik dayanıklılık ile ilgili çalışmaları üniversiteden mezun olduğu 1974 yılına dayanmaktadır. Maddi, stresten nasıl kaçınırsınız sorusunun konu edildiği bir makale okuduktan sonra bu konu üzerine düşünmeye başlamıştır. Maddi'yi harekete geçiren bir diğer düşünce ise stres oluşturan durumların bazı insanlara oldukça olumsuz etkileri olurken bazı insanları ise olumsuz etkilememesidir.

Kobasa (1979) psikolojik dayanıklılık modelini Illinois belediyesinde çalışan orta ve üst düzey yöneticiler üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda geliştirmiştir. Yaşları 40-49 arasında değişen 670 erkek yöneticiye son üç yıl içerisinde başlarından geçen stresli olayları ve geçirdikleri hastalıkları listelemesi istenerek stres seviyeleri ve geçirdikleri hastalık açısından değerlendirilerek iki gruba ayrılmış ve gruplar karşılaştırılmıştır. Kobasa bulguları analiz ettiğinde yoğun stres yaşadığını listeleyen ancak düşük hastalık beyan edenlerin bağlanma, meydan okuma ve kontrol özelliklerine sahip olduğunu ve bu kişilerin kendilerini işlerine adadıklarını, zorlukları tehdit olarak değil yeteneklerini geliştirecekleri bir fırsat olarak gördüklerini ve yaşamlarındaki olayların kontrolünü kendi ellerinde tuttuklarını hissettiklerini bulmuştur (Aydoğdu, 2013; Kurt, 2011).

Maddi ve Kobasa bu düşünceleri doğrultusunda; psikolojik dayanıklılık modelini kendini adama, kontrol ve meydan okuma boyutları ile açıklayarak geliştirmişlerdir.

Psikolojik dayanıklılık, özellikle pozitif psikoloji ve ekolojik psikoloji yaklaşımlarında sıklıkla incelenen bir kişilik özelliğidir. Pozitif psikoloji, dezavantajlı gruplarla yapılan psikolojik danışma oturumlarında, ekolojik yaklaşım ise travmatik bozuklukların tedavisinde psikolojik dayanıklılığın önemini vurgulamaktadır.

2.1.1. Psikolojik Dayanıklılığın Bileşenleri

Psikolojik dayanıklılık, birbiri ile ilişkili üç bileşenden oluşur: Bağlanma, Kontrol ve Meydan okuma. Bu üç bileşen stresli şartlarda potansiyel riskleri fırsatlara dönüştürebilecek cesaret ve motivasyon sağlar. Maddi, bu üç boyutun bir araya gelmesinin bireylerde yaşamın anlamının farkına varılmasını, bireylerin kendileri ve gelecekleri ile ilgili kararlar almasını kolaylaştırdığını, bu üç boyutun da yüksek olduğu insanlar yaşanan olayları kaygı verici olarak algılasalar bile bu durumun onları olumsuz etkilemediğini söylemiştir.



2.1.1.1. Kontrol (Denetim)

Kontrolü elinde tutma, güç koşullarla karşılaşıldığında mutsuzluk duygusuna kapılmak yerine olayları etkileyecek, değiştirecek biçimde inanma ve davranma eğilimidir (Maddi ve Khoshaba, 1994; Akt: Kurt, 2011). Kayacı'ya (2014) göre bireyin, yaşamda karşılaştığı güçlüklerle mücadele etmesi, sonuçlarını çaresizce kabul etmek yerine değiştirebileceğine inanmasıdır. Kontrol, tüm engellere rağmen kendi yetenek ve becerilerini olumlu olarak algılamayı içerir (Emerald, 2005; Akt: Aydoğdu, 2013).

Psikolojik dayanıklılığın kontrol boyutu; öz disiplini, başarı yönelimli olmayı, özerkliği ve içsel güdülenmeyi, karar verme becerisini, kişisel özgürlüğü ve seçim yapabilmeyi, cesareti içerir (Maddi, 2004 ve Kamya, 2000).

2.1.1.2. Meydan Okuma

Khoshaba'ya (1994) göre değişimin günlük yaşamın doğal bir parçası ve değişimin güvenliği tehdit eden bir unsur olmaktan ziyade gelişim için bir uyarıcı olduğu yönündeki inançtır (Akt: Kurt, 2011). Aynı zamanda değişim, bireylerin çevresiyle etkileşime geçmesini, aktif katılımını ve yaşamlarında yeni bakış açıları kazanmasını sağlar. Meydan okumada olayların gelişimi teşvik edici olarak algılanmasının nedeni, bireylerin karşılaştıkları durumları yeniden yapılandırabileceklerine olan inançlarıdır (Kobasa, 1982).

Bu bireyler stres durumlarında durumu tekrar düzenler, ilginç ve çeşitli yaşam tecrübelerine önem verir, stresle baş etme kaynaklarını nasıl kullanacaklarını iyi bilirler. Stresli yaşam olayları bu bireylerin gelişmesi ve olgunlaşması için birer fırsattır. Gençöz ve Motan (2009) meydan okuma boyutunu yeniliklere açık olma, iyimserlik, azim ve kararlılık gibi kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu söylemektedir.

2.1.1.3. Bağlanma (Kendini Adama)

Kobasa (1979) bağlanma boyutunu; bireyin yaşamın çeşitli alanları ile ilgilenme eğilimi olarak tanımlamıştır. Maddi (2006) de; bireyin yaşamına sahip çıkması, kendine inanması, önem vermesi, çevresinde yaşanan olaylara aktif olarak katılması, insanlarla ilgilenerek duygusal destek olması ya da gerektiğinde duygusal destek alması olarak tanımlamaktadır.

Çevresine, inanç ve değerlerine bağlanan bireyler stresli yaşam durumları ile başa çıkarken, bağlanma boyutunu bir güç kaynağı olarak kullanırlar (Maddi, Kobasa ve Kahn, 1982).

Yüksek düzeyde bağlanma boyutuna sahip kişiler; kendilerini ve çevrelerini ilginç ve zaman harcamaya değer olarak düşünürler, bu nedenle yaptıkları her şeyde meraklarını giderecek ve anlamlı olan bir şeyler bulabilirler (Kamya, 2000; Akt: Kılıç, 2014).

Maddi (2002), kendini adama, meydan okuma ve kontrol boyutlarının üçünün bir arada yüksek olmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bireylerin kontrol boyutunun yüksek, kendini adama ve meydan okuma boyutlarının düşük olduğu düşünüldüğünde bu bireylerin olayların sonuçlarını kontrol etmek istedikleri ancak insanlarla zaman harcama ve yeni tecrübeler edinme konusunda isteksiz oldukları söylenebilir.

Bireylerde kendini adama boyutunun yüksek, kontrol ve meydan okuma boyutlarının düşük olduğu durumlarda birey kendini çevresinde meydana gelen olaylar karşısında çaresiz hisseder. Birey kendi duygu ve düşüncelerinin karşılaştığı olaylar üzerinde etkisinin olmadığını düşünür.

Meydan okuma boyutunun yüksek, kontrol ve kendini adama boyutunun düşük olduğu bireyler, alışılmamış yeni şeyler peşindedir fakat çevresindekilere karşı umursamaz durumdadır ve çevresine herhangi bir etkisinin olmayacağını düşünmektedir. Bu bireyler sürekli öğreniyormuş gibi görünseler de bu durum yeniliklere olan ilgileri karşısında kıyaslanamayacak durumdadır. Meydan okuma boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu bireyler, bir maceracı gibi heyecan verici ve riskli aktiviteler peşindedirler. Stresli olayları tehdit olarak görmek yerine, bir mücadele fırsatı olarak görebilirler ve başlarına gelen olayları kendi avantajlarına dönüştürebilirler.

2.1.2. Psikolojik Dayanıklılığa Sahip Kişilerin Özellikleri

Psikolojik dayanıklılık stresli yasam olayları ile karşılaşıldığında bir direnç kaynağı olarak çalışan kişilik özelliğidir.



Psikolojik dayanıklılıkla ilişkilendirebileceğimiz pek çok kişilik özelliği vardır. Öz saygı, umut, öğrenilmiş iyimserlik, yaşam doyumu, olumlu duygusallık ve iyimserlik bu kişilik özelliklerinden bazılarıdır (Kılıç, 2014).

Psikolojik dayanıklı bireyler yaşamdan beklentilerini kolaylıkla belirleyerek karşılaşabilecekleri olumsuz yaşam olaylarını önleyebilecekleri ve böyle durumlarla başa çıkabilecekleri konusunda kendilerine güvenirler (Florin, Mikulincer ve Taubman, 1995; Akt: Terzi, 2006).

Psikolojik dayanıklı bireylerin; içten denetimli, problem çözme becerilerine sahip, kişilerarası iletişimi iyi, özsaygısı yüksek, olumlu benlik tasarımına sahip, zorluklar karşısında yılmayan, mücadele eden, kendini geliştiren ve empati kurabilen bir yapısı olduğu kabul edilmektedir (Gürgan, 2006; Akt: Altundağ, 2013).

Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireyler insanları etkileyebilme potansiyeline ve olumsuz durumlardan yarar sağlayabilme istek ve gücüne sahiptirler. Just (1999) psikolojik dayanıklılığı yüksek kişileri kolay pes etmeyen, görevlerini her şartta devam ettiren ve işlerini bitirmeye odaklanan kişiler olarak tanımlamıştır (Yalçın, 2013).

Benard'a (1991) göre, psikolojik olarak dayanıklı bireylerin doğuştan gelen kişilik özellikleri söyledir: Çoğu bireye göre daha esnek ve kaygısız olan bu kişiler sakin bir mizaca sahip olarak nitelendirilirler. Lider, arkadaş canlısı, sevilen ve doğuştan sosyal etkileşime açık kişilerdir (Benard, 1991; Akt: Gürgan, 2006).

Thomson'a (2002) göre, psikolojik olarak dayanıklı bireylerin sonradan kazanılan kişilik özellikleri ise şöyledir: Başkalarına karşı empati kurabilir ve sevecendir, iletişim becerilerini mükemmel şekilde kullanarak ihtiyaçlarını ifade edebilir ve elde edebilir, kendisi ile ilgili olumsuz durumları çok fazla ciddiye almadan ironik-komik yanlarını görebilir ve acıdan çok umuda odaklanırlar, aitlik duygusuna sahiptirler ve bunun sayesinde zorlukların üstesinden gelebilirler. Girişimcidirler ve tek başlarına hareket edebilirler, kendilerini olumsuz etkileyen ortam ve kişilerden uzak durmayı tercih ederler, kendilerini ailelerinin-sosyal yapılarının bir parçası olarak hissederler bu doğrultuda parlak bir gelecek için hedefleri vardır ve bunun için çalışırlar (Thomson, 2002; Akt:Gürgan, 2006).

Nash ve Fraser'e (1998) göre ise dayanıklı bireylerin sahip olduğu özellikler şöyledir:

Gündelik yaşamın güçlükleriyle uygun ve yeterli bir biçimde başa çıkabilme ve bunun için gerekli olan içsel kaynaklara sahip olabilme, yeterli düzeyde kontrol kapasitesine sahip olma, kontrolünü yitirmeme, sosyal çevreye karşı genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olma, gelişim dönemine uygun doğal duygu alışverişinde bulunabilme, kendiliğe ilişkin olumlu özellikler atfetme, kendini tanıma, içe bakışa sahip olma, işbirliği davranışına yatkın olma, yardım vermeye ve almaya hazır olma, kişiler arası ilişkilerde duygusal yakınlık kurmaya yakın ve açık olma, problemlere yaklaşımda etkili örgütsel davranış sergileme, problemlere yaklaşımda aktif hareket etme, eylemde bulunmadan önce duyguların etkisinde kalmadan, o eylemin sonuçlarını düşünerek hareket etme, yaşamsal gerçekleri doğru değerlendirme, güçlük yaşamama, bilişsel çarpıtmalara sahip olmama (Nash ve Fraser, 1998; Akt: Eminağaoğlu, 2006).

Psikolojik dayanıklılığı yüksek kişiler değişime uyum sağlama, terslikler ve engeller karşısında daha mücadeleci olma ve yüksek performansla çalışma konularında daha başarılı olurlar. Psikolojik dayanıklılıkları yüksek bireylerin daha az duygusal tükenme yaşadıkları görülmüştür. Psikolojik dayanıklılıkları yüksek kişilerin duygusal kaynaklarındaki azalmanın daha az olması, kendini toparlama ve uyum sağlama konusunda daha fazla kapasiteleri olmasından kaynaklanmaktadır (Çetin, Şeşen ve Basım, 2013).

2.1.3. Psikolojik Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik dayanıklılığın; kişinin birtakım risk faktörlerine maruz kaldıktan sonra, koruyucu faktörler yoluyla riskli durumların olumsuz etkilerine iyi uyum sağlaması ya da normal gelişimsel sonuçlar elde ettiği durumların sonucunda oluştuğundan söz edilmiştir. Bu nedenle de psikolojik dayanıklılığı açıklamak için riskli faktörlerin, koruyucu faktörlerin ve olumlu sonuçların anlaşılmasına ihtiyaç vardır (Tümlü, 2012).

2.1.3.1. Risk Faktörleri

Psikolojik dayanıklılık, kişideki yalnızca olumlu gelişmeleri ve sonuçları içerir fakat risk faktörü kişinin henüz karşılaşmadığı olumsuz sonuçları ifade eder. Risk, olası olumsuz sonuçları tahmin eden



bir değişken olarak, olumsuz hayat şartlarını ifade eder. Risk faktörleri kişi ile ilgili, aile ile ilgili ve toplumsal risk faktörleri olarak üçe ayrılır (Rutter, 2006; Luthar ve Zigler, 1992; Flaherty, 1992; Coleman ve Hagell, 2007; Akt: Tümlü, 2012).

Kişi İle İlgili Risk Faktörleri: Kişinin kendine güveninin az olması, problemle etkili başa çıkma mekanizmalarının olmaması, kendini kontrol etme yeteneğin az olması, agresif kişilik yapısına sahip olması, sosyal değerlere sahip olması ve uyumsuz davranışlar sergilemesi (Kılıç, 2014). Gelişmemiş problem çözme becerileri, başa çıkma yollarından kaçmaya yönelik yatkınlık, kaygılı bir mizaç, düşük benlik saygısı, güvenli olmayan bağlanma stilleri ve düşük düzeyde algılanan sosyal destek de kişi ile ilgili risk faktörlerindendir (Başak, 2012).

Aile İle İlgili Risk Faktörleri: Bireylerin olumsuz koşullar altında uyumlarını sürdürmeye yönelik çabalarına engel oluşturan, ya da bireylerin olumsuz deneyimler yaşamalarına ortam hazırlayan ailesel özellikler, aileye bağlı risk faktörleri olarak tanımlanmaktadır. Kalabalık aile ortamı, aile içinde birliğin olmaması, geçimsiz, ihmalkar ve istismar eğilimli ebeveynler ailesel risk faktörleri kapsamında değerlendirilmektedir (Başak, 2012). Tümlü'ye göre aile ile ilgili risk faktörleri ; ailevi hastalıklar, ebeveynlerin boşanması, tek ebeveyne sahip olma, ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı ilişkilerin kurulamaması, sert ya da tutarsız disiplin anlayışı, kardeşler arası olumsuz ilişkiler, aile içi şiddet, ailede ihmal ve istismardır.

Toplumsal Risk Faktörleri: Düşük sosyo-ekonomik düzey, evin, okulun ya da diğer hizmetlerin yetersizliği, toplumsal olumlu rol modellerinin eksikliği, madde kullanımı, göç ve işsizlik gibi toplumsal olaylar ile şiddetin yaşandığı çevre içinde bulunmak toplumsal risk faktörleri olarak sayılabilir (Tümlü, 2012). Başak'a göre toplumsal risk faktörleri olarak olumsuz akran etkisi, yoksulluk, işsizlik, olumsuz davranışlara sahip komşular da eklenebilir.

Gürgan ise risk faktörlerini; içsel (bireysel) risk faktörleri, prematüre doğum, okulu bırakma, küçük yaşta anne olma, kronik hastalıklar, yaşamda karşılaşılan olumsuz hadiseler; dışsal (ailesel ve toplumsal) risk faktörleri, anne-babanın hastalıkları, ilgisiz anne-baba tutumları, düşük sosyo-ekonomik düzey, boşanma, ayrı yaşama yada sadece bir ebeveyni olan bir evde başkalarıyla yaşama, kötü çocuk yetiştirme yöntemleri, savaş ve doğal afetler, yoksulluk, çocuk ihmal ve istismarı, aie sıkıntıları ve toplumsal şiddet ve evsizlik olarak iki gruba ayırmıştır (Kılıç, 2014).

Garmazey (1987), ne kadar çok risk faktörü söz konusuysa, bireyin o kadar fazla risk altında olduğu fikrini savunmuş ve çalışmalarında düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ve daha az koruyucu özellikler taşıyan ailelerde yetişen çocukların, daha çok stresli yaşam olaylarına maruz kaldıklarını bulmuştur. Bunu sonucu olarak zihinsel kapasitelerinin düşük olduğu ve çeşitli alanlarda daha az yetenek ve beceri gösterdiklerini ileri sürmüştür (Karaırmak, 2006).

Literatürde, psikolojik dayanıklılık kavramı çerçevesinde, özellikle çocuk ve gençleri konu alan birçok farklı risk faktörü üzerinde çalışılmıştır. Bu risk faktörleri Gürgan (2006) tarafından tablolaştırılmıştır:

Tablo1: Risk Faktörleri

Erken doğum (Bradley ve diğerleri, 1994),
Olumsuz yaşam olayları (Masten ve digerleri, 1990, 1999; Masten, Neemann ve Andenas, 1994),
Kronik hastalıklar, hastaneye yatırılma (Bolig ve Weddle, 1988; Hobfall ve Lerman, 1988; Wells ve Schwebel, 1987),
Anne babaların beden hastalığı ya da psikopatolojisi (Anthony, 1987a; Birkets, 2000; Musick ve digerleri, 1987; Radke-Yarrow ve Sherman, 1990; Sameroff, Seifer, Baldwin ve Baldwin, 1993; Luthar ve Cushing, 1999; Tebes, Kaufman, Adnopoz ve Racusin, 2001; Tiet ve digerleri, 2001;Worland, Weeks ve Janes, 1987),
Anne babaların ayrı yaşaması, boşanması ya da tek anne baba ile birlikte yaşamak (Grych ve Fincham, 1997; Hetherington ve Stanley-Hagan 1999; Mulholland, Watt, Philpott ve Sarlin, 1991),
Ergenlik döneminde anne olma (Werner ve Smith, 1982),
Okulda başarısızlık ya da okulu bırakma *(*Rutter, 1980; Dryfoos, 1990; Hawkins ve digerleri, 1992; Batten, Russell, 1995; Johnson, 1995)
Uyuşturucu kullanma, (Rutter, 1980; Dryfoos, 1990; Hawkins ve digerleri, 1992)
Başarısız ilişkiler, (Rutter, 1980; Dryfoos, 1990; Hawkins ve digerleri, 1992)
Hafif / ağır suçlar, (Rutter, 1980; Dryfoos, 1990; Hawkins ve digerleri, 1992)
İssizlik, (Rutter, 1980; Dryfoos, 1990; Hawkins ve digerleri, 1992)
Hastalık (Rutter, 1980; Dryfoos, 1990; Hawkins ve digerleri, 1992)

Anne babalardan birini ya da ikisini de erken kaybetme (Rutter, 1980; Dryfoos, 1990; Hawkins ve digerleri, 1992).
Düşük sosyo-ekonomik düzey, ekonomik zorluklar ve yoksulluk (Frederick ve Olmi, 1994; Baldwin, Baldwin ve Cole, 1990; Buckner, Mezzacappa ve Beardslee, 2003; Conger digerleri 1992; Elder, van Nguyen ve Caspi, 1985; Garmezy, 1991; Long ve Vaillant, 1984; Luthar, 1999; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002; Shumow, Vandell ve Posner, 1999; Werner ve Smith, 1982, 1992, 2001),
Çocuk ihmal ve istismarı (Beeghly ve Cicchetti, 1994; Cicchetti ve Rogosch, 1997; Egeland ve Farber, 1987; Heller, Larrieu, D'Imperio ve Boris, 1999; Kinard, 1998; Moran ve Eckenrode, 1992),
Savaş ve doğal afetler gibi toplumsal travmalar (Baron ve Eisman, 1996; Casella ve Motta, 1990; Elder ve Clipp, 1989; Grotberg, 2001; Hobfall, London ve Orr, 1988; Rosenfeld, Lahad ve Cohen, 2001),
Toplumsal şiddet ve ailevi felaketler (Criss ve digerleri, 2002; O'Donnell, Schwab-Stone ve Muyeed, 2002)
İlgisiz anne baba tutumları/ Kötü çocuk yetiştirme yöntemleri, West ve Farrington (1973)
Evsizlik (homelessness) (Masten ve digerleri, 1993; Reed-Victor ve Pelco, 1999; Reed-Victor ve Stronge, 2002; Williams, Lindsey, Kurtz ve Jarvis, 2001) olarak sıralanabilir .

Sonuç olarak risk faktörlerinin dayanıklılık üzerindeki olumsuz etkileri açıktır. Bu risk faktörlerini azaltan toplum, okul ve aileler, çocuklarda ve gençlerde dayanıklılığın gelişmesini sağlayan olumlu bir ortam hazırlamış olacaklardır. Diğer bir bakış açısıyla katlanılabilir risk faktörlerinin bulunması da psikolojik dayanıklılık için bazı araştırmacılar tarafından gerekli görülmektedir. Mücadele edilebilecek bir ortam sunulması ve risk faktörlerinin çocuklar ve gençler üzerindeki yıkıcı olumsuz etkilerinin de kontrol edilmesi psikolojik dayanıklılığın gelişiminde etkili olabilir. Böyle bir ortamın sağlanması daha büyük olumsuz durumlarla karşılaşılmadan önce bazı özelliklerin geliştirilmesi açısından önemlidir (Gürgan, 2006).

2.1.3.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler, bireyin hayatında olumsuz sonuçların ortaya çıkma ihtimalini azaltan bireyin hayatında sahip olduğu olumlu faktörleri ifade eder. Koruyucu faktörler aynı zamanda stres durumları ile başa çıkmada etkilidir. Etkili başa çıkma, psikolojik dayanıklılığın en önemli göstergesi olarak kabul edilir.

Koruyucu faktörler, risk faktörlerine maruz kalan bireylerin psikolojik açıdan dayanıklı kimseler olmasına olanak verir.

Psikolojik dayanıklılık ile ilgili çalışmaların çoğunluğu, koruyucu faktörleri, içsel (bireysel) faktörler ve dışsal (çevresel) faktörler olarak iki grupta ele alır.

Eminağaoğlu (2006) içsel faktörleri biyolojik ve psikolojik faktörler olarak ele almıştır.

Biyolojik faktörler; fiziksel olarak sağlıklı ve daha az kronik ya da kalıtımsal hastalığa sahip bireylerin; uysal, sakin mizaca sahip kişilerin; genel olarak kadınların strese daha kolay uyum sağladıkları ve daha dayanıklı oldukları görülmektedir.

Psikolojik faktörler; başarı ve yetenek testlerinde yüksek puan alma, düşünerek eylemde bulunma ve dürtü kontrolünü sağlama, etkili başa çıkabilme, olumlu benlik saygısı, öz-etkililik, kendinin farkında olma, içsel denetim odağı, iyimserlik, motivasyon ve meraklı olma, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve empatik olma, dostça davranma ve saygılı olma, akranları tarafından sevilme, toplumsal kurallara uyma eğilimi.

Eminağaoğlu (2006) dışsal faktörleri aile ortamı ve ailenin dışında kurulan ilişkiler olarak ele almıştır. *Aile ortamı*; yapılandırılmış ve kalabalık olmayan ev ortamı, tutarlı ve yaşa uygun disiplinin yer aldığı ebeveyn tutumları, en az bir aile üyesi ile yakın ilişki içerisinde olma psikolojik dayanıklılıkla ilişkili görülmektedir.

Aile dışı ortam; aile dışındaki destekleyici yetişkinlerin varlığı ve destekleyici sosyal hizmet kurumları psikolojik dayanıklılıkla ilişkili görülmektedir.

Abu bakar (2010), bireylerin kendilerinden kaynaklanan kişisel koruyucu faktörleri içsel faktörler olarak değerlendirilmekte iken, ailesel ve sosyal koruyucu faktörleri dışsal faktörler olarak değerlendirmektedir.

Kişisel koruyucu faktörler, bireyleri risk faktörlerinin olumsuz etkilerinden koruyarak hem psikolojik hem de biyolojik bakımlardan yaralanmalarını engelleyen ve psikolojik dayanıklılığın gelişimini kolaylaştıran kişilik özellikleri olarak tanımlanabilir. Bu kişilik özellikleri; içsel kontrol odağı, kendine

güven, umutlu olma, öğrenilmiş güçlülük, özsaygı, güvenli bağlanma, geleceğe yönelik amaç sahibi olma, maneviyat yönelimli olma, iyimserlik, öz yeterlilik, problem çözme odaklı başa çıkma stratejisi kullanma, dışa dönüklük, kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme, aktif problem çözme becerisi, duyarlık, bilinçlilik, atılganlık, sebatlılık, sorumluluk sahibi olmaktır.

Ailesel koruyucu faktörler; Riskli koşullara maruz kalan bireylerin olumsuz örüntüler geliştirmelerini önleyici nitelikteki aile ortamları ve ebeveynlerinin nitelikleri, ailesel özellikler ile ilgili koruyucu faktörlerdir. Bu bağlamda, ebeveynlerle kurulan olumlu ilişkiler, ilgili babaya sahip olma, eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip olma, ebeveynlerden algılanan destek, ebeveynlerin birlikte olduğu aile yapısı ve görevlerini yerine getiren, destekleyici ebeveynlere sahip olmanın aileye bağlı ve dışsal koruyucu faktörler olduğu belirtilmektedir (Başak,2012).

Sosyal koruyucu faktörler; daha çok aile dışındaki kurumların ve yetişkinlerin çocukların sağlıklı gelişimini destekleme ve çocukları olumsuz koşullardan koruma ile ilişkili rollerini içerir. Öğretmenler ve akranlarla geliştirilen olumlu ilişkiler, güçlü sosyal destek kaynaklarına sahip olma, toplumsal kurumların sunduğu hizmetlerden faydalanma ve aile dışındaki bir yetişkinin rehberliği sosyal koruyucu faktörlerdendir.

Olumlu Sonuçlar

Sahip oldukları içsel ve dışsal koruyucu faktörlerle risk faktörlerinin üstesinden gelen bireylerin bu süreç sonunda kazandıkları yeterlilikler yani olumlu sonuçlar şunlardır: (Masten ve Reed, 2002; Akt: Kılıç, 2014)

Gelişim görevlerinin yerine getirilmesi

Akademik basarının olması

Olumlu sosyal ilişkiler/ sosyal yeterliğin olması

Suça yönelik davranışlardan uzak durulması

Psikolojik sağlığın olması

Duygusal problemlerin ya da semptomların az olması

Mutlu olunması

Okula devam edilmesi

Yaşa uygun spor yapılması

Sosyal yardım çalışmalarına katılınması

Ders dışı etkinliklerin içinde yer alınması

Kurallara uygun davranışlar gösterilmesi

Arkadaşları tarafından kabul görülmesi ve yakın arkadaşlık ilişkileri kurulması

Psikopatolojinin bulunmaması

Psikososyal uyum bileşiğinin olması

Kendini kabul etmesi ve uyumlu olması

Yasam doyumu

İyilik hali

2.1.4. Psikolojik Dayanıklılıkla İlgili Ölçme Araçları

Psikolojik dayanıklılık ile ilgili ilk yapılan çalışmalarda, psikolojik dayanıklılığın ölçülmesinde 19 farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden 13'ü yüksek düzeyde stres - yüksek düzeyde hastalık ve yüksek düzeyde stres – düşük düzeyde hastalık konuları arasındaki farklılığı ayırt etmede başarısız olmuşlardır. Diğer 6 ölçekten Kendine Yabancılaşma Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği bağlanmanın ölçülmesinde, Güçsüzlük Ölçeği ve Dışsal Denetim Odağı Ölçeği denetimin ölçülmesinde, Bilişsel Yapı Ölçeği ise meydan okumanın ölçülmesinde kullanılmıştır. Ancak Bilişsel Yapı Ölçeği ile diğer beş ölçek arasında güçlü bir ilişki bulunmadığından daha sonraları Bilişsel Yapı Ölçeği psikolojik dayanıklılığın

ölçülmesinde kullanılmamıştır. Bundan dolayı 71 maddeyi içeren Kısaltılmamış Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Unabridged Hardiness Scale) geliştirilmiş ve bu ölçeğin 1982 yılında Kısaltılmış Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (The Abridged Hardiness) ve Revize Edilmiş Dayanıklılık Ölçeği olmak üzere iki kısa formu oluşturulmuştur (akt. Terzi, 2015).

Funk'a (1992) göre iki tane "üçüncü kuşak" psikolojik dayanıklılık ölçeği geliştirilmiş. Bunlardan biri Maddi (1987) tarafından geliştirilen 50 maddelik Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'dir diğeri ise Bartone, Ursano, Wright ve Ingraham (1989) tarafından geliştirilen 45 maddelik Kişisel Özelliğe Dayalı Kendini Toparlama Gücü Ölçeği'dir. Her iki ölçek de psikolojik dayanıklılığın bağlanma, denetim ve meydan okuma boyutları ayrı ayrı ele alınmış, üç boyut için ham puanların hesaplanmasıyla psikolojik dayanıklılık puanı elde edilmiştir.

Funk'a (1992) göre psikolojik dayanıklılık ile ilgili önceki çalışmalarda genellikle bağlanma, denetim ve meydan okuma boyutları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ancak bileşik ölçümlerin (tek bir toplam puan) kullanılmasına yönelik eğilim verilerin analizini, bulguların değerlendirilmesini ve yorumlanmasını kolaylaştırmıştır. Bu eğilim bağlanma, denetim ve meydan okuma ölçümlerini ayrı ayrı ele almayan kısa formların geliştirilmesiyle de güçlenmiştir. Psikolojik dayanıklılığı oluşturan alt boyutların birbirleriyle ilişkilerinin incelendiği araştırmalarda boyutlar arasında ilişkilerin düşük düzeyde olması bileşik ölçümüz daha çok kullanılmaya başlamasına neden olmuştur.

Psikolojik dayanıklılıkla ilgili olarak daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda dayanıklılığı ölçmek üzere 71 maddeden oluşan Dayanıklılık Ölçeği (Boyle,Grap,Younger ve Thomby, 1991), 20 maddelik Dayanıklılık Ölçeği Kısa Formu (Hannah, 1988), 30 maddelik Bilişsel Dayanıklılık Ölçeği (Nowack, 1989), Aile Dayanıklılık İndeksi (Failla ve Jones, 1991), 50 maddelik Personal Views Survey olarak bilinen Dayanıklılık Ölçeği (Kobasa, 1982), Personal Views Survey II (Maddi, 1999), Personal Views Survey III-R (Maddi ve Khoshaba,1999)kullanılmıştır.

Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Friborg ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Basım ve Çetin (2011) tarafından yapılmıştır. Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Resilience Scale for Adults), 'kendilik algısı', 'gelecek algısı', 'yapısal stil', 'sosyal yeterlilik', 'aile uyumu' ve 'sosyal kaynaklar' alt boyutları olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte; 'yapısal stil'(3,9,15,21) ve 'gelecek algısı'(2,8,14,20) 4'er madde; 'aile uyumu' (5,11,17,23,26,32), 'kendilik algısı' (1,7,13,19,28,31) ve 'sosyal yeterlilik' (4,10,16,22,25,29) 6'şar madde ve 'sosyal kaynaklar'

(6,12,18,24,27,30,33) ise 7 madde ile ölçülmektedir. Ölçeğin kuramsal temeli uyum sağlama ve bağdaşım kurmaya dayanmaktadır. Ölçek toplamda 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin sağ ve sol tarafında olumlu ve olumsuz özellikler rastgele dönüşüm gösterecek şekilde sıralanmıştır. Buradaki amaç; önyargılı tutumlardan katılımcıları uzaklaştırabilmektir. Yanıtlar için ise bu özellikleri içeren cümleler arasında beş ayrı kutucuk yerleştirilmiştir. Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinde bulunan soruların bir kısmı ters kodlanmıştır. Puanlar arttıkça psikolojik dayanıklılığın artması için şu soruların tersten kodlanması gerekmektedir; 1, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 27, 31, 33.

YİPDÖ'nün Türkiye'de yapılmış geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda belirtildiği şekildedir:

Basım ve Çetin (2011) Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin faktör yapısının geçerliğini test edebilmek için kullanılan örneklem 350 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin 6 boyutlu faktör yapısı için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre, ki-kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı 2,8; kök ortalama kare yaklaşım hatası 0,053; Tucker Lewis indeks değeri 0,91; karşılaştırmalı uyum indeks değeri ise 0,92 olarak hesaplanmıştır. Karşılaştırmalı uyum indeks ve Tucker Lewis indeks değerlerinin 0,90 veya üzerinde olması iyi uyum sağladığı anlamına gelmektedir. Elde edilen sonuçlar altı boyutlu faktör yapısının yeterli uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Aynı ölçek çalışanlardan oluşan başka bir örnekleme daha uygulanmış ve bu örneklemden elde edilen sonuçlarla öğrenci örnekleminden elde edilen sonuçlar birbirini destekler nitelikte tespit edilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerliği araştırmak için, iki farklı örneklem üzerinde ölçeğin alt boyutları ile sosyal karşılaştırma ölçeği ve kontrol odağı ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal karşılaştırma ölçeği ile psikolojik dayanıklılık ölçeğinin tüm boyutları arasında her iki örneklemde de $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişkiler bulgulanmıştır. Kontrol odağı ölçeğinde ise, her iki örneklem için de kendilik algısı, gelecek algısı ve yapısal stil boyutlarında $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Aile uyumu boyutu için ilişki bulunamazken, diğer boyutlar için $p<0,05$ düzeyinde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Ölçeğin üstün yönleri; iyi bir yapı ve ayırıcı geçerliliğe sahiptir. Ters

puanlanmış maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin zayıf yönleri; bulguların farklı örneklem gruplarında test edilmesi gerekmektedir.

Connor ve Davidson Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (CD-RISC): Connor ve Davidson tarafından geliştirilen ölçek 5'li Likert tipi ve 25 maddelik bir ölçektir. 5 alt boyuttan oluşmaktadır ve kuramsal temeli stres, baş etme ve uyumluluk araştırmalarına dayanmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması ise Karaırmak (2010) tarafından 1999 depreminin yıkıcı etkilerine maruz kalan 246 kişilik bir örneklemde yapılmıştır ve elde edilen Cronbach alfa katsayısı .92 çıkmıştır. Ülker Tümlü (2012) tarafından CD-RISK Ölçeği'nin test tekrar güvenirlik katsayısı .75, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .84 bulunmuştur. Connor-Davidson'ın yaptığı benzer ölçekler geçerliği ile 'Kobasa Dayanıklılık Ölçeği' arasındaki ilişki pozitif yönde 0.83 olarak; 'Algılanan Stres Ölçeği' ile ilişkisi negatif yönde 0.76; 'Stres Hassasiyeti Ölçeği' ile ilişkisi negatif yönde 0,32; 'Sheehan Sosyal Destek Ölçeği' ile arasındaki ilişki ise pozitif yönde 0,36 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma için 94 kişiye uygulanan ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .91 bulunmuştur. Ölçeği üstün yönleri; Hem genel popülasyonda hem de klinik örneklemlerde test edilmiştir. İyi iç tutarlılık değerlerine sahiptir. Ölçeğin zayıf yönleri; Dayanıklılığın özelliklerini ölçmekle birlikte dayanıklılık sürecini ele almamaktadır. Uygulama ve puanlama prosedürleri açık olmalıdır. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği – III-R: Maddi ve Kobasa (1994) tarafından geliştirilmiş ve Durak (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği IIIR, bireyin kendisi ve yaşamına ilişkin inançlarını ifade eden 18 maddeden, bağlanma, kontrol ve meydan okuma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği IIIR, 4'lü Likert tipinde ve 0-3 arasında puanlanan bir ölçektir. Ölçek maddeleri (0) hiç doğru değil, (1) biraz doğru, (2) çoğunlukla doğru, (3) çok doğru şeklinde işaretlenmektedir. Psikolojik dayanıklılık ölçeği, doğrudan ifadeler ile tersine puanlanan ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin 3, 4, 6, 8, 10 ve 11. maddeleri ters yönde puanlanmaktadır. Üç alt boyutun puanlanması ayrı ayrı yapıldıktan sonra genel psikolojik dayanıklılık puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği psikolojik dayanıklılığın azaldığını, ölçekten alınan puanların düşüklüğü ise psikolojik dayanıklılığın arttığını göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği, psikolojik dayanıklılık kavramının kuramsal tanımına ne denli uyduğunu belirlemek amacıyla Durak (2002) tarafından yapılmıştır. Bu amaçla Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden elde edilen toplam puanın Başa Çıkma Yolları Ölçeğinin alt ölçek puanları, Çok Boyutlu Sosyal Destek Algısı Ölçeğinin alt ölçek puanları ve toplam puanı, Kısa Semptom Envanteri toplam puanı ve Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Durumları Envanteri toplam puanı ile korelasyonları incelenmiştir. Bulgular kuramsal beklentiler paralelinde olmuştur; psikolojik dayanıklılık toplam puanı ile stres semptomları ve duygu odaklı başa çıkma arasında negatif bir ilişki, problem odaklı başa çıkma ve sosyal destek algısı ile pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirlik çalışması Durak (2002) tarafından madde toplam puan korelasyonu ve iç tutarlık katsayısı bulunarak yapılmıştır. 18 maddeden oluşan orijinal ölçeğin 2, 8, 13, 14, 16 ve 18. maddelerinin madde toplam puan korelasyonları .20'nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .68 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Alpha =.70 olarak bulunmuştur.

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ): Ölçek, bireylerin psikolojik sağlamlığını ölçebilmek amacıyla Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya 295 (186 kadın / 109 erkek) üniversite öğrencisi katılmıştır. KPSÖ, 5'li likert tipinde, 6 maddelik, özbildirim tarzı bir ölçme aracıdır. Ölçekte bulunan ve tersten kodlanan maddeler çevrildikten sonra, alınan yüksek puanlar, yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları dört farklı çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre ilk iki grubu üniversite öğrencileri, sonraki iki grubu ise kalp ve fibromiyalji hastaları oluşturmuştur. Ölçeğin, yapı geçerliğini belirlemek üzere açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır Analiz sonucu, 4 farklı örneklem grubu için sırasıyla, toplam varyansın % 61, % 61, % 57 ve % 67'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise, .68 ile .91 arasında değişen değerlerde bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Buna göre, iç tutarlık güvenirlik katsayısı .80 ile .91 arasında değişen değerlerde bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise, .62 ile .69 arasında bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında, KPSÖ ile diğer ölçekler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre KPSÖ ile, ego sağlamlığı, iyimserlik, yaşam amaçları, sosyal destek, olumlu başa çıkma stratejileri ve olumlu duygular arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. KPSÖ ile, kötümserlik, depresyon, anksiyete, olumsuz duygular, algılanan stres ve olumsuz başa çıkma stratejileri arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bruth Koruyucu Faktörler Envanteri (Bruth Protective Factors Inventory): Baruth ve Carroll (2002) tarafından geliştirilmiştir. 16 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Kuramsal temelinde dört koruyucu faktör öne sürülmektedir bunlar; uyumlu kişilik, destekleyici çevre, az stres faktörleri ve dengeleyici deneyimlerdir. Güvenirlik için iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .83 olup; alt faktör değerleri şu şekildedir: uyumlu kişilik .76, destekleyici çevre .98, az stres faktörleri .55, dengeleyici deneyim .83'tür. Kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği sağlanmıştır. Ölçeğin üstün yönleri; özelikle eğitimciler ve danışmanlar tarafından kullanılabilmektedir. Ters puanlanmış maddeler bulunmaktadır. Zayıf yönleri; Ölçülemeyen diğer faktörler dayanıklılığı etkileyebilmektedir. Geçerlilik ve güvenilirliğin farklı çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir (Basım ve Çetin, 2011).

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Adolescent Resilience Scale): Oshio, Kaneko, Nagamine ve Nakaya (2003) tarafından geliştirilmiştir. 31 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Kuramsal temeli psikolojik dayanıklılığın artırılması araştırmalarına dayanır. Ölçeğin tüm faktörleri arasındaki iç tutarlılık katsayıları .72 ile .75 arasında değişmektedir. Yapı geçerliliği sağlanmıştır. Ölçeğin üstün yönleri; elde edilen sonuçlar ergen dayanıklılığı için oluşturulan yapıyı desteklemiştir. Zayıf yönleri; bulguların farklı örneklem gruplarında test edilmesi gerekmektedir (Basım ve Çetin, 2011).

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Baş Etme Ölçeği (Brief-Resilient Coping Scale): Sinclair ve Wallston (2004) tarafından geliştirilmiştir. 4 maddeden oluşmuştur ve çoklu faktör yapısı bulunamamıştır. Kuramsal temeli Polk'un psikolojik dayanıklılık teorisine dayanır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirliği birinci grup için .64; ikinci grup için güvenilirlik değeri .68 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar-test güvenilirliği ise birinci grup için .71 olarak bulunmuştur. Kapsam geçerliliği ve yordama geçerliliği sağlanmıştır. Ölçeğin üstün yönleri; uygulaması kolaydır. Yeterli iç tutarlılık değerlerine sahiptir. Zayıf yönleri; Güvenilirlik değerleri düşüktür. Uygulama ve puanlama prosedürleri açık olmalıdır (Basım ve Çetin, 2011).

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Resilience Scale): Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilmiştir. 25 maddeden olumuştur ve 2 alt boyutu vardır. Kuramsal temeli psikolojik dayanıklılık yapısını destekleyen araştırmalara dayanır. Araştırmacılar önceki çalışmalarda ölçeğin alfa katsayısının .91 olduğunu belirtmişlerdir. Kapsam geçerliliği ve eşzamanlı geçerlilik sağlanmıştır. Ölçeğin üstün yönleri; çeşitli örneklem gruplarına uygulanmış ve elde edilen sonuçlar güvenilirlik ve geçerlilik için yeterli kabul edilmiştir. Zayıf yönleri; Farklı kültürlerde ifadelerin anlatımları için pilot çalışmalara gerek bulunmaktadır. Uygulama ve puanlama prosedürleri açık olmalıdır (Basım ve Çetin, 2011).

2.1.5. Psikolojik Dayanıklılık İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar Araştırmalar kronolojik olarak sıralanmıştır. 2002 – 2016 yılları arasındaki araştırmaları kapsamaktadır. Durak (2002) tarafından yapılmış olan çalışmada, psikolojik tezahürleri yordamada stres duygusunun ve strese karşı direnç gösteren kişilik niteliklerinin tesiri araştırılmıştır. Diğer taraftan Türk örneklemlerinde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin psikometrik nitelikleri test edilmiştir. Deprem görmüş ve deprem yaşamamış 380 tane üniversite öğrencisiyle yapılan bu araştırmada, psikolojik dayanıklılıkların, algılanan sosyal desteklerin ve baş edebilme biçimlerinin psikolojik olan belirtileri yordamadaki tesiri araştırılmıştır. Araştırma neticesinde, psikolojik dayanıklılıkların stresle psikolojik belirtilerin arasındaki ilişkide arabulucu rolü oldukları bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılıkların, deprem tecrübesine sahip olmayan öğrenciler adına stres seviyesini, psikolojik olan belirtileri anlamlı biçimde açıkladıkları sonucuna varılmıştır. Gizir (2004) tarafından yapılan çalışmada yoksulluk içindeki sekizinci sınıf ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik sağlamlıklarının (academic resilience) gelişmesine yardım eden koruyucu bireysel özellikler ile çevresel faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi Ankara ilinin düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan gecekondu bölgelerindeki 6 ilköğretim okuluna devam eden 872 (439 kız, 433 erkek) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıf genel not ortalamaları "Akademik Basarı" ölçütü olarak kabul edilmiştir. Gizir' in çalışması sonucunda amaç olarak yoksulluk altında yetişen ergenlerin psikososyal gelişimlerini ve sağlamlıklarını artırmak için mevcut kaynakların çeşitliliğini ve bu kaynaklara ulaşılabilirliği artırmak, aynı zamanda akademik sağlamlık sürecine katkı sağladıkları gözlenen bireysel ve çevresel koruyucu faktörleri harekete geçirerek, yoksulluğun ergenler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak gerektiği belirlenmiştir.

Özcan (2005), araştırmasında lise öğrencilerinin sahip oldukları psikolojik sağlamlık özellikleri ve koruyucu faktörler ailelerinin birliktelik boşanmışlık durumuna ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırmıştır. Ayrıca, ailelerinin birliktelik-boşanmışlık durumu ve öğrencilerin cinsiyetinin öğrencilerin sahip oldukları sağlamlık özelliklerini ve koruyucu faktörleri yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Mamak ilçesindeki liselerden 70'i anne-babası

boşanmış, 82'si anne-babası birlikte yaşayan olmak üzere, toplam 152 öğrenciden oluşmuştur. Boşanmış aile çocukları okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerindeki öğrenci tanıma formlarından yararlanılarak tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin 76'sı kız, 76'sı ise erkektir. Öğrencilerin sahip oldukları psikolojik sağlamlık özellikleri ve koruyucu faktörler California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği ile saptanmıştır. Araştırmada, anne-babası birlikte olan lise öğrencilerinin sahip olduğu sağlamlık özellikleri ve koruyucu faktörler anne babası boşanmış olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Terzi (2005) tarafından yapılmış olan araştırmada, üniversite öğrencilerinin öznel biçimde iyi olmaya ilişkin olarak psikolojik dayanıklılık modelleri test edilmiştir. Bu bağlamda 395 adet üniversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma neticesinde, stresli yaşam hallerini bilişsel değerlendirme; stresli yaşamın durumlarıyla üstesinden gelme; psikolojik dayanıklılıkların iyi olmaları dolaylı şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Eminağaoğlu (2006) psikolojik dayanıklılıkların yaşamın erken senelerinde geliştiğini savunmaktadır. Bireylerin yaşamın erken senelerinde geçirdikleri yaşantıların (ebeveyn kaybı, göç, düşük sosyo-ekonomik seviyede yaşama, boşanma, istismara maruz kalma, madde kullanımı gibi) bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını artırdığını ifade etmişlerdir. Söz konusu bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak amacıyla kendi potansiyellerine, yaşamlarının amaçlarına yoğunlaştıkları için daha fazla dayanıklı bireyler olduğunu iddia etmektedirler. Psikolojik dayanıklılıkları artıran durumun, çocukların ailede bu biçimdeki yaşantılara tanık olmalarından ziyade ailelerin bu yaşantılara ne şekilde tepki verdikleri, karşılaşılan zorluklarla nasıl başa çıktıklarının önemli olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca ailelerin çocukları olduğu gibi kabul etmelerinin, çocuğun güvenini geliştirecek şekilde eğitim vermesinin, çocuğun tercih hakkına saygı duyulabilmesinin psikolojik dayanıklılığın temellerini oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Maddi ve Kobasa yaptıkları çalışmalarda başka bir konuya daha ilgi çekmişlerdir. Ailelerde ilgi ve sevgi görememiş çocukların psikolojik olarak dayanıklılıklarının başka çocuklara göre daha fazla gelişmiş olabileceklerini ifade etmektedirler. Araştırmacılar söz konusu çocukların ailelerinde ilgi ile sevgi ihtiyaçlarını karşılanmadığından dolayı dostları ve diğer kişiler ile de iyi ilişkiler kuramadıklarını, bu sebeple de üstünlük çabalarıyla karşılaştıkları güçlüklerle daha iyi başa çıkabileceklerini ifade etmektedirler.

Bacanlı ve Sürücü (2006) tarafından yapılmış olan araştırmada, üniversite öğrencilerinin üniversitelere genel, sosyal ve akademik uyumları irdelenmiştir. Araştırmanın neticesinde, orta seviyede psikolojik dayanıklılıklara sahip öğrencilerin geneldeki uyum puanlarının, düşük seviyede psikolojik dayanıklılıklara sahip olanlardan daha yüksek oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, orta ile yüksek seviyede psikolojik dayanıklılıklara sahip öğrencilerin akademik olarak uyum puanlarının, düşük seviyede psikolojik dayanıklılıklara sahip öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Yalım (2007), üniversitede birinci sınıf öğrencilerin üniversiteye uyumlarını etkileyen değişkenleri irdelediği araştırmada, psikolojik dayanıklılıkların üniversiteye uyumları anlamlı bir biçimde yordadığını belirtmiştir.

Üniversitedeki öğrencilerin karakter özellikleriyle psikolojik dayanıklılığı arasındaki bağlantıları inceleyen Chung (2008), yapmış olduğu araştırmada kendisine yönelik olumlu olan tutum içerisinde olma, maneviyata meyilli olma ile alçak gönüllüklerin psikolojik dayanıklılıkla pozitif yönlü anlamlı bir bağlantıya sahip olduğu verisine ulaşmıştır. Bu araştırmada elde edilen başka bulgularsa, yaşam doyumuyla psikolojik dayanıklılığın arasında pozitif yönlü anlamlı bir bağlantı bulundukları ve maneviyata meyilli olmanın hem yaşamdaki doyumun hem de psikolojik dayanıklılıkların mühim bir yordayıcısı olması yönündedir.

Dayanıklılığın kişisel anlamı üzerine lise sonrası eğitim kurumlarına devam eden bir grup bekar anne üzerinde Helgason (2008) tarafından yapılan nitel araştırmada, sekiz katılımcının dayanıklılığa yükledikleri kişisel anlam, dayanıklı olabilme sürecine ilişkin inançları, nasıl dayanıklı olunacağına dair görüşleri ile ilgili kişisel perspektifleri incelenmiştir. Veriler kuram oluşturma metodolijisi ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Dayanıklılık katılımcılar tarafından pes etmemek, karşılaşılan zorluklardan bir şeyler öğrenmek ve büyümek ve yaşamda dengeyi kurmak olarak tanımlanmıştır. Dayanıklılık sürecinin duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluştuğu görülmüştür.

Magno, Parinas ve Mamaug (2008) tarafından yapılmış olan bir çalışmada üniversitelerdeki öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını yorumlayan kişisel ve sosyal unsurları belirlemek

hedeflenmiştir. Bu çalışmada kişisel unsurlardan öz saygı, öz yeterlilik ile maneviyatın; sosyal öğelerden ise güvenli olarak bağlanma ile sosyal desteklerin psikolojik dayanıklılıkları anlamlı seviyede açıklayan koruyucu unsurlar oldukları tespit edilmiştir.

Terzi (2008), çalışmasında üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 140 (66 kız, 74 erkek) üniversite öğrencisine "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği III-R" ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" uygulanmıştır. Psikolojik dayanıklılık ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile araştırılmış, sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sipahioğlu (2008), araştırmasında, farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya Aksaray İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okullarında öğrenim gören 499 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Elli dört maddelik dörtlü likert tipi ölçekten elde edilen veriler; açımlayıcı faktör analizi, t-testi ve ANOVA teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ev içi ilişkilerde ilgi, yüksek beklentiler ve ev içi etkinliklere katılım koruyucu faktör özellikleri tek ebeveyn ile yaşayan ergenlerin, ailesi ile birlikte yaşayan ergenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Problem çözme becerileri, amaçlar ve eğitimsel beklentiler koruyucu faktör özellikleri ise ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerin, tek ebeveyn ile yaşayan ergenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Yoksulluk içindeki ergenlerin cinsiyet değişkenine göre oluşturulan gruplarda arkadaş grubundaki ilgi, empati, amaçlar ve eğitimsel beklentiler koruyucu faktör özellikleri kızların erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine aynı grupta problem çözme becerilerine ilişkin algıları erkeklerin oranı kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tek ebeveyn ile yaşayan ergenlerin cinsiyet değişkenine göre oluşturulan gruplarda arkadaş grubundaki ilgi, empati ve ev içi ilişkilerde ilgi kızların oranları erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkeklerin ise problem çözme becerilerine ilişkin algıları kızlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre incelendiğinde, okul içi ilişkilerde ilgi, eğitimsel beklentiler, amaçlar, problem çözme becerilerine ilişkin algılar Fen ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin, Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gökmen (2009), kadın sığınma evinde yaşayan şiddet görmüş kadınlar (30 kişi) ile eşiyle birlikte yaşayan şiddet görmüş kadınların (30 kişi) bağlanma stilleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile bu davranış özelliklerini karşılaştırmıştır. "Kendini Toparlama Gücü Ölçeği", "İlişki Ölçekleri Anketi" uygulanarak kadın sığınma evinde yaşayan katılımcıların psikolojik dayanıklılık ve güvenli bağlanma stili puan ortalamalarının eşiyle birlikte yaşayan katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Şiddete karşı verdikleri tepkilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve bağlanma stilleri doğrultusunda değişiklik gösterdiği bulunmuştur.

Karaırmak ve Çetinkaya (2009) deprem yaşamış bireylerin bağlanma stilleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 1999 depremini yaşamış 242 kişi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda güvenli bağlanma ve psikolojik dayanıklılık arasında pozitif ilişki; korkulu ve kaygılı bağlanma ile psikolojik dayanıklılık arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Karavardar (2010), psikolojik yıldırma ile psikolojik dayanıklılık, algılanan sosyal destek, hakkını arama ve stresle başa çıkma yollarını kullanma kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 310 kişiye "Psikolojik Yıldırma Ölçeği", "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği", Algılanan Sosyal Destek Ölçeği", "Hakkını Arama Ölçeği" ve "Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği" uygulanmıştır. Psikolojik dayanıklılık, algılanan sosyal destek, hakkını arama ve stresle başa çıkma yollarını kullanma kişilik özellikleri ile psikolojik yıldırma arasında ters yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Kurt (2011) tarafından yapılmış çalışmada Çevik Kuvvet personellerinin stres ile baş etme durumları, psikolojik dayanıklılığın ve iş doyum düzeylerinin arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda 332 emniyet personeliyle çalışılmıştır. Araştırma neticesinde iş doyumuyla psikolojik dayanıklılığın arasında düşük seviyede, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte psikolojik dayanıklılıkla ve stresle baş edebilme durumlarından aktif olarak planlama, kaçma- soyutlama boyutlarının iş doyumlarını yordadığı neticesine ulaşılmıştır.

Tekin (2011) bu araştırmayı, askeri hastanelerde çalışan hemşirelerin psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara GATA'da çalışan 519 hemşire oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; sosyo-demografik

özelliklerden yaş, medeni durum, aylık gelir durumu ve öğrenim durumunun etkili olduğu; mesleki özelliklerden; mesleği isteyerek seçme, mesleği isteyerek yapma, toplam çalışma süresinin tükenmişlik ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik ölçeklerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında aralarında ters bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Başak (2012) bu çalışmasında, ebeveynlerinin gelir düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin öz duyarlık, sosyal bağlılık ve iyimserlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öz duyarlılık ve sosyal bağlılık değişkenlerinin her birinin iyimserlik yolu ile psikolojik dayanıklılığı açıklayabilme düzeyini araştırmıştır. Araştırma 2010- 2011 yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesinde okuyan 495 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öz duyarlılık ve sosyal bağlılığın iyimserlik üzerinde doğrudan, psikolojik dayanıklılık üzerinde dolaylı, iyimserliğin ise psikolojik dayanıklılık üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin de öz duyarlık ve sosyal bağlılıklarının iyimserlik düzeylerini, iyimserlik düzeylerinin de psikolojik dayanıklılıklarını yordadığı sonucuna varılmıştır.

Fishman (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencileri arasında algılanan stres, stres tepkileri ve dayanıklılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda algılanan stres ve stres tepkileri arasında yaş, cinsiyet, geleneksel sınıf ortamı, online sınıf ortamı değişkenlerinden bağımsız olarak anlamlı bir ilişki olduğu; algılanan stres ve dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; derslere online katılan öğrencilerin, geleneksel sınıfta derslere katılan öğrencilerle arasında algılanan stres ve stres tepkileri açısından farklılık olmadığı; kadın ve erkek öğrencilerin algılanan stres ve dayanıklılık açısından benzer olduğu ancak kadınların anlamlı bir şekilde stres tepkileriyle ilişkili olan dayanıklılık açısından daha yüksek puanlar aldığı; dayanıklılığın faktörlerinden olan soğukkanlılığın algılanan stres ve stres tepkileri arasındaki ilişkide anlamlı bir rol oynadığı bulunmuştur.

Sezgin (2012), ilköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini bazı demografik değişkenlere göre, Ankara merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görevli 347 öğretmen katılımı ile incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik dayanıklılık toplam puanlarının branş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık ile yaş ve mesleki kıdem arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Tümlü (2012) bu çalışmasında, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesinin 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören düşük ve yüksek psikolojik dayanıklılık düzeylerine sahip 955 kişiyi; temas engelleri, cinsiyet, aile tipi, algılanan anne tutumu ve baba tutumu değişkenleri açısından "Connor ve Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", "Gestalt Temas Engelleri Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu"nu kullanarak incelemiştir. Araştırma bulgularına göre cinsiyet-psikolojik dayanıklılık, aile tipi- psikolojik dayanıklılık, algılanan anne tutumu- psikolojik dayanıklılık ve algılanan baba tutumu psikolojik dayanıklılık etkileşimleri temas, tam temas, bağımlı temas ve temas sonrası düzeyleri üzerinde ortak etki göstermemişlerdir.

Altundağ (2013) bu çalışmasında anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yaşam doyumu ve yalnızlık düzeylerinin yordayıcı etkisini araştırmıştır. Bolu ili merkez ilçedeki 11 devlet lisesi 9,10,11 ve 12. Sınıflarında öğrenim gören anne babası resmi olarak boşanmış 144 ergene "Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği", "Yaşam Doyumu Ölçeği", "UCLA-Yalnızlık Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık, yalnızlık ve yaşam doyumlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken; psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle yasam doyumları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle yalnızlık düzeyleri arasında ise negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yalnızlık değişkeninin psikolojik dayanıklılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık, yasam doyumu ve yalnızlık düzeylerinde sahip olunan arkadaş sayısı ya da kardeş sayısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Hand (2013) tarafından 328 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada optimum iyimserlik düzeyleri, algılanan kontrol odağı ve yaşamda karşılaşılan zorluk derecesi psikolojik dayanıklılığın gelişimi ve yönetimi açısından incelenmiştir. Her bir değişken arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Olumsuz yaşam deneyimlerinin olumlu yaşam deneyimlerine göre iyimserlik ve umut, iyimserlik ve kontrol, umut ve kontrol arasında daha güçlü ilişkiler oluşturduğu görülmüştür. Umut ve kontrol arasındaki ilişki olumlu ve olumsuz yaşam deneyimlerinin farklılığına göre çeşitlenmektedir. Örneğin yüksek düzeydeki olumlu ve olumsuz yaşam deneyimleri düşük bir korelasyon gösterirken, orta düzeydeki olumlu ve olumsuz yaşam deneyimleri yüksek korelasyon göstermektedir. Umut

değişkeninin olumlu ve olumsuz yaşam deneyimleri ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Araştırmada aile ve eğitim metodlarının çocukların dayanıklılığının güçlendirilmesinde önemli bir rolü olduğu bulunmuştur..

Selçuklu (2013), okul öncesi kurumlarında çalışan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin kurum kültürü algısının ve psikolojik dayanıklılıklarının örgütsel bağlılığa etkisini araştırmıştır. "Kişisel Bilgi Formu"," Örgütsel Bağlılık Ölçeği", "Okul Kültürü Ölçeği" ve "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" uygulanarak veri toplanmıştır. Okul kültürü ölçeğinden alınan toplam puanlara göre öğretmenlerin kurum kültürü algıları değerlendirilmiştir. Araştırmada, psikolojik dayanıklılığın alt boyutlarından kendilik algısı, aile uyumu, sosyal yeterlilik ve sosyal kaynaklar alt boyutlarının duygusal bağlılığın ve devam bağlılığın anlamlı yordayıcıları olduğu, normatif bağlılığın ise anlamlı yordayıcısı olmadığı, kurum kültürü algısının duygusal bağlılığın ve normatif bağlılığın anlamlı yordayıcısı olurken, devam bağlılığın ise anlamlı yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Sturgeon ve Zautra (2013) psikolojik dayanıklılıkların erken çocukluk senelerine dayandırılmış olmasında Erickson'un gelişim zamanlarının önemli olduğunu ifade etmiştir. Erickson'un gelişim dönemlerinin ikincisi olan özerkliklere karşı utanç dönemlerinde çocuklar özerklik kazanmaya çalışırlar (Çelikkaleli, 2014). Çocukların bu dönemde özerkliklerini kazanmaya yönelik yaptıkları davranışlara ebeveynlerinin verdikleri tepkiler, getirdikleri kısıtlamalar; çocukların bağımsızlık duygularının meydana gelmesinde ve kendine güvenlerinin gelişmesinde mühimdir. Anne babaların davranışları çocuğun bağımsızlıklarını destekleyecek biçimde olursa bu çocukların ileriki zamanlarda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmaları, onu kontrol edebilmeleri daha kolay bir şekilde olacaktır.

Ergüner, Tekinalp ve Terzi (2013) tarafından yapılmış çalışmada kendisini toparlama gücüyle psikolojik doğumun sırası, sosyal ilgi ile stresle başa çıkma arasındaki bağlantı irdelenmiştir. Çalışma neticesinde psikolojik olarak doğum sırası, sosyal ilgi ile aktif planlama baş etme tutumunun kendisini toparlama güçlerinin yordayıcıları oldukları görülmüştür. Bireylerin kendilerini toparlama gücüyle psikolojik doğum sırasının arasındaki ilişki irdelendiğinde kendisini toparlama gücüyle küçük çocuk olmanın arasında pozitif yönde anlamlı, ortanca çocuk olmayla negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yalçın (2013) tarafından yapılmış araştırmada, ilköğretim okulları öğretmenlerinin mesleki anlamda tükenmişlik düzeyleriyle stres, psikolojik dayanıklılık ile akademik olarak iyimserlik algılarının arasındaki bağlantı irdelenmiştir. Araştırma çerçevesinde 406 adet öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin mesleki olarak tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ile akademik iyimserliklerinin algıları branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile akademik iyimserlik düzeylerinin branş öğretmenlerine nazaran daha yüksek düzeylerde bulunmuştur. Bununla birlikte mesleki olarak tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ile akademik iyimserlik negatif yönlü ve anlamlı olan bir ilişkili bulunurken, dayanıklılık ile akademik iyimserlik gibi olumlu olan niteliklerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir.

Sezgin (2012) bu çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 20 ilköğretim okulunda görevli 406 öğretmene "Tükenmişlik Ölçeği", "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği III-R" ve "Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda algılanan stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserliğin, mesleki tükenmişliğin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır. Mesleki tükenmişliğin en güçlü yordayıcıları sırasıyla algılanan stres ve psikolojik dayanıklılıktır. Araştırmada tükenmişliğin yordayıcıları olarak kişisel değişkenler kullanılmıştır.

Bildirici (2014), özel eğitime gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerin aile yükleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, İstanbul ili sınırları içinde yaşayan özel eğitime gereksinimi olan çocuğa sahip toplam 106 anne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile ilgili veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Aileler İçin Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği", "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; özel eğitime gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerin aile yükleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Annelerin eğitim durumlarına, eşlerinin eğitim durumlarına, ailenin aylık ortalama gelir düzeyine, engelli olan çocuğun tanısına göre aile yükü değerlendirme ölçeği puanları ve psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları farklılaşmaktadır.

Gökmen (2014) çalışmasında, resmi özel eğitim okulu yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcısı) psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü" ne bağlı İstanbul İli"nde bulunan 53 adet resmi özel eğitim okulunda görev yapan 137 (32 kadın ve 105 erkek) müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ve "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık puanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet alanı ve çalıştığı kurum türüne göre anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Yöneticilerin; cinsiyet, öğrenim durumu ve görevdeki unvan değişkenine göre iş doyumları farklılaşmaktadır. Yöneticilerin iş doyum düzeyleri psikolojik dayanıklılıklarını etkilememektedir.Kılıç (2014) çalışmasında, Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkileri bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada, Atatürk Üniversitesinde 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören 673 kişiye "UCLA Yalnızlık Ölçeği", "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasında olumsuz yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin anne-baba birliktelik durumu, algılanan anne-baba tutumu, mutluluk algısı, beklentilerini gerçekleştirme algısı, gelecekten umutlu olma algısına göre yalnızlık düzeyi ile; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, algılanan anne-baba tutumu, en uzun süreyle yaşadığı yerleşim yeri, mutluluk algısı, beklentilerini gerçekleştirme algısı, gelecekten umutlu olma algısı ile de psikolojik dayanıklılıkları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Parlak (2014), araştırmasında Kredi ve Yurtlar Kurumu yurtlarında kalan üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ile yaşamda anlam seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul ili KYK yurtlarında kalan 455 üniversite öğrencisine "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği", "Yaşamda Anlam Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları ile yaşamda anlam seviyeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu; yaşamda anlam puanlarının sınıf ve kaç kişilik odada kalındığı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Uçar (2014), çalışmasında özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ve mesleki sosyal destek düzeylerine etki eden değişkenleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul Avrupa yakasında resmi özel eğitim okullarında görev yapmakta olan 202 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ve "Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Özel Eğitim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik dayanıklılık düzeyleri tüm ölçek puanları incelendiğinde; cinsiyet, medeni durum, mezuniyet alanı ve yaşlarına göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Yıldırım (2014) araştırmasında, ergenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Benlik Kurguları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun için Benlik Kurgusu ile Psikolojik Dayanıklılığın alt değişkenleri olan akran desteği, okul desteği, aile desteği, uyum, empati ve mücadele azmi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca Benlik Kurgusu ve Psikolojik Dayanıklılığın cinsiyet, yaş, eğitim kurumunun niteliği, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi faktörlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da ele alınmıştır. 2012-2013 öğretim yılında İstanbul ilindeki liselerde eğitim gören 14-18 yaş ergenler olmak üzere toplam 945 kişiye "Kişisel Bilgi Formu", "Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ve "Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Özerklik ile EPDÖ Aile desteği alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İlişkisellik ile EPDÖ Aile desteği boyutu, Akran desteği, Okul desteği, Mücadele azmi, Empati alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özerk-İlişkisellik ile Akran desteği ve Empati alt boyutları arasındaki ilişki de pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Güngörmüş (2015) tarafından yapılmış olan araştırmada sosyal ilgi, psikolojik olarak dayanıklılık ve yalnızlığın arasındaki bağlantı incelenmiştir. Bu araştırmada psikolojik dayanıklılıkla sosyal ilginin arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Yalnızlıkla sosyal ilginin arasında negatif yönde ilişki mevcuttur.

Bahtiyar ve Yöntem (2016) tarafından yapılmış olan çalışmada ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile stresle baş etme stratejileri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Aştırmanın sonu-cunda, ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile planlı problem çözme ve sosyal destek arayışı gibi stresle baş etme stratejileri arasında olumlu ve güçlü ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Psikolojik dayanıklılık yönünden sadece yüksek gelir düzeyin-deki ergenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Baş etme

stratejilerinden ise planlı problem çözme ve sosyal destek yaklaşımlarında yüksek gelir düzeyi, kendine saklama ve sorumluluk alma yaklaşımlarında ise düşük gelir düzeyi lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyete göre baş etme yaklaşımlarından, planlı problem çözme ve sosyal desteği kızların, kendine saklama ve sorumluluk alma yaklaşımlarını ise erkeklerin daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında; kadercilik, doğaüstü güçlere inanış gibi baş etme yaklaşımlarının alt sınıf düzeyindeki ergenler tarafından daha fazla kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

İlgili literatürde dayanıklılık ile ilgili yapılan tanımlar göz önüne alındığında, en sık vurgulanan özellikler olarak risk faktörleri, olumsuz etkiyi hafifleten koruyucu faktörler ve risk karşısında gösterilen uyum göze çarpmaktadır (Kobasa, 1979; Maddi ve Kahn, 1982; Öğülmüş, 2001; Gizir ve Aydın, 2006; Terzi, 2005; Taşğın ve Çetin, 2006; Ramirez, 2007; Basım ve Çetin, 2011; Uçar, 2014).

Alanyazından, psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin zorluklara meydan okudukları, değişime ve yeni yaşantılara açık oldukları, etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak stresli yaşam olaylarına uyum sağladıkları (Rahat, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Terzi, 2006; Yalım, 2007); psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yaşamlarından daha fazla memnun oldukları; etkili iletişim becerilerini kullandıkları; sakin bir mizaca ve karaktere sahip oldukları, benlik ve kimlik algılarının güçlü olduğu görülmüştür (Karaırmak, 2007; Yılmaz-Irmak, 2004).

Ayrıca, farklı gruplarla yapılan çalışmalarda ise psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin ruhsal açıdan daha sağlıklı oldukları gözlenmiştir (Kurt, 2013; Eraslan, 2014). Bu bulgulardan yola çıkarak psikolojik olarak dayanıklı olan bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarında gösterdikleri olumsuz psikolojik belirtilerinin düşük olduğu ve ruhsal yönden daha sağlıklı oldukları söylenebilir.

Ruhsal yönden sağlıklı olan bireylerin, duygu, düşünce ve davranışlarında daha tutarlı oldukları, dengeli ve uygun davrandıkları, üretken ve verimli oldukları, sağlıklı ilişkiler kurdukları bilinmektedir (Bakırcıoğlu, 2011; Ceyhun ve Oral, 2008; Kılıççı, 2006; Turan, 2009; Ünalan, 2014).

Ayrıca, çeşitli gruplarla yapılan çalışmalarda psikolojik olarak sağlıklı olan bireylerin yeni çevrelere ve yaşantılara daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür (Dyson ve Renk, 2006). Bu bulgulara dayanarak psikolojik olarak sağlıklı olan bireylerin yaşamlarında daha uyumlu oldukları söylenebilir.

Alanyazından "psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin olumlu psikolojik belirtiler gösterdiği", diğer bir deyişle "psikolojik açıdan sağlıklı olmayan bireylerin aynı zamanda psikolojik dayanıklılıkların da düşük olduğu" ve "olumsuz psikolojik belirtilere sahip olan bireylerin de çevrelerine, yeni ve zorlayıcı yaşamlara uyum sağlamakta güçlük çektiği" anlaşılmaktadır.

Alanyazındaki bulgulardan, uyumlu bir mizaca sahip bireylerin, psikolojik açıdan daha dayanıklı oldukları; kendilerine ve yaşamlarına ilişkin olumlu duygulara ve algılara sahip oldukları; ilişkilerinde ve sosyal çevrelerinde diğer bireyler ile daha az sorun yaşadıkları; daha yapıcı ve uzlaşmacı oldukları söylenebilir (Dyson ve Renk, 2006; Yalım, 2007; Zengin, 2013). Uyum kavramı ile psikolojik dayanıklılık kavramı birbirleriyle yakından ilişkilidir.

Alan yazınına bakıldığında psikolojik sağlamlık kavramının benlik saygısı, öz-denetim (Baumeister ve Exline, 2000) ve iç denetim odağı (Karaırmak ve Çetinkaya, 2011) kavramları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalarda genellikle olumsuz yaşam olayları geçirmiş, risk altındaki ergenlerde dayanıklılık ve bununla ilgili özelliklerin belirlenmesi konusuna odaklanılmıştır (Yöntem ve Bahtiyar, 2016).

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

İlgili literatürde dayanıklılık ile ilgili yapılan tanımlar göz önüne alındığında, en sık vurgulanan özellikler olarak risk faktörleri, olumsuz etkiyi hafifleten koruyucu faktörler ve risk karşısında gösterilen uyum ile ilişkilendirilmiştir (Kobasa, 1979; Maddi ve Kahn, 1982; Öğülmüş, 2001; Gizir ve Aydın, 2006; Terzi, 2005; Taşğın ve Çetin, 2006; Ramirez, 2007; Basım ve Çetin, 2011; Uçar, 2014).Psikolojik dayanıklılık ile zihinsel sağlık arasındaki ilişkiyi (Maddi ve Khoshaba, 1994), psikolojik dayanıklılığın stres ve hastalıktaki rolünü (Klag ve Bradley, 2004), dayanıklılık, iş stresi ve stres azaltma stratejilerini (Lambert, 2003), ergenlerde psikolojik dayanıklılığı (Morrissey ve Hannah, 1986), uyum, başa çıkma ve psikolojik iyi olma bağlamında psikolojik dayanıklılık kavramını (Lambert ve Lambert, 1999), sosyal fayda, yabancılaşma ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi (Leak ve

Williams, 1989), lisans öğrencilerinin akademik başarısı ile dayanıklılığı (Sheard ve Golby, 2007) ve iyi olmaya yönelik psikolojik dayanıklılığı (Terzi, 2005) konu alan bazı çalışmalarda psikolojik dayanıklılık önemli bir kişilik özelliği olarak incelenmiştir.

Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin zorluklara meydan okudukları, değişime ve yeni yaşantılara açık oldukları, etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak stresli yaşam olaylarına uyum sağladıkları (Rahat, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Terzi, 2006; Yalım, 2007); psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yaşamlarından daha fazla memnun oldukları (Eryılmaz, 2012; Karaırmak, 2007; Toprak, 2014); etkili iletişim becerilerini kullandıkları (Ceyhan, 2006); sakin bir mizaca ve karaktere sahip oldukları, benlik ve kimlik algılarının güçlü olduğu (Karaırmak, 2007; Yılmaz-Irmak, 2004) ve ruhsal açıdan daha sağlıklı oldukları (Aydoğdu, 2013; Erarslan, 2014; Kurt, 2013; Şavur, 2012) bulunmuştur.

Ruhsal açıdan sağlıklı olan bireylerin ise duygu, düşünce ve davranışlarında daha tutarlı oldukları, dengeli ve uygun davrandıkları, üretken ve verimli oldukları, sağlıklı ilişkiler kurdukları (Turan, 2009; Ünalan, 2014); yeni yaşantılara ve çevrelerine daha kolay uyum sağladıkları bulunmuştur (Cüceloğlu, 2004; Dyson ve Renk, 2006; Sun-Selışık, 2009).

Genetik bir bireysel etmen olarak cinsiyet psikolojik dayanıklılık ile ilişkili görülmekte ve risk altındaki çocuklarda, kızların psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Terzi, 2005; Terzi, 2008; Karaırmak ve Çetinkaya, 2009; Kurt, 2011; Sezgin, 2012; Tümlü, 2012; Altundağ, 2013; Gökmen, 2014; Uçar, 2014; Yıldırım, 2014; Güngörmüş, 2015; Bahtiyar ve Yöntem, 2016). Diğer yandan erkeklerin, ebeveynlerin psikopatolojisi ve yoksulluk gibi bir dizi risk faktörüne karsı daha savunmasız oldukları belirtilmektedir. Ayrıca, erkekler aile parçalanmalarına ve toplumsal etkilere davranışsal anlamda kızlara oranla daha olumsuz şekilde tepki göstermekte, dışsal davranış problemleri ve düşük akademik başarı anlamında yüksek risk taşımaktadırlar.

Bununla birlikte, cinsiyetin etkisi bireyin yasına bağlı olarak degişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin, ilkokul çağındaki erkek çocuklar ekonomik zorluklardan kızlara oranla daha çok etkilenirken gençlik döneminde kızlar bu durumdan erkeklere oranla daha çok etkilenebilmektedirler. Ayrıca, cinsiyet gözetmeksizin küçük yastaki çocukların ergen ve gençlere oranla tüm risk faktörlerine karsı bir çok yönden daha savunmasız ve kolay incinebilir oldukları vurgulanmıştır.

Alanyazından, psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin zorluklara meydan okudukları, değişime ve yeni yaşantılara açık oldukları, etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak stresli yaşam olaylarına uyum sağladıkları (Rahat, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Terzi, 2006; Yalım, 2007); psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yaşamlarından daha fazla memnun oldukları; etkili iletişim becerilerini kullandıkları; sakin bir mizaca ve karaktere sahip oldukları, benlik ve kimlik algılarının güçlü olduğu görülmüştür (Karaırmak, 2007; Yılmaz-Irmak, 2004).

Ayrıca, farklı gruplarla yapılan çalışmalarda ise psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin ruhsal açıdan daha sağlıklı oldukları gözlenmiştir (Erarslan, 2014; Kurt, 2013; Şavur, 2012). Bu bulgulardan yola çıkarak psikolojik olarak dayanıklı olan bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarında gösterdikleri olumsuz psikolojik belirtilerinin düşük olduğu ve ruhsal yönden daha sağlıklı oldukları söylenebilir.

Ruhsal yönden sağlıklı olan bireylerin, duygu, düşünce ve davranışlarında daha tutarlı oldukları, dengeli ve uygun davrandıkları, üretken ve verimli oldukları, sağlıklı ilişkiler kurdukları bilinmektedir (Bakırcıoğlu, 2011; Ceyhun ve Oral, 2008; Kılıççı, 2006; Turan, 2009; Ünalan, 2014).

Ayrıca, çeşitli gruplarla yapılan çalışmalarda psikolojik olarak sağlıklı olan bireylerin yeni çevrelere ve yaşantılara daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür (Dyson ve Renk, 2006; Sun-Selışık, 2009). Bu bulgulara dayanarak psikolojik olarak sağlıklı olan bireylerin yaşamlarında daha uyumlu oldukları söylenebilir.

Alanyazından “psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin olumlu psikolojik belirtiler gösterdiği”, diğer bir deyişle “psikolojik açıdan sağlıklı olmayan bireylerin aynı zamanda psikolojik dayanıklılıkların da düşük olduğu” ve “olumsuz psikolojik belirtilere sahip olan bireylerin de çevrelerine, yeni ve zorlayıcı yaşamlara uyum sağlamakta güçlük çektiği” anlaşılmaktadır.

Alanyazındaki bulgulardan, uyumlu bir mizaca sahip bireylerin, psikolojik açıdan daha dayanıklı oldukları; kendilerine ve yaşamlarına ilişkin olumlu duygulara ve algılara sahip oldukları; ilişkilerinde ve sosyal çevrelerinde diğer bireyler ile daha az sorun yaşadıkları; daha yapıcı ve uzlaşmacı oldukları

söylenebilir (Cüceloğlu, 2004; Dyson ve Renk, 2006; Yalım, 2007). Uyum kavramı ile psikolojik dayanıklılık kavramı birbirleriyle yakından ilişkilidir.

Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalarda genellikle olumsuz yaşam olayları geçirmiş, risk altındaki ergenlerde dayanıklılık ve bununla ilgili özelliklerin belirlenmesi konusuna odaklanılmıştır (Yöntem ve Bahtiyar, 2016). Literatürde psikolojik dayanıklılık ve baş etme sıklıkla birbiri ile yakından ilişkili değişkenler olarak ele alınmaktadır.

Stresli koşullara rağmen sağlığı koruyucu ve başa çıkma stratejilerine yöneltici bireysel bir yapı olan psikolojik dayanıklılık öğrenilebilen bir süreçtir. Özellikle ön ergenlik döneminden itibaren bireylere daha dayanıklı olma becerileri kazandırılabilir. Bu bağlamda kültürümüze duyarlı bir psikolojik dayanıklılık eğitim programı hazırlanarak bireylere psikolojik dayanıklılık kişilik özelliğini kazandıracak çalışmaların planlanması gerekli görülmektedir.

Risk altındaki çocuk ve ergenlerde psikolojik dayanıklılığı geliştirecek ya da artıracak uygun yöntemlerin geliştirilmesi okul, toplum ve aile hizmetleri alanlarındaki önleyici çalışmaların etkinliğini artırabilir.

Okulların rehberlik servislerinin, önleyicilik işlevinin bir gereği olarak bazı olumsuz durumlar ortaya çıkmadan ve bu olumsuz sonuçların öğrenciler üzerinde yaratacağı etki görülmeden, risk gruplarındaki öğrenciler ile çalışmalar yapılabilir. Gürgan tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen "yılmazlık eğitimi grup programı"nın sağlamlık düzeyinin arttırılmasında etkili olduğu saptanmıştır. Bu programın ilköğretim ve ortaöğretim versiyonları hazırlanarak ve uygulayıcılara (psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, psikolog) programın uygulaması hakkında eğitimler gerekli eğitimler verilerek ülke çapında yaygınlaştırılabilir.

Okullarda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlar, özellikle risk altında bulunan öğrencilere yönelik psikolojik dayanıklılığı artırıcı çeşitli psikolojik danışma ve rehberlik programları hazırlayarak bu öğrencilere destek olabilmektedirler. Bu programlarla, öğrencilerin zorluklar karsısında uyum gösterme ve bas etme becerisi kazanmalarına, travmatik yaşam olaylarına karsı dirençlerini artırmalarına ve kişiler arası problemleri çözmeye ya da çevrelerinden sosyal destek sağlamaya yönelik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bulundukları yaş grubuna uygun olarak akran dayanışması, sosyal beceri ya da yasam becerileri eğitimi, mesleki gelişim eğitimi, madde kullanımını önleme programları vb. gibi psikolojik danışma ve rehberlik etkinlikleri ile öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını artırmaya destek olunmalıdır.

Sonradan kazanılan gelişimsel bir kavram olan dayanıklılık için psikolojik danışmanlar, risk altındaki çocukların psikolojik dayanıklılığını geliştirmeyi amaçlayan grupla psikolojik danışma oturumları planlanabilir.

Literatürümüzde «resilience» kelimesinin çeviri karşılığı olarak kullanılan kavramların kargaşasını sonlandırabilmek daha çok araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu açıdan konunun çalışılması önemli görülmektedir.

Ülkemizde, dayanıklılık üzerine fazla çalışma olmayan bir araştırma konusudur. Farklı risk gruplarında yer alan bireylerle ilgili çeşitli çalışmalar bulunsa da suça sürüklenen çocuklar bağlamında dayanıklılığı inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bu konunun araştırılması önemli görülmektedir.

4. KAYNAKÇA

Ağırgötüren, B. (2006). *Malatya Kentinde Çocuk Suçluluğu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Altundağ, Y. (2013). *Anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, F. ve Sürücü, M., (2010). Üniversiteye Uyumun Psikolojik Dayanıklılık Ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 30(2), 375-396.

Bahtiyar, M. ve Yöntem, Z., (2016). Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ve Stresle Baş Etme. *The Journal of Academic Social Science Studies.* N:45, p: 53-62.

Bakırcıoğlu, R. (2011). Çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı. (Geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.



Başa Çıkma ve Psikolojik Dayanıklılık. http://psycnet.apa.org/psycinfo/1996-17181-001. Erişim tarihi: 19.04.2017

Başak, B. E. (2012). *Düşük gelirli ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz duyarlık, sosyal bağlılık, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiler.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bildirici, F. (2014). *Özel eğitime gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerde aile yükü ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (2004). İnsan ve davranışı. (13. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çetin, F., Şeşen, H. & Basım, H. N. (2013). Örgütsel psikolojik sermayenin tükenmişlik sürecine etkileri: kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 13(3), 95-107.

Dönmezer, S., (1994), Kriminoloji, İstanbul: Beta yayınları.

Durak, M. (2002). *Deprem yaşamış üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtilerini yordamada psikolojik dayanıklılığın rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Dyson, R. & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and coping. Journal of Clinical Psychology, 62(10), 1231-1244.

Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Erarslan, Ö. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile depresif belirtile ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide benlik saygısı, pozitif dünya görüşü ve umudun aracı rolünün incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü, Ankara.

Ergüner Tekinalp, B.ve Terzi. Ş. (2013, Eylül). *Kendini Toparlama Gücünün Yordayıcıları Olarak Psikolojik Doğum Sırası, Sosyal İlgi Ve Stresle Baş Etme.* Xıı. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresinde Sunulmuş Bildiri. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci, (4. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif Psikolojinin Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Alanında Gelişimsel Ve Önleyici Hizmetler Bağlamında Kullanılması. *The Journal Of Happiness ve Well-Being,* 1(1), 1-22.

Fassig, E. I. (2003). Attachment and resilience as predictors of adjustment to college in college freshmen. The Sciences and Engineering, 64(7), 35-20.

Gençöz, F., & Motan, İ. (2009). Psikolojik dayanıklılığı nasıl ölçebiliriz? : Bir Türk örnekleminde kişisel görüş ölçeği II'nin geçerlik-güvenirlik çalışması. *Kriz Dergisi,* 17(1). 1-13.

Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumuları arasındaki ilişkinin incelenmesi(İstanbul örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ,İstanbul.

Gökmen, D. (2009). *Kadın sığınma evinde yaşayan şiddet görmüş kadınlar ile eşi ile birlikte yaşayan şiddet görmüş kadınlar arasındaki psikolojik dayanıklılık ve bağlanma durumlarının karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Gültekin, A.G. (2007) *Suça karışan 12-15 yaş grubundaki çocuklarda akran istismarı ve kendilik algısının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürgan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hemşirelerde Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyumu. http://hhc.sagepub.com/content/17/2/113.short. Erişim tarihi: 19.04.2017.

Irmak, T. Y. (2011). Fiziksel İstismara Uğrayan Ergenlerde Dayanıklılığın İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi,* 12(2).

İsrail Askerlerinde Psikolojik Dayanıklılık ve Başa Çıkma. http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1995-25080-001. Erişim tarihi: 19.04.2017.

Kamya, H. (2000). *Hardiness and Spiritual Well-Being Among Social Work Students.* Journal of Social Work Education, 231-241.

Karaırmak, Ö. (2006). *Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri Ve Koruyucu Faktörler.* Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi, 3(26), 129-142.

Karaırmak, Ö. & Çetinkaya, R. S. (2009). *Deprem deneyimini yaşamış yetişkinlerin bağlanma stilleri ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki.* XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İzmir.

Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi (7. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.



Karavardar, G. (2010). *Psikolojik yıldırma ile bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişki.* Journal of New World Sciences Academy,3(5) ,212-233.

Kayacı, Ü. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgi düzeylerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini yordamadaki rolünün incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Khoshaba, D. M. & Maddi, S. R. (1999). *Early Experiences in Hardiness Development.* Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 106-116.

Kılıç, Ş. D. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inguiry into hardiness. *Journal Of Personality And Social Psychology,* 37(1), 1-11.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R. & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal Of Personality And Social Psychology,* 42(1), 168-177.

Kurt, N. (2011). *Çevik kuvvet personelinin stresle başa çıkma tutumları, psikolojik dayanıklılıkları ve iş doyumu düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Maddi, S. R. and Kobasa, D. M. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assesment.* 63(2), 265-274.

Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theoring, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 173-185.

Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, andperformance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598.

Motan, I. (2002). *Kaygı ve Depresyonu Ayrıştırmak: Dayanıklılık.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara

Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu, Ankara.

Öğülmüş, S. (2006). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Nobel Yayınları.Ankara.

Parlak, S. (2014). *Yüksek öğrenim kredi yurtlar kurumunda barınan kız öğrencilerin yaşam anlam düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki (İstanbul örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Polislerde Psikolojik Dayanıklılık ve Stres. http://ppm.sagepub.com/content/21/4/493.short. Erişim tarihi: 19.04.2017.

Psikolojik Dayanıklılık ve Başa Çıkma. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807(198701)24:1%3C51::AID-PITS2310240110%3E3.0.CO;2-8/abstract. Erişim tarihi: 19.04.2017.

Psikolojik Dayanıklılık ve İş Stresi. http://ajhpcontents.org/doi/abs/10.4278/0890-1171-20.3.183. Erişim tarihi: 19.04.2017.

Rahat, E. (2014). *Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Selçuklu, A. E. (2013). *Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık: Okulöncesi öğretmenler üzerine bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 20(2), 491

Siyez, D.M. (2006). *15-17 yaş arası ergenlerde görülen problem davranışların koruyucu ve risk faktörleri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Sturgeon, J. A., & Zautra, A. J. (2013). Psychological Resilience, Pain Catastrophizing and Positive Emotions: Perspectives on Comprehensive Modeling of İndividual Pain Adaptation. *Current Pain And Headache Reports*,17(3), 1-9.

Sun-Selışık, Z. E. (2009). *Kuzey Kıbrıs'ta okuyan İngilizce hazırlık okulu öğrencilerinin üniversiteye uyumu üzerine bir çalışma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şavur, E. (2012). *İnsani yardım çalışanlarının yardım arama davranışına ilişkin bir inceleme: Psikolojik belirtiler, psikolojik sağlamlık ve sosyal destek algısı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Taş, S. (2013). *Düzce Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi hemşirelerinde psikolojik dayanıklılık, depresyon ve algılanan stresin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Düzce.

Taşçı, M. (2014). *Engelli sporcularla çalışan antrenörlerin stresle başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi,Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Teker, K., (2010). *Suçlu Çocuklarda Sosyo Demografik Özellikler İle Ebeveyn Tutum Algısının Çocuk Suçluluğuna Katkısı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekin, E. (2011). *Askeri hastanelerde çalışan hemşirelerin psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Terzi, Ş. (2006). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.

Terzi, Ş. (2013). Psikolojik dayanıklılık ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. Tekinalp-Ergüner, B. & Terzi, Ş. (Eds.). *Pozitif Psikoloji.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Turan, N. (2009). *Ruminasyonun, içsel çalışan modellerin ve psikolojik yardım almaya yönelik tutumların üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtilerine katkısı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tümlü, G. Ü. (2012). *Psikolojik dayanıklılık düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin temas engellerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tümlü, G.Ü. ve Recepoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.

Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Avrupa yakası örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Ünalan, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı, sağlık kaygısı ve sağlık davranışları arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Vanderpol, M. (2002). Resilience: A missing link in our understanding of survival. *Harvard Revision Psychiatry,* 10, 302-306.

Voltan Acar, N. (2012). *Dictionary of Psychological Counseling and Guidance Terms: English/Turkish.* Ankara: Nobel Yayınları. 1. Basım.

Yaşlı Kadınlarda Psikolojik Dayanıklılık ve Başa Çıkma. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1547-5069.1990.tb00224.x/abstract. Erişim tarihi: 19.04.2017

Yalım, D. (2007). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumu: Psikolojik sağlamlık, başa çıkma, iyimserlik ve cinsiyetin rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım-Koç,D.(2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki lişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz-Irmak, T. (2004). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Zengin, B. (2013). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Algıladıkları Sosya Destek, Psikolojik Dayanıklılık ve Umut Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



TÜRKİYE'DE SOSYAL MEDYA KULLANIMININ ERGENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE GÜNCEL BİR BAKIŞ

Latife SÜRSAVUR
Öğr. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Emet Meslek Yüksekokulu

Özet

Son zamanlarda sosyal medya kullanım oranı hızla artmakta ve ergen bireyler sosyal medyada en fazla vakit geçiren kullanıcı kitlesi olarak göze çarpmaktadır. Ergenlerin sosyal medya kullanımları ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler bulunmaktadır. Alanyazındaki araştırma bulguları sosyal medya kullanımının, kullanım şekline göre tehdit veya fırsata dönüşebileceği yönündedir. Bu çalışmada sosyal medyanın ergenler üzerinde bıraktığı olumlu ve olumsuz etkiler anlatılarak bu konuda okullarda çalışan Sosyal Hizmet Uzmanlarının alabilecekleri önlemler ve yapabilecekleri uygulamalar sosyal hizmet bağlamında tartışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, sosyal medya bağımlılığı, ergenlerde sosyal medya kullanımı.

CURRENT VIEW ON THE EFFECTS OF SOCIAL MEDIA USE ON ADOLESCENTS IN TURKEY

Abstract

Recently, the rate of social media usage has been increasing rapidly and adolescents are seen as the most time consuming users in social media. There are positive and negative opinions about adolescents' use of social media. The research findings in the literature suggest that the use of social media may turn into threats or opportunities depending on the usage. In this study, the positive and negative effects of social media on adolescents are explained and the measures that can be taken by Social Workers working in schools are discussed in the context of social work.
Key Words: Social media, social media addiction, social media use in adolescent.

TÜRKİYE'DE SOSYAL MEDYA KULLANIMININ ERGENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE GÜNCEL BİR BAKIŞ

1. GİRİŞ

İnternet, günümüzde sağladığı kolaylıklar ve bilgiye erişim hızı ile artık popüler bir iletişim aracı haline gelmiştir. İnternetin kullanım alanlarının genişlemesi ile birlikte sosyal medya platformları da giderek yaygınlaşmış, bu mecralarda video izleme, müzik dinleme, sohbet etme, oyun oynama, film izleme, bilgi paylaşma gibi pek çok amaca yönelik davranış ve eylemler meydana getirmektedir. Bu süreç geçmişten bugüne dek sosyal medya ortamlarının artması paralelinde toplumsal yapı üzerinde etkisini arttırmaktadır.

Sosyal medya, bloglar, instagram, facebook, twitter, snapchat ve diğer sosyal ağlar, televizyon, radyo, eğitim ve eğlence amaçlı uygulamalar, kişilerin kendilerini ifade etmeyi amaçladıkları ve kişiler arası iletişim ağlarını kapsayan geniş bir ağdır (Kuşay, 2013). Sosyal ağlar, birçok iletişim şekli kullanılarak insanları bir araya getirerek onların iletişim ve etkileşim kurmalarına yardımcı olabilmektedir.

Literatür incelendiğinde sosyal medya ağlarının ergenler tarafından daha çok kullanıldığı görülmektedir. Genellikle video, fotoğraf, müzik paylaşmak, insanlarla iletişim kurmak, gruplar oluşturmak, mevcut etkinlikleri takip etmek veya etkinlik oluşturmak amacıyla kişisel amaçlara veya profesyonel amaçlar doğrulllanılmaktadır. Bu ağlar genellikle arkadaş edinme, sohbet, insanları takip etme, ünlülerin yaşamlarını ve gündemi takip etme, alışveriş yapma, fikir paylaşımı, video izleme, kendi yaşamından kesitler paylaşma gibi amaçlarla kullanılmaktadır. Sosyal medya ortamları artık günümüzde yaşamın bir parçası haline gelmektedir.



2. Sosyal Medya

Teknolojinin gelişmesi beraberinde iletişim araçlarının değişimini getirmiştir. Bu değişimler ve gelişimlerin temelinde bireysel olarak var olma ve kendini gerçekleştirme, zamandan tasarruf etme ve hızlılık, etkileşim ve iletişim kurma duyguları yer almaktadır.

Sosyal Medya, bireylerin ürettikleri içerikleri yayınladığı online bir ağdır. Günümüzde en yaygın sosyal medya aplikasyonları facebook, instagram, twitter, youtube, snapchat, whatsapp, soundcloud olarak sıralanabilir.

We are social ve Hootsuit tarafından hazırlanan ve her sene yayınlanan İnternet ve Sosyal Medya istatistikleri bu sene de **"**Digital 2019 in Turkey" ismiyle yayınlanmıştır.

Tablo 1. *Mobil, internet ve sosyal medya kullanımını anlamanız için gereken temel başlık verileri. Ocak 2019 - Türkiye.*

	N (Milyon)	%
Toplam Nüfus	82.44	75
Mobil Abonelikleri	76.34	93
İnternet Kullanıcıları	59.36	72
Aktif Sosyal Medya Kullanıcıları	52	63
Mobil Sosyal Medya Kullanıcıları	44	53

Kaynak: *We Are Social 2019 Türkiye İnternet, Sosyal Medya ve Mobil Kullanıcı İstatistikleri*

Ülkemizin güncel nüfusu 82.44 milyondur. İstatistikler incelendiğinde toplam nüfusun% 72'sine tekabül eden 59.36 milyon sayıda internet kullanıcısı olduğu görülmektedir. Nüfusun %63'ünü oluşturan 52 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı ve nüfusun %53'ünü oluşturan 44 milyon aktif mobil sosyal medya kullanıcısı bulunduğu görülmektedir.

Türkiye'deki yıllık dijital değişim istatistikleri incelendiğinde;

Tablo 2. *Yıllık Dijital Büyüme.Yıllar geçtikçe anahtar istatistiksel göstergelerde değişiklik. Ocak 2018 - Ocak 2019. Türkiye.*

	N (Artış / Milyon)	% (Artış)
Toplam Nüfus	1	1.4
Mobil Abonelikleri	3	3.9
İnternet Kullanıcıları	5	9.3
Aktif Sosyal Medya Kullanıcıları	1	2
Mobil Sosyal Medya Kullanıcıları	Değişim yok	0

Kaynak: *We Are Social 2019 Türkiye İnternet, Sosyal Medya ve Mobil Kullanıcı İstatistikleri*

İnternet kullanım istatistiklerinde, internet kullanıcılarında %9'luk, yani 5 milyonluk bir artış görülmektedir. Aktif sosyal medya kullanıcı sayısının da 2 milyonluk bir artış gerçekleşmiştir.

Tablo 3. *Medyada Harcanan Zaman. Medyada harcanan ortalama günlük süre (Ankete Dayalı). Ocak 2019. Türkiye.*

	Harcanan Süre
Herhangi bir cihazla internet kullanarak geçirilen ortalama süre	7 Saat 15 Dakika
Herhangi bir cihazla sosyal medyayı kullanarak geçirilen ortalama süre	2 Saat 46 Dakika
Günlük ortalama televizyon izleme ortalama süresi (Reklam, yayın akışı, video)	3 Saat 9 Dakika
Müzik dinlemek için harcanan ortalama süre	1 Saat 15 Dakika

Kaynak: *We Are Social 2019 Türkiye İnternet, Sosyal Medya ve Mobil Kullanıcı İstatistikleri*



Veriler incelendiğinde insanların internette günlük ortalama 7 saat 15 dakika harcadıkları görülmektedir. Bu sürenin günde 2 saat 46 dakikasını sosyal medyada, günde 3 saat 9 dakikasını televizyon karşısında, 1 saat 15 dakikasını da müzik dinleyerek geçirdikleri görülmektedir.

Türkiye'deki sosyal medya kullanım istatistikleri incelendiğinde,

Tablo 4. *En Aktif Sosyal Medya Platformları. Her bir platformu kullanarak rapor edilen internet kullanıcılarının yüzdesi. Ocak 2019. Türkiye.*

	%
Youtube	92
İnstagram	84
WhatsApp*	83
Facebook	82
Twitter	58
Facebook Messenger*	57
Skype*	31
Snapchat	31
Linkedin	30
Pinterist	28
Tumblr	21
Twitch	20
Wechat*	16
Reddit	13
Line*	13
Badoo	12

(*) : Mesaj yolu ile

Kaynak: *We Are Social 2019 Türkiye İnternet, Sosyal Medya ve Mobil Kullanıcı İstatistikleri*

Grafik incelendiğinde, aktif olarak en çok kullanılan sosyal medya platformunun Youtube oldu, bunu Instagram ve Facebook'un takip ettiği görülmektedir. Ardından Twitter, Snapchat ve LinkedIn en çok kullanılan diğer sosyal medya platformları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 5. *Sosyal medya kitlesi profili. Facebook, Instagram ve Facebook Messenger'ın birleşik reklam izleyici kitlesine dayalı analiz. Ocak 2019. Türkiye.*

	%	
	Kadın	Erkek
13 - 17 Yaş	1.4	2.5
18 - 24 Yaş	9	15
25 - 34 Yaş	13	20
35 - 44 Yaş	8	13
45 - 54 Yaş	4.1	7
55 - 64 Yaş	2.2	3.5
65 + Yaş	0.9	1.6

Kaynak: *We Are Social 2019 Türkiye İnternet, Sosyal Medya ve Mobil Kullanıcı İstatistikleri*

Grafik incelendiğinde, 2019 yılında Türkiye'deki sosyal medya kullanıcılarının cinsiyet ve yaş dağılımları görülmektedir. Veriler, erkeklerin her yaş grubunda sosyal medyayı daha fazla kullandığını göstermektedir. Aynı zamanda veriler incelendiğinde, sosyal medya kullanım oranının en fazla olduğu yaş aralığının ergenlik dönemindeki bireyleri işaret ettiği göstermektedir.

Küreselleşme ile birlikte insanlar artık çok fazla medya baskısı altında kalmaya başlamıştır. Medya açısından ele alındığında sosyal medyadan en çok etkilenen grubun ergenler olduğu ifade edilmektedir (Okur Berberoğlu, 2015).

İnternet, günümüz yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Yapılan araştırmalar ışığında internet kullanımının hatırı sayılır bir parçasının sosyal medya siteleri üzerinden yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar ergenlerin kişilikleri ile sosyal medya uygulamalarını kullanmaları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada gençlerin kişisel bilgilerini kullandığı, oyun oynadığı,

arkadaş edinme, bilgi edinme ve paylaşmak maksadıyla kullandığı, fotoğraflarını ve özel bilgilerini paylaştığı sosyal medyanın ergenler üzerinde bıraktığı olumlu ve olumsuz etkiler tartışılacaktır.

3. Ergenlerde Dijital Teknoloji Kullanma Sıklığı, Kullanılan Teknolojik Araçlar ve Etkileri

3.1. Televizyon

Ergenlik dönemi, ergenin hem vücudundaki fiziksel değişimlerlehem de bağımsızlık duygusu ile baş etmeye çalıştığı, kimlik arayışında olduğu, içerisinde karmaşalar yaşadığı bir dönemdir (Strasburger & Wilson, Barbara , 2002). Ergenlerin içinde bulunduğu karmaşa ve kimlik arayışı ergenleri çeşitli davranışlar sergilemeye itmekte, bağımsızlık güdüsü sonucu kendi başlarına karar alma davranışı yaşamlarını riske sokabilmektedir. Bu anlamda televizyonda yayınlanan programlar ve yayınlardaki riskli davranışların normalmiş gibi gösterilmesi ergenlerin bu davranışları taklit etme riskini artırmaktadır.

Ergenler bu dönemde kendilerini özel ve biricik hissederler ve kendilerinin etrafındaki yaşıtlarından farklı olduğunu zannederek başkalarının başına gelen kötü olayların kendilerini hiç ziyaret etmeyeceğini düşünebilmektedirler. Bu doğrultuda da riskli davranışlar karşısında meydana gelebilecek zararları hafife alarak bu davranışları uygulayabilmektedirler (Strasburger & Wilson, Barbara , 2002).

Ergenlik döneminde bireyler, farklı özdeşim modelleri geliştirirler ve arkadaş ilişkilerine verdikleri önem artar. Bu dönemde ergenler için arkadaşları bir özdeşim modeli olabilirken televizyondaki dizi karakterleri ya da ünlü sanatçılar da birer özdeşim modeli olabilmektedirler. Örneğin bir dönem çok popüler olan Kurtlar Vadisi adlı dizinin baş rol oyuncusu Polat Alemdar o dönemki ergen bireyler için oldukça özendirici olmuştur. O dönemde çeteleşme, haraç kesme gibi davranışlarda artış gözlenmiştir (Thamel, 2010). Fakat tam tersi olarak televizyonlar da gösterilen özendirici davranışlar da ergen bireyler için oldukça olumlu etkiler yaratarak pozitif yönde özendirici olmaktadır.

3.2. Bilgisayar ve İnternet

Televizyonlar gibi bilgisayarlar da ergen bireylerin yaşamlarının birçoğunu kapsamaktadır. Bilgisayar ve İnternet insan yaşamının birçok alanını kapsamaya başlamıştır. Son yıllarda ergenlerin bilgisayar kullanım oranı internet kullanım oranıyla paralel olarak giderek artmaktadır. Temel olarak bilgisayar kullanımını arttıran en büyük unsurlardan bir tanesi de oyunlardır. Günümüzde artık çoğu evde internet bağlantısı ve birden fazla bilgisayar bulunmaktadır.

Çocuk ve ergenlerin çok uzun saatler bilgisayar ve internet ile zaman harcamalarına tepki gösteren bilimsel görüşler incelendiğinde bu teknolojilerin çocuk ve ergenlerin önemli gelişim etkinliklerinin yerine geçeceği tehlikesine dikkat çekmektedir. Buna göre bilgisayarların çocukları gerçek oyun kültüründen uzaklaştırarak o dönemde kaldırabileceklerinden çok daha fazla uyarana maruz bırakabileceğinden bahsedilmektedir. Oyunlardaki sanal dünyanın çocukları gerçeklerden uzaklaştırarak izole bir yaşama itmesi ve sanal dünyanın içinde bulunduğumuz reel dünyaya karşı olan farkındalığı zedeleyerek yaratıcılığı azalttığına dair görüşler beyan edilmektedir (Akbulut, 2013).

Bilgisayar ve internet kullanımını bir fırsat olarak değerlendiren yaklaşıma göre ise çocukların seviyelerine göre oyunlar oynaması, program ve uygulamalar kullanması çocukların yaratıcılığının gelişmesi açısından oldukça önemlidir (Haugland, 1997).

Bilgisayar ve İnternet iletişim sağlama ve bilgiye kolay bir biçimde erişim gibi fırsatların yanı sıra toplumsal birlikteliği pekiştirme ve farkındalığı sağlama, kişiler ve gruplar arasındaki iletişimi pekiştirme gibi başlıklar altında sıralanabilir. Toplumdaki bireyler tarafından toplumun gelişmesi ve zenginleşmesini sağlayan jenerasyon olarak değil de sosyal yozlaşma ve bozulmanın sebebi olarak görülen gençlere söz hakkı verilmemesi sebebiyle internetin toplumda kritik bir yeri vardır (Cockburn, 2005). Gençler bazen toplum içerisinde kendi fikirlerinin önemsenmediğini onlara toplumsal olarak değer verilmediğini düşünebilmektedirler. Burada internet onların fikirlerini özgürce ifade edebileceği, seslerini kolayca duyurabilecekleri ve kendi akranlarıyla buluşup fikirlerini paylaşabilecekleri bir alana dönüşmektedir.

Görüşlerden ikisine de aynı şekilde katılmak mümkün değildir. Çağımızda çocuk ve ergenleri teknolojiden soyutlamak da mümkün değildir. Ancak teknolojiyle çok fazla iç içe geçirilen çocukluk dönemi de gelişimsel problemler meydana getirebilmektedir. Literatürde çocukların gelişimlerini sağlıklı bir biçimde tamamlayabilmeleri için yedi yaşına dek internet ve bilgisayar kullanmamaları

gerektiği ile alakalı görüşler mevcuttur. Bu görüşe karşı olarak çocuk ve ergenlere bilgisayar ve internet konusunda bakış açısı kazandırma amaçlı kontrollü ve erimli bir biçimde kullanımına izin verilmesi hususunda görüşlere yer verilmektedir (Ceyhan, 2011).

Son yıllarda yapılan ulusal ve uluslararası araştrmalar incelendiğinde, İnternetin erken çocukluk döneminde kesinlikle kullandırılmaması gerektiğini savunan görüşten, yararlı bir teknolojik araç olarak görüldüğü çıkarımına doğru bir değilim olduğu yapılabilir (Valkenburg ve Peter, 2009). İnternet'in bilişsel ve sosyal kazanımlarının giderek artmaya devam ettiği düşünülmektedir (Greenfield ve Yan, 2006; Johnson, 2010). Bu noktada bahsedilen fırsat ve risklerin önemsenerek İnternet'in kullanım şekillerine göre çocuk ve ergen bireylerin gelişimine katkı sağlayacağı veya zarar vereceği düşünülmektedir.

3.3. Video Oyunları, Dijital Oyunlar ve Akıllı Telefonlar

Kişinin çok uzun saatler oyun oynaması, oyunu sosyal yaşamının odağı haline getirmesi, tüm hayatını oyuna göre programlaması, sosyal hayatındaki planlarını iptal edip sürekli oyun oynamak istemesi gibi durumlar dijital oyun bağımlılığına işaret etmektedir. Video oyunlar izleme ve dijital oyunlar oynama durumu ile internet ve sosyal medya bağımlılığı düzeyi doğrudan ilişkilidir (Arslan, Kırık, & Çetinkaya, 2015). Gelişen dijital teknolojiler paralelinde bilgisayar oyunlarına olan bağımlılık giderek artarak her yaştan bireyi olumsuz anlamda etkilediği düşünülmektedir.

Dijital oyun bağımlılığının etkileri bir araştırmada sosyal izolasyon, psikolojik ve sosyolojik sorunlar, iletişim becerilerinde aksaklık, anksiyete bozukluğu olarak sıralanmıştır (Şahin C. V., 2012). Dijital oyun bağımlılığı teknolojinin gelişmesi ile beraber artmış, akıllı telefonların yaygınlaşması, ileri teknoloji bilgisayar oyunlarının üretilmesi, yeni oyun materyallerindeki artışın dijital oyun bağımlılığını tetiklediği düşünülmektedir.

Son dönemlerde dünyada hızla yaygınlaşan akıllı telefon kullanımı, iletişim kurmak gibi temel özellikleri geride bırakarak, bilgi teknolojisinin en kolay taşınan cihazı olmuştur.

Teknolojik gelişmeler doğrultusunda akıllı telefonlara yüklenen anlam da değişmiştir. Fotoğraf , video çekme, görüntülü konuşma, her an internete erişim kolaylığı, konum bulma, vücutla ilgili adım sayar, kilo takibi, günlük su içme miktarı takibi, egzersiz programları, hatta nabız ölçme özelliğine sahiptir. Tüm bu özellikleri tek başına bünyesinde taşıyor oluşu akılllı telefonlara olan talebi git gide arttırmıştır. Ülkemizde 25 yıldır süren akıllı telefonu piyasası faaliyetleri, özellikle ergenlerin talebiyle sürekli gelişim ve değişim göstermektedir. Akıllı telefonu talep eden bireylerin genellikle lise ve üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir (Uzgören, 2013). Bu yaygın talep ve kullanım çeşitli sorunları da paralelinde getirmektedir. Şu ana kadar psikiyatri alanyazınında doğrudan bir tanımı olmasa da, akıllı telefon bağımlılığı, akıllı telefon kullanım sıklığı ve amacına bağlı olarak gelişen bir bağımlılık türü olarak tartışılmaya başlanmıştır.

Teknoloji bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar, oluşturulan tanı kriterlerinin madde bağımlılığı ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Son zamanlarda yapılan bilimsel araştırma çıktılarına göre kontrolsüz akıllı telefon kullanımının ergenlerin akademik başarıları ve psikososyal durumları üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını göstermektedir. Örneğin (Yen, 2009) tarafından Tayvan'da lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada akıllı telefonla çok fazla ilgilenen gençlerde akademik başarıda azalma ve problemli iletişim ve zayıf aile içi iletişim olduğu görülmüştür. (Tavolacci, 2015)'nin Fransa'da üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu bir çalışmada 760 öğrencide üçte biri akıllı telefonunu kaybetme korkusu yaşamakta, internet bağlantısı kesilip ilgilendikleri aplikasyonlara erişemediklerinde mutsuz olduklarını belirtmişlerdir. Yaşadıkları bu durumun akademik başarısızlık yaşamalarına ve ruh sağlıklarında bozulmalara yol açtığı saptanmıştır. (Jacobsen, 2010) ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada ise akıllı telefon kullanan üniversite öğrencilerinin ders çalışma süresinde sosyal medya aplikasyonlarına girerek video izleyerek, oyun oynayarak, arkadaşları ile sohbet ederek boşa vakit harcadıkları ve zamanı kontrol edemedikleri saptanmıştır. Son olarak (Işık, 2018)'nin "Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Medya Kullanımı ve Beş Faktör Kişilik Özelliği ile İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" adlı makalesinde Bitlis Eren Üniversitesi'nde okuyan 343 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiş, yapılan analizler sonucunda akıllı telefon bağımlılığı ile sosyal medya kullanımı arasında istatistiki anlamda anlamlı farklılıklar saptamıştır.



4. Sosyal Medya Kullanımının Ergenler Üzerindeki Olumlu Etkileri

4.1 Sosyalleşme

Sosyal medya platformları, mesafe gözetmeksizin çevrim içi yollarla birçok farklı biçimde iletişim sağlamaya yardımcı olmaktadır. Sosyal medyaya katılım ve sosyalleşme özellikle gençler için dezavantajlı grupların seslerini duyurma, yardım için para toplama faaliyetleri düzenleme, gönüllülük faaliyetleri düzenleyerek insanları bir araya getirerek yerel aktiviteler düzenleme, video, blog ve podcastler aracılığıyla deneyimledikleri durumları ya da herhangi bir konuda bilgi paylaşımı sağlayarak bu platformlarda insanlarla ilişki kurma, sanatsal faaliyetler düzenleyerek bireysel ve kolektif yaratıcılığın geliştirilmesine katkıda bulunma, kişinin kendini keşfetmesine yardımcı olma, ilgileri doğrultusunda kendisi gibi hisseden bireylerle bir araya gelerek sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır (O'Keeffe, 2011).

4.2. Grup Ödevleri, İşbirliği ve Takım Oyunları Oluşturma

Öğrenciler grup ödevleri hazırlarken veya proje geliştirirken bir araya gelebilmek adına sosyal medyadan yararlanırlar. Örneğin Whatsappta ya da Facebookta gruplar kurarak bilgi alışverişinde bulunurlar. Bazı okullarda sınıf blogları kurularak bu uygulamalar ödev paylaşmak ve kazanımlar elde etmek amacıyla da kullanılmaktadır (O'Keeffe, 2011). Bunun da öğrencilerin yabacı dil, yaratıcılık ve duygularını yazıya dökme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal ağ hizmetlerinin birçoğu kullanıcıların birlikte çalışma, düşünme ve birlikte hareket etmeyi destekleyecek biçimde tasarlanmıştır. Burada bireyler, yoğunluklu olarak da ergen bireyler sosyal ağları kullanarak karmaşık oyunlarda takım oyunları oluşturarak iş birliğini öğrenmektedir. Yine bireyler kendi ilgi alanları doğrultusunda Facebook ve Instagram grupları oluşturarak birbirlerine tavsiyelerde bulunup yol göstermektedir. Kullanıcılar bu mecralarda yardım aldıktan sonra kendileri de başka bireylere yardımcı olmak amacıyla harekete geçeceklerdir (Benefits of internet and social media, 2019). Sosyal ağlar araştırmayı ve bireylerin kendilerini geliştirmesini teşvik etmektedir. Kişi neye ilgi duyuyorsa o alanda bir çok sanal topluluk-oluşum bulmak mümkündür. Bu doğrultuda bireyler ilgi alanlarının ortak olduğu, farklı kültürlerden, şehirlerden, ülkelerden, ırklardan insanlarla bir araya gelerek ufkunu genişletmektedir.

4.3. Teknolojik Becerilerin Gelişmesi ve İçerik Oluşturma

Bilgi toplumunda, okuma, konuşma, tutarlı ve açık bir şekilde yazabilme gibi geleneksel becerilere, sosyal medya iletişim becerileri gibi teknolojik becerileri de eklemek gerekir. Bir süreç hakkında bilgi vermek, sosyal medya kanalları (Youtube, Instagram, Facebook) aracılığıyla bir reklamı satış konuşması haline getirip daha geniş kitlelere ulaşmak, alınan geri dönütler aracılığıyla insanların görüşlerine değer vererek reklam kampanyalarını şekillendirmek, dünyadaki gelişmeleri, yeni trendleri takip etmek için sosyal medyayı kullanma becerisi oldukça önemlidir (O'Keeffe, 2011). Sosyal medyayı etkili bir biçimde yönetmenin, günümüzde iş hayatının ayrılmaz bir parçası haline geldiği düşünülmektedir.

Günümüzde işverenlerin, yeni teknolojilere çabuk adapte olmanın ve dünyayı yakından takip etmenin değer verdiği yetilerden olduğu görülmektedir. Bu yetenekler resmi ve gayrı resmi öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır (Benefits of internet and social media, 2019).

Günümüzde sosyal medya aktif katılım üzerine kurulmuştur. Kullanıcılar günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri eylemleri sosyal medya sitelerine yükleyerek içerik üretmektedir. Bu durum gençlerin hem yaratıcılığının gelişmesini desteklemekte hem de veri yönetimi yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Benefits of internet and social media, 2019). Özellikle günümüzde sosyal medya bir iş kapısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok ergen ve genç yetişkin geçimini sosyal medyadan içerik üreterek sağlamaktadır. Reklam şirketleri, televizyonlara reklam vermek yerine özellikle Youtube ve Instagram gibi sosyal medya aplikasyonlarında içerik üreten gençlere reklam vererek hem günümüzün en popüler iletişim aracı olan yeni medyayı desteklemekte hem de daha fazla kişiye daha az bütçeyle reklam yaptırıp hitap etmek istedikleri kitleye daha rahat erişebilmektedir. Gençler müzik, fotoğraf, video veya film üretirken paylaştığı içerikler için nerelerden izin alması gerektiğini öğrenmeli ve bu noktada özenli davranmalıdır.



5. Sosyal Medya Kullanımının Ergenler Üzerindeki Olumsuz Etkileri

5.1. Nefret Söylemleri

1997 yılında, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin aldığı Tavsiye Kararında nefret söylemi; 'Irkçı nefreti, yabancı düşmanlığını, Yahudi düşmanlığını veya azınlıklara, göçmenlere ve göçmen kökenli insanlara yönelik saldırgan ulusalcılık ve etnik merkezcilik, ayrımcılık ve düşmanlık şeklinde ifadesini bulan, dinsel hoşgörüsüzlük dâhil olmak üzere hoşgörüsüzlüğe dayalı başka nefret biçimlerini yayan, kışkırtan, teşvik eden veya meşrulaştıran her türlü ifadedir.' Biçimini kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Buradan yola çıkarak nefret söyleminin belirli bir grubu hedef gösteren aşağılayıcı, ön yargılı, çarpıtma ve düşmanlık barındıran söylemler olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda Türkiye'nin en çok kullanılan ikinci haber kaynağının sosyal medya olduğu saptanmıştır. Forumlarda, haber sitelerinde, Facebook, Instagram, Youtube gibi sosyal medya hesap yorumlarında, elektronik postalar ve sözlüklerde her gün binlerce nefret söylemi ile karşılaşmaktayız. Sosyal medyadaki nefret söylemlerinin yaygınlaşması beraberinde mağdur birey ya da grup başta olmak üzere toplum içerisinde psikolojik travmalara sebebiyet vermesidir. Mağdur grubun yaşadıkları rutin yaşamını da negatif yönde etkileyecektir.

Sosyal medyayı kullanan gençler de nefret söylemi riski altındadır. Facebook, Instagram, Youtube gibi sitelerde, sözlüklerde, web sitelerinde birbirini hiç tanımayan kişiler birbirlerine karşı çok kolay bir şekilde saygısız davranışlar, linç girişimleri ve nefret söylemlerinde bulunabilmektedir. Yeni toplum düzeninde meydana gelen nefret söylemleri uygun şekilde incelenip, kovuşturulduğunda nefret söylemlerinin ön ayak olduğu nefret suçları ve bu kapsama dahil olan şiddet olaylarının azalacağı düşünülmektedir (Sosyal Değişim Derneği, 2012).

5.2. Siber Zorbalık

Sosyal medyanın iletişim aracı olarak kullanılırken bazen de insanları rahatsız etme, hor görme, aşağılama, taciz etme amacıyla kötü bir biçimde de kullanılabilmektedir. Bu durum siber zorbalık olarak adlandırılmaktadır. Siber zorbalığa sosyal medya platformlarında da sıklıkla rastlanmaktadır. Günümüzde sosyal medya uygulamalarında sahte hesaplarda da artış görülmektedir. İnsanlar bu hesaplardan anonim bir biçimde yorumlar yapmakta, bilgiler yaymaktadır. Bu yorumları yapan kişilerin tespiti oldukça zordur (Yaşa, 2018). Bu durumda, mağdurlar siber zorbalık konusunda oldukça örselenmektedir. İçeriği paylaşılarak çok hızlı bir şekilde dağıtılması, içeriğin ilk kim tarafından paylaşıldığının bilinmemesi, kullanıcıların hedefindeki şahısla gerçek dünyada karşılaşamayacağını bildiği için daha fazla zarar verici davranışlarda bulunulması, mağdurla her an iletişim kurabilecek olması siber zorbalığı şiddetten ayırabilir.

Türkiye'de siber zorbalıkla ilgili mevcut araştırmalar incelendiğinde, sosyal medyada siber zorbalığın oldukça yaygın olduğu göze çarpmaktadır. Erdur ve Kavşut (2007) yapmış olduğu araştırmada 14-19 yaş aralığında bulunan ergen bireylerin sanal zorbalık yaptığı bulgusuna ulaşmıştır. Çetin, Peker ve Eroğlu (2010)'un kız öğrenciler ile yaptıkları çalışmada internet bağımlılığının artmasının ve yaşam doyumunun düşmesinin siber zorba olma; internet bağım bağımlılığının siber mağdur olma olasılığını arttırdığı görülmüştür. Yine Dilmaç (2009)'un yapmış olduğu bir araştırmada üniversite öğrencilerinin %23'ünün en az bir kere sanal zorbalık yaptıklarını %55'inin ise hayatlarında en az bir kere sanal zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Araştırma sonuçları da ülkemizde siber zorbalık davranışının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. Kişisel bilgilerin bu tarz platformlarda paylaşılması siber zorbalık davranışına maruz kalma riskini artırmaktadır. Bu sebeple şahsi bilgilerin paylaşılmamasının siber zorbalık davranışına maruz kalma hususunda önerilebilecek önemli bir çözüm yolu olarak görülmektedir. Ayrıca medya okur yazarlığı eğitiminin başlatılması ve siber zorbalık konusunda özellikle gençlere eğitimler verilmesi de oldukça önem arz etmektedir.

5.3. Kıyas-Kıskançlık

Facebook, Instagram, Youtube, Twitter gibi insanların yaşamlarını anlık olarak fotoğraf, video, metin yoluyla paylaşabildikleri sosyal medya uygulamaları kişileri mutsuz etmektedir. Yapılan araştırmalar bunun sebebinin sosyal ortamda arkadaş olduğu diğer insanları mutlu görerek kendi yaşamları ile karşılaştırmalarından kaynaklandığını söylemektedir. Bu tarz uygulamaları kullanan bireyler, gerçek yaşamda tanımadıkları ve arkadaş olmadıkları insanların yaşamlarını çok görkemli bulmaktadır. Özellikle ergen bireylerde bu durum daha da fazla yaşanmaktadır. Sosyal medyada izlediği yaşamları kendi yaşamıyla kıyaslayan bireyler insanların kendilerinden daha iyi yaşam şartlarına sahip olduğunu ve kendilerinden daha mutlu olduklarını düşünmektedir (Chou & Edge, 2012).

Amerikalı Sosyal Medya Uzman Dr. Mai Steers (2018) bir röportajında sosyal kıyasın bireylerde depresyona neden olduğunu, sosyal medyada yaratılan idealize imajın insanlara kendilerini kötü hissettirdiğinden bahsetmiştir. İngiltere'de 600 yetişkinle yapılan bir araştırmada, yaklaşık 200 kişi sosyal medyanın kendilerinde başta öfke olmak üzere olumsuz duygular yarattığını ve bunun imrenme duygusuna dayandığından bahsetmektedir. Burada sanal dünya ve gerçek yaşam ayrımına varmak oldukça önemlidir. Aksi halde depresyon kaçınılmaz bir hale gelmektedir.

5.4. Özel Hayatı Aşırı Paylaşım ve Paylaşılan Tüm Gelişmelerden Uzak Kalma Korkusu

Sosyal medya ile iç içe olan bireyler, sürekli olarak internette vakit geçirmekte, özel hayatlarını ifşa etmekte, telefonlarından bir an bile uzak kalmak onları mutsuz etmekte ve sosyal medyada olan biten her şeyden haberdar olmak istemektedirler. Kullanıcıların sosyal medya ile bu kadar bağ kurmaları bir müddet sonra sosyal medyadaki tüm gelişmelerden uzak kalma korkusuna dönüşmektedir (Aydın, 2018).

Nomofobia (No Mobile Phone Fobia), telefonsuz kalma korkusu ya da cep telefonu yoluyla iletişimden kopmaktan korkma durumu olarak tanımlanmaktadır ve gençler arasındaki yaygınlığı ile dikkat çekmektedir. Netlessfobi (Netless Phobia), bir kişinin internet bağlantısı olmaması durumunda yaşadığı yüksek heyecan ve korku hali şeklinde tanımlanmaktadır. Fomo (Fear of Missing Out) ise, bir kişinin akıllı telefon, tablet veya bilgisayarı ile internet ve sosyal medya gelişmelerini sürekli ve anında takip etme isteği olarak tanımlanmaktadır (Öztürk U. C., 2015). Bu hastalıkların ortak ve başlıca belirtileri şunlardır (Aydın, 2018):

Sürekli sosyal medya uygulamalarında sayfayı güncelleyerek, paylaşılan her gönderiyi görme isteği,

Sosyal medya hesabına erişilemediği an huzursuz olma,

Paylaştığı bir gönderi az beğeni aldığı takdirde mutsuz olma,

Kişiyi ilgilendirmeyen konularda bile çok sinirli olma durumu.

Bu korkulardan kurtulabilmek için öz güveni artırmak, yapılan davranışın kişiyi mutlu edip etmediğini sorgulamak ve yeni fırsatlar belirleyip hedefler doğrultusunda ilerlemek ve sosyal medya kullanımının sınırlandırılması gerektiği düşünülmektedir.

5.5. Kimlik Hırsızlığı

Sosyal medya sitelerinde meydana gelen sorunlardan bir tanesi de kimlik hırsızlığıdır. Günümüzde gençler özel bilgilerin paylaşılmasının büyük bir sorun teşkil ettiğinin bilincinde değildir. Gençlerin birçoğu hesap güvenliği ayarlarının ne anlama geldiğini bile bilmeden sosyal medya hesaplarını kullanmaktadır. Bu konu hakkında yapılan son araştırmalar incelendiğinde sosyal medya kullanıcısı gençlerin yüzde yirmisi şahsi bilgilerini ve fotoğraflarını paylaşmanın yüzde yüz güvenli olduğunu düşünmektedir. Bu kişiler kolay bir şekilde kimlik hırsızlığı kurbanı olabilmektedir (Cockburn, 2005). Bu noktada gençlere sosyal medya kullanımında gizlilik ve mahremiyet eğitimi verilerek bilinçlendirilmeleri oldukça önemlidir.

6. Sosyal Medya Kullanımının Hızlı Artışının Ergenler Üzerindeki Etkileri ve Sosyal Hizmet Müdahalesi

Sosyal medyanın olumlu görünen taraflarının cazibesiyle, çok uzun süre zarflarında kontrolsüzce kullanılması bireyleri, psikolojik, sosyal, eğitim ve yaşamında zor durumda bırakmaktadır (Yörük, 2013). Teknolojinin bir parçası olan sosyal medya, yukarıda da bahsedildiği gibi ergen bireyleri hem olumlu hem de olumsuz anlamda etkilemektedir.

İnsan yaşamında en kritik dönemlerden bir tanesi de ergenlik dönemidir. Bu dönemde yaşanan gelişmeler; biyolojik, psikolojik, cinsel ve sosyal dönemleri kapsamaktadır. Eric Erickson'un psikososyal gelişim kuramında, 12-18 yaş döneminde bulunan ergen bireylerin kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası yaşadıkları kritik bir dönem olarak bahsedilmektedir. Ergenlik dönemindeki birey, hem kendine bir yol çizmeye çalışırken hem de vücudunda meydana gelen fiziksel ve biyolojik değişmelere, hem de çevreye uyum sürecinde yaşanan çatışmalar ile baş etmeye çalışmaktadır (Yalom, 2008).Günümüzde 'ergen' olarak bahsedilen ve Z kuşağı olarak adlandırılan (2000 sonrası dünyaya gelen kuşak) tamamıyla teknolojinin hakim olduğu bir dönemde doğmalarından ötürü bu kuşağa 'internet kuşağı' denilmektedir.

Gün geçtikçe sosyal medyanın gücünün artması, bunun paralelinde bir paylaşımın milyonlara ulaşması, bu kanaldan insanların para kazanması gibi itici güçler, ergenlerin popüler olmayı arzulamalarına yol açarak internetle daha fazla haşır neşir olmalarına neden olmuştur. Bu noktada, ergenlerin sosyal medya kullanmalarına yönelik yapılabilecek sosyal hizmet müdahalelerinde bilgi kaynaklarının belirlenmesi ve bu hususta yapılabilecek çalışmaların belirlenmesi oldukça önemlidir (Yörük, 2013).

İnternet bağımlılığından korunmak için primer, sekonder ve tersiyer olmak üzere üç tip korumadan bahsedilmektedir:

Primer koruma henüz internet bağımlılığı oluşmadan önce alınan önlemleri kapsamaktadır. Bu evrede aile, okul, internet kafe gibi bireyin internete eriştiği yerlerde bireyin interneti nasıl kullandığı ve ne kadar süre kullandığı kontrol edilmelidir. Birey sosyal aktivitelere yönlendirilmeli ve internete alternatif olabilecek imkanlar sunulmalıdır. Aileler çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmeli ve internetin amacına uygun kullanılması hususunda eğitimler verilmelidir (Günüç, 2009).

Sekonder koruma, internet bağımlılığı olan bireyde bu bağımlılığın erken teşhis edilmesidir. Burada en önemli olan şey internet bağımlılığın altında yatan nedenin ne olduğunun saptanmasıdır. İnternet bağımlılığının sık görüldüğü yaşlar genellikle çocukluktan ergenliğe geçiş ve ergenlik dönemine tekabül ettiği ve ergen bireylerin akademik başarılarının etkilenmemesi açısından aileyle görüşülüp birlikte bir yol izlemek oldukça önemlidir. Bu dönemde; aile terapisine yönlendirmek, internet kullanımı ile ilgili hatırlatıcılar koymak, bir destek grubuna yönlendirmek, internet kullanım süre ve sıklığına dair hedefler belirlemek gibi bilişsel-davranışçı teknikler kullanmak oldukça önemlidir (Öztürk, Odabaşoğlu, Eraslan, & Kalyoncu, 2007).

Tersiyer koruma ise hastalık geliştikten sonraki rehabilitasyon sürecidir. Burada primer koruma bağımlılık yerleşmeden önlem mahiyetinde olduğu için diğer iki koruma yöntemine göre daha önemlidir (Kuşay, 2013).

Günümüzde her üç ergen bireyden bir tanesi internet bağımlısı olma yolunda ilerlemekte ya da internet bağımlısıdır ve çağımızın en önemli problemlerinden biri de internet bağımlılığı ve bir uzantısı olan sosyal medya bağımlılığıdır. Bu duruma karşı akademisyenler, eğitimciler, aileler ve toplum olarak bu problem hususunda farkındalık geliştirmeliyiz (Taylan & Işık, 2005). Bu noktada uygulanabilecek olan makro sosyal hizmet müdahaleleri, sosyal medya bağımlılığını azaltmada fayda sağlayacaktır (Yörük, 2013).

7. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal medya günümüzde insanları çok güçlü bir biçimde etkisi altına almaktadır. İnsanlar sosyal medyayı arkadaş edinme, online oyunlar, online alışveriş, bilgi paylaşma, fotoğraf ve video paylaşma, bilgi edinme, hayattan uzaklaşma, chat gibi birçok farklı amaçla kullanmaktadır. Özellikle de ergenlik çağındaki gençler yaşadıkları duygusal boşlukları sosyal çevreleriyle dolduramadıkları zamanlarda sosyal medya kullanımına itilmektedir. 2019 yılı verilerine göre ülkemizde aktif 52 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. Geçen yıla oranla bu sayı 2 milyon kişi daha artmıştır. Sosyal medya kullanım oranı bu hızla artmaya devam ederse gelecekte olumsuz etkilerde de artış olacağı düşünülmektedir. Bu olumsuz etkilerin önüne geçilebilmesi için ergenlerin ve ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu noktada problemli internet kullanımı özelinde sosyal medya bağımlılığına yol açan nedenleri ortaya koymak amacıyla interneti ve sosyal medyayı doğru kullanmayı eğitim ve sosyal hizmet perspektifinde ortak duygu ve değerler eğitimi yoluyla, ergen bireylere ve ailelerine kurum ve kuruluşlar aracılığı ile önerilebilecekler aşağıda sıralanmıştır (Yörük, 2013):

Türkiye'de ergen bireylere internet kullanımı ve sosyal medya bağımlılığının getirebileceği zararları önlemeye yönelik sosyal politikalar geliştirilebilir ve gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir.

Türkiye'de ergen bireylere ve ebeveynlerine, güvenli internet kullanımı ile ilgili farkındalık çalışmaları yapılabilir, internet sağlayıcılarla iş birliği yapılarak projeler ve programlar geliştirilebilir.

Okul sosyal hizmeti kapsamında, sosyal medya bağımlılığı ile ilgili, sağlıklı internet kullanımı ile ilgili bilinçlendirici çalışmalar yapılarak bu çalışmalar doğrultusunda ergen bireylerin sosyal medyayı daha



etkili ve verimli kullanmaları öğretilebilir. İnternetin aşırı kullanımının doğurduğu olumsuz sonuçlar gösterilerek sağlıklı internet kullanımının nasıl olması gerektiğine dair eğitimler verilebilir.

Okullarda sosyal hizmet uzmanı, psikolojik danışman ve psikologların biraraya gelerek problemli internet kullanımını önlemeye yönelik bir merkez kurularak bu konuda koruyucu ve önleyici hizmetler verilebilir.

Sosyal hizmet uzmanları, kendilerine müracaat eden bireyler ve ebeveynleri ile, sosyal medya bağımlılığı, sağlıklı internet kullanımı, ergen bireyleri sosyal medyada bekleyen tehlikeler hakkında bir grup çalışması yaparak bilgilendirici ve koruyucu çalışmalar yapabilir.

İnternetin amacına uygun kullanılabilmesi için yine Okul Sosyal Hizmeti kapsamında okuldaki Bilgisayar Labaratuarında, Bilgisayar Öğretmeni iş birliği ile temel ve teorik bilgilerin yanı sıra amaca uygun problemli internet kullanımında davranışların önemini vurgulayarak pratikte önleyici çalışmalar yapılabilir.

Belediyeler aracılığıyla kamuoyunu bilinçlendirmek amacıyla problemli internet kullanımının insan yaşamına olumsuz etkileri ve bu gibi benzer konularda seminerler düzenlenebilir.

Ergen bireylerin problemli internet kullanımlarının önüne geçmek ve sosyal medya bağımlılıklarını azaltmak amacıyla bilgisayar, tablet, telefon gibi cihazlarla geçirilen süre en aza indirgenerek sosyal aktivitelerle desteklenerek, ergen bireylerin kaliteli vakit geçirmeleri sağlanabilir. Bu da belediyeler ve gençlik merkezleri iş birliğinde yapılarak gençlerin sanal değil gerçek arkadaşlıklar edinmeleri sağlanarak spor ve sanat etkinlikleri desteklenebilir.

Bu derleme çalışma, sadece ergen bireylerin problemli internet kullanımları ve sosyal medya bağımlılıkları ile sınırlandırılmıştır. Yapılan literatür taramasında bu konuda Türkiye'de ve Dünya'da yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yeni medyanın gelişmesi ve beraberinde getirdiği sorunlar sosyal hizmet meslek ve disiplininin de bir konusu olup bireyleri doğru kaynaklarla buluşturma, koruyucu ve önleyici hizmetler sunma konusunda sosyal hizmete büyük görev düştüğü düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Agosto, D. A. (2012). Relationships and social rules: Teens' social network and other ICT selection practices. *Journal of the American Society for Information Science And Technology*, 1108–1124.

Akbulut, Y. (2013). Developmental Implications of Computer and Internet Use among Children and. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 53-68.

Arslan, A., Kırık, A. M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Dijital Bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergısı*, 39-40.

Aydın, H. (2018). Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun (Fomo) İçgüdüsel Alımlara Etkisinin Öz Belirleme Kuramı İle Açıklanması. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 416.

Benefits of internet and social media. (2019, Mayıs 29). http://au.professionals.reachout.com/benefits-of-internet-and-social-media adresinden alındı

Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 210-230.

Ceyhan, E. v. (2011). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve İnternet kullanımının gelişimsel sonuçları. E. v. Ceyhan içinde, *Bilgisayar II* (s. 165-188). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Chou, H. T., & Edge, N. (2012). They are happier and having better lives than I am": the impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Behavior, and Social Networking, 15*(2), 117-121.

Cockburn, T. (2005). New information communication technologies and the development of a children's 'community of interest. *Community Development Journal, 40*(3), 329-342.

Erdoğan, İ., & Alemdar, K. (1990). *İletişim ve Toplum.* Ankara: Bilgi Yayınları.



Günüç, S. (2009). İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Demografik Değişkenler ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi.* Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Haugland, S. W. (1997). *Young children and technology: A world of discovery.* New: Allyn & Bacon.

Işık, M. (2018). Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Medya Kullanımı ve Beş Faktör Kişilik Özelliği İle İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinden Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 695-717.

Jacobsen, W. v. (2010). The Wired Generation: Academic and Social Outcomes of Electronic Media Use Among University Students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 256.

Julls, J. (2000). *Media, Communication, Culture.* New York: Columbia University Press.

Kuşay, Y. (2013). Sosyal Medya Ortamı Olarak Facebook'un Çekiciliği ve Ergenlerde Bağımlılık Düzeyleri. *Doktora Tezi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilimdalı Halkla İlişkiler Bilimdalı.

Lin, M. H. (2013). Is social media to social for class: A case study of Twitter use. *Tech Trends*, 39-45.

Luca, P. (2011, September 5). Social Media Dialogue: An Analysis of the Social Media Presence of Selected Fortune 500 Companies. *Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi.* Liberty University School of Communication Studies .

O'Keeffe, G. S.-P. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics, 4*(127), 800-804.

Okur Berberoğlu, E. (2015). Çocuklar-Ergenler Medya Bağımlılığı ve Sınıf Dışı Eğitim. *Hasanali Yücel Eğitim Fakütesi Dergisi, 12-2*(24), 46.

Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., & Kalyoncu, A. (2007). İnternet Bağımlılığı:Kliniği ve Tedavisi. *Bağımlılık Dergisi, 8*(1), 36-41.

Öztürk, U. C. (2015). Bağlantıda Kalmak ya da Kalmamak İşte Tüm Korku Bu: İnternetsiz Kalma Korkusu ve Örgütsel Yansımaları. *The Journal of International Social Research, 8*(37), 629-633.

Park, C., & Kim, Y. J. (2013). Intensity of social network use by involvement: A study of young Chinese users. *International Journal of Business and Management*, 22-33.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu.* İstanbul: İmge Yayınları.

Rigel, N., & ve diğerleri. (2003). *Kadife Karanlık.* İstanbul: Su Yayınları.

Sevindik, T. (2011). Determining the attitudes of the preservice teachers about distance education applications. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 527-534.

Sosyal Değişim Derneği. (2012). *Nefret Söylemi ve Nefret Suçları İzleme Rehberi.* İstanbul: Net Kırtasiye.

Strasburger, V. C., & Wilson, Barbara , J. (2002). *Children, Adolescents and The Media.* California: Sage Publications.

Şahin, C. V. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of World of Turks, 4*(3), 115-130.

Tavolacci, M. M. (2015). Problematic Use of Mobile Phone and Nomophobia Among French College Students. *The European Journal of Public Health*, 206.

Taylan, H., & Işık, M. (2005). Sakarya'da Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı. *International Periodical For The Languages, Literature ve History of Turkish or Turkic, 6*(10), 855-874.

Thamel, P. (2010). Turkey Channeled White Shadow As Basketball Caught On. *The New York Times*, 32.

Toprak, A., & ve diğerleri. (2009). *Toplumsal Paylaşım Ağı: Facebook.* İstanbul: Kalkedon Yayınları.



Uzgören, E. M. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Cep Telefonu Talebinde İsrafa Yönelik Davranışlarının Analizi: . *Dumlupınar Üniversitesi Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama.*, 26.

Yalom, I. (2008). *Ergen Terapisi.* İstanbul: Prestij Yayınları.

Yaşa, H. (2018). SOSYAL MEDYADA BİR SİBER ZORBALIK ÖRNEĞİ: MİNA BAŞARAN. *International Journal of Social Science*(69), 505-506. doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7784

Yen, C. T. (2009). Symptoms of Problematic Cellular Phone Use, Functional Impairment and Its Association with Depression Among Adolescents in Southern Taiwan. *Journal of Adolescence*(32), 863-873.

Yörük, B. E. (2013). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde Problemli Internet Kullanimi Ve Sosyal Hizmet Müdahalesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*(67), 342-343.



KONUŞMA KAYGISININ NEDENLERİ VE BU KAYGININ GİDERİLMESİNE İLİŞKİN YAPILAN UYGULAMALARA YÖNELİK AKADEMİK ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Ahmet DEMİREL[1]

Özet

Bu çalışmanın amacı yapılan bilimsel araştırmalardan hareketle konuşma kaysının nedenlerinin ve bu kaygının giderilmesinde işe koşulabilecek uygulamaların genel olarak ortaya konmasıdır. Bu amaçla verilerin elde edilmesinde nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışma sonucunda konuşma kaygısı nedenlerinin ve azaltılması için başvurulabilecek uygulamaların gerek anadilde gerekse yabancı dilde benzer olduğu görülmüştür. İncelenen bilimsel metinlerden hareketle araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanabilir: Genel olarak konuşma kaygısı olumsuz eğitim öğretim ortamları, not verme ve korkutma amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları, olumsuz tutum ve düşünceler, dil bilgi ve becerisi eksikliği gibi farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır. Konuşma kaygısının giderilmesinde dil pratiğine dayalı öğrenciyi aktif kılan rol oynama, tiyatro, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, akademik çelişki gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir. Ayrıca mikro öğretim, doğrudan öğretim gibi rehberliğe önem veren modellere başvurulabilir. Bunların dışında konuşma kaygısının azaltılmasında olumlu ve yapıcı geribildirimler de etkili olabilmektedir.
Anahtar kelimeler: Dil eğitimi, konuşma becerisi, konuşma kaygısı.

EXAMINATION OF ACADEMIC RESEARCH ON THE CAUSES OF SPEECH ANXIETY AND APPLICATIONS TO REDUCE THIS ANXIETY

Abstract

The aim of this study is to determine the causes of speech anxiety and applications to reduce this anxiety based on scientific research. For this purpose, document analysis was conducted within the framework of qualitative research approach to obtain the data. As a result of the study, it was seen that the reasons of speech anxiety and the applications that can be applied in reducing this anxiety were similar in mother tongue and foreign language. Based on the studies examined, the following conclusions can be reached in this research: Generally speaking anxiety is caused by different reasons such as negative educational environments, measurement and evaluation practices for grading and scare, negative attitudes and thoughts, and lack of language knowledge and skills. Methods and techniques such as role playing, theater, prepared speech, unprepared speech, academic contradiction that can make the student active based on language practice can be used in the elimination of speech anxiety. In addition, such as micro-teaching, direct teaching models that rely on guidance can be applied. In addition, positive and constructive feedback can also be effective in reducing speech anxiety.
Key words: Language education, speaking skill, speech anxiety.

GİRİŞ

Eğitim öğretim ortamlarında nitelik üzerinde rol oynayan birçok unsur bulunmaktadır. Bilim insanları ve araştırmacılar yıllarca bu unsurlar üzerinde durmuşlar ve bu unsurların eğitim öğretim ortamlarına yansımaları hakkında çeşitli araştırmalar yürütmüşlerdir. 18. yüzyıldan itibaren dünya genelinde hızla yayılan öğrenci merkezli öğretim uygulamaları araştırmaların öğrenciler üzerine daha fazla yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bu süreç bir birey olarak öğrencileri psikolojik ve sosyal açıdan etkileyen dolaylı olarak eğitim öğretimin niteliğinde belirleyici olan algı, motivasyon, kaygı, tutum gibi unsurların üzerinde daha çok durulmasını ve bu konuda çeşitli araştırmaların yapılmasını beraberinde getirmiştir.

Kaygı TDK (2011: 1363) tarafından "Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa." olarak tanımlanmıştır. Yıldırım (2015: 34) ise kaygıyı bireylerin günlük yaşamlarını etkileyen, öğrenmesine olumlu ve olumsuz katkıda bulunan, bireylerde stres, korku, endişe meydana getiren durumlar olarak tanımlamıştır. Kaygı ile ilgili olarak yapılan bu tanıma bakıldığında genellikle korku, endişe, üzüntü gibi eğitim öğretim ortamlarında çok fazla istenmeyen durumları içerdiği söylenebilir. MacIntyre ve Gardner (1991: 86-87) kaygı ile dil öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiğini bu durumun nedeninin ise kaygıya karşı geliştirilen farklı bakış açılarından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Nitekim kaygı kimilerine göre kişisel bir özellik, başka bir bakış açısına göre anlık olarak gelişen duygusal bir durum, bazen de sürekli ortaya çıkan endişe olarak ele alınmıştır.

Hangi bakış açısı ile bakılırsa bakılsın iletişim ve etkileşime yönelik duyulan kaygının kişinin iletişim sürecini etkileyeceği söylenebilir. Benzer şekilde hangi seviyede (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) olursa olsun iletişim becerileri eğitim ortamlarındaki niteliğin ve kalitenin belirleyicisidir. Gerek öğretmenin öğrenci ile iletişimi, gerek öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişim, gerekse ailenin öğretmenle ve çocukla olan iletişimi eğitim öğretim döngüsünde niteliği belirleyici ana unsulardır. Aynı zamanda iletişim bilgi alışverişinde, dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşmesinde zorunlu olan etkileşimde temel yapı taşıdır. Bu yüzden iletişim becerileri üzerinde etkili olan kaygı, motivasyon, tutum gibi çeşitli unsurlar araştırmacılar tarafından ilgi görmektedir. İletişim sürecinde etkili olduğu kabul edilen temel etmenlerden birisi de iletişim kaygısıdır.

İletişim kaygısı genellikle iletişim sürecindeki olumsuz etkileri ile ön plana çıkan bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişim kaygısı sosyal bir varlık olan insanın iletişim kurmaya yönelik duyduğu endişe, tasa olarak tanımlanabilir. McCroskey (1977: 78) iletişim kaygısını kişinin başkalarıyla iletişim kurma durumunda ya da ihtimalinde duyduğu korku ve endişe olarak tanımlamaktadır. Korku ve endişe ise eğitimde genellikle karşılaşmak istemediğimiz durumlardır. İletişim kaygısı yüksek olan bireyler yaşadıkları korku ve endişe sebebiyle mümkün olduğunca az iletişim kurma eğilimde olacaktır. Bu durum ise etkileşim ve öğrenmeyi olumsuz etkileyecektir. Konuyla ilgili olarak Boohar ve Seiler (1982) konuşma kaygısı yüksek olan üniversite öğrencilerinin hem sınav sonuçlarının hem de dönem sonu ödevlerinin diğerlerine göre zayıf olduğunu yani konuşma kaygısı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. McCroskey (1977: 78) ise araştırmaları sonucunda iletişim kaygısının iletişim becerilerini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu araştırmacıların da belirttiği gibi özellikle eğitim öğretim ortamlarında öğrenmenin büyük oranda karşılıklı etkileşim ile gerçekleştiği düşünüldüğünde iletişime yönelik duyulan kaygının hem eğitim öğretim ortamlarındaki başarıyı hem de bireyin sosyal gelişimini etkileyeceği söylenebilir.

İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır (Kurudayıoğlu, 2003: 288). İletişim kaygısı yüksek olan bireyler mümkün olduğunca iletişimden kaçınma eğilimindedirler. Bu durumu özellikle sözlü iletişim esnasında görebilmekteyiz. Günlük hayatta en çok kullandığımız sözlü iletişim becerilerinden olan konuşma ve dinleme becerileri içerisinde ise iletişim kaygısı en çok konuşma sırasında kendini gösterecektir. Zira Akay ve Uzun (2018) yaptıkları çalışmada dil becerileri arasında en çok kaygı duyulan becerinin konuşma olduğunu ortaya koymuştur. Gözlem yapıldığında genellikle sınıf ortamında veya başka bir iletişim ortamında bulunan katılımcıların hemen hepsinin anlatılanları dinlemekte olduğu görülürken çok az bir kısmının konuşmaya katıldığı görülebilir. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri kişinin duyduğu konuşma kaygısı olabilir.

Konuşma kaygısı bireyin herhangi bir nedenle sadece konuşma öncesi, sonrası ya da sırasında duyduğu bir endişe durumu değildir. Bazen sadece bir konuşma yapma düşüncesi bile bizde tedirginlik ve endişe uyandırabilir. Konuşmaya yönelik duyulan kaygı konuşma ihtimalinin olduğu durumlarda bile ortaya çıkabilmekte ve bazen rahatsızlık verici boyutlara ulaşabilmektedir. Konuşma kaygısı ve iletişim kaygısı zaman zaman araştırmacılar tarafından birbiri yerine kullanılan iki terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bilindiği gibi bu iki kavramdan iletişim daha geniş bir anlama sahiptir ve konuşma, yazma, okuma, dinleme becerilerini de içine alır. Nitekim iletişim sözle, yazıyla veya beden diliyle farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Konuşma kaygısı ise iletişimde yer alan dört temel dil becerisi içerisinde yer alan ve günlük hayatta en sık kullandığımız becerilerden biri olan konuşmaya yönelik duyulan kaygıyı ifade etmektedir.

Özellikle konuşmanın resmi bir ortamda veya büyük bir dinleyici kitlesi karşısında gerçekleştiriliyor olması, konuşma kaygısının daha yoğun bir biçimde hissedilmesine neden olabilir. Hemen hepimiz özellikle büyük bir dinleyici kitlesi karşısında veya resmi ortamlarda konuşma yapmışızdır. Böyle durumlarda değerlendirilme korkusu, komik duruma düşme, yargılanma, hazır hissetmeme, geçmişte uğradığımız başarısızlıklar, kendimizi başkaları ile kıyaslama vb.. birçok nedenle kaygı yaşayabiliriz. Ayres ve Hopf (1993: 9-10) konuşma kaygısı üzerine yazdığı kitapta konuşma kaygısının nedenleri ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıklamaların olduğunu belirtmiş ve şunları eklemiştir: Bilişsel olarak konuşma kaygısını açıklayanlara göre konuşma hakkındaki düşüncelerimizden dolayı konuşma kaygısı ortaya çıkmaktadır. Bunlar konuşma hakkındaki düşüncelerin iyileştirildiğinde konuşma kaygısının azalacağına inanmaktadırlar. Duyuşsal olarak konuşma kaygısını açıklayanlara göre kişi konuşma yaptığı zaman bunun kötü sonuçlar doğuracağına inandığı için konuşma kaygısı taşımaktadır. Davranışsal bakış açısına göre konuşma kaysını açıklayanlar ise, konuşma kaygısının

yetersiz konuşma becerisinden kaynaklandığını savunmaktadır. Bunlar konuşma kaygısının konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile azaltılabileceğine inanmaktadır.

Kaygının tanımlarına bakıldığına bu kavram genellikle korku, endişe, üzüntü gibi kavramlarla eşleştirilmiştir. Korku, endişe, üzüntü gibi durumlar ise bilindiği gibi fiziksel ve psikolojik olarak belirtilerle ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla konuşmaya yönelik olarak duyulan kaygının çeşitli psikolojik ve fiziksel belirtilerle ortaya çıktığı görülebilir. Nitekim konuşma kaygısının çok olduğu durumlar nefes alışveriş hızının artması, vücudun titremesi, ses tonunun ayarlanamaması, konuşma hızının ayarlanamaması gibi fiziksel belirtilerle kendini gösterebilir. Ayrıca konuşma kaygısı kişinin iletişim süreci dolayısıyla sosyal hayatını üzerinde de son derece etkili olacaktır.

Demir ve Melanlıoğlu'na (2014) göre konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde fiziksel olarak kendini gösterebilir. Konuşmaya karşı gelişen bu tepki, derste yapılan bir konuşma etkinliği veya sınav amacıyla hazırlıklı/ hazırlıksız konuşma gibi konuşmanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi konuşmadan kaçınma şeklinde konuşmanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir.

Neer vd. (1982) yaptığı çalışmada öğrenciler tarafından duyulan değerlendirilme kaygısının konuşma kaygısına katkıda bulunduğunu benzer şekilde anında yapılan geribildirimlerin konuşma kaygısı yaşayan bireylerin konuşma kaygısını katkıda bulunduğunu çünkü konuşma kaygısı taşıyan insanların konuşmaları hakkında topluluk önünde yorum yapılmasını istemediklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar dinleyicilerin kendileri hakkında ne düşündüğüne çok fazla odaklanma, özgüven eksikliği, değerlendirilme korkusu, tecrübesizlik, bilgi ve beceri eksikliği, konuşmanın yabancı bir topluluk karşısında gerçekleştiriliyor olması (çoğu insan tanıdığı insanlarla daha rahat konuşur.), hitap edilen kitlenin büyük olması gibi birçok nedenden dolayı konuşma kaygısının ortaya çıkabileceğini göstermiştir.

Araştırmanın Amacı

Bireyin özellikle büyük gruplar karşısında ve resmi ortamlarda belli bir ölçüde konuşma kaygısı yaşıyor olması gayet normaldir. Neredeyse hepimiz böyle durumlarda korku ve tedirginlik yaşamaktayız. Öncelikle kişinin en iyi konuşmacıların bile belli bir ölçüde konuşma kaygısı yaşayabileceğini bilmesi ve bu durumun normal olduğunun bilincinde olması gerekir. Böylece psikolojik olarak belli bir rahatlama sağlanabilir. Bununla birlikte konuşma kaygısını en düşük seviyeye indirmek için iyi bir ön hazırlık ve konuşma konusuyla ilgili yeterince araştırma yapma önemlidir. Ayrıca iyi bir konuşma gerçekleştirdiğini hayal etme, konuşma planı hazırlama, konuşma için kişisel ilgi dâhilinde bir konu seçme, her fırsatta konuşma yaparak tecrübe kazanma, nefes alışveriş egzersizleri yapma gibi uygulamalar da kaygının azaltılmasına yardımcı olabilir. Bu araştırmanın ilerleyen kısımlarında özellikle eğitim öğretim ortamlarında konuşma kaygısının nedenleri ve bu kaygının giderilmesinde işe koşulabilecek uygulamalarla ilgili yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir. Böylelikle konuşma kaygısının nedenlerinin ve bu kaygının azaltılması için ne gibi yöntem, teknik, strateji ve uygulamaların kullanılabileceğinin ortaya konması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Yöntem ise doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılan konu hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Konuşma kaygısının nedenleri ile ve giderilmesinde kullanılabilecek yöntem, teknik ve uygulamalar ile ilgili yapılan makale ve lisansüstü tezlere çeşitli veri tabanları kullanılarak ulaşılmış, bu dokümanlar incelenip analiz edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için tarama yapılırken konuşma kaygısı ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili kavramlar (konuşma kaygısının nedenleri, konuşma kaygısının azaltılması, konuşma kaygısının giderilmesi gibi.) üzerinden tarama yapılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılan araştırmada konuşma kaygısı ile ilgili yayımlanmış 77 bilimsel metin incelenmiştir ancak bu metinlerden konuşma kaygısının nedenleri ve konuşma kaygısının giderilmesinde kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar konularıyla ilişkili sonuçlara ulaşılan 25 bilimsel metin

çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmalar; lisansüstü tezler ve çeşitli dergilerde yayımlanmış makalelerden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belgelerdeki eğilimleri ve kalıpları incelemek için kullanılabilir (Stemler, 2001: 2). Bu araştırmada konuşma kaygısının nedenleri ve bu kaygının giderilmesinde kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve çeşitli uygulamaların belirlenmesi amacıyla veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezler ve makalelerin detaylı analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda konuşma kaygısının nedenleri ve konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar olmak üzere oluşturulan 2 ana kategori altında 5 farklı alt kategori oluşturulmuştur. Bu beş alt kategori şunlardır: Yabancı dil olarak konuşma kaygısının nedenleri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının nedenleri, anadilinde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar, yabancı dilde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar, konuşma kaygısının azaltılmasında yurtdışında yapılan bazı farklı uygulamalar.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde yapılan literatür taraması ve doküman incelemesi sonucunda konuşma kaygısının nedenleri hakkında ve bu kaygının azaltılmasında etkili olan model, strateji, yöntem, teknik ve uygulamalar hakkında elde edilen araştırmalar içerik analizine tabi tutularak tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen araştırmalar; yazarları, amacı, katılımcıları, yöntemi ve sonuçları ile birlikte ortaya konulmuştur.

Konuşma Kaygısının Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde konuşma kaygısının nedenleri üzerine yapılan araştırmalar ve yapılan bu araştırmaların yazarı, amacı, katılımcıları, yöntemi ve kısaca elde edilen sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Böylelikle konuşma kaygısının nedenleri ile ilgili genel durumun ortaya konması ve çıkarım yapılması amaçlanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda konuşma kaygısının nedenleri yabancı dilde konuşma kaygısının nedenleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygısının nedenleri ile ilişkili yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

Yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri

Tablo 1'de yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri ile ilişkili yapılan çeşitli bilimsel araştırmaların; yazarları, amaçları, katılımcıları, yöntem ve sonuçları yer almaktadır.



Tablo 1: Yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri ile ilişkili araştırmalar

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Sonuç
Balemir, S.H. (2009).	Yabancı dil konuşma kaygısını nedenlerini ve öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri ile yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak.	234 üniversite öğrencisi	Karma desen	**Öğretim ve değerlendirme şekilleri**, **kişisel nedenler, olumsuz değerlendirilme korkusu** ve **dilin kendisinden kaynaklanan bazı zorluklar** kaygı uyandıran faktörler olarak tespit edilmiştir.
Bozok, D. (2014).	Öğrencilerin konuşma kaygısını ve sınıfta İngilizce konuşurken yaşadığı konuşma kaygısının kaynaklarını araştırma.	30 öğrenci ve 10 öğretmen	Karma yöntem	**Farklı dil alanlarındaki bilgi eksikliği**, **öğretmen ve öğretim süreci, akranlarının negatif değerlendirmesi** konuşma kaygısının en yaygın kaynakları olarak bulunmuştur.
Çokay, Ç. E. (2014).	Öğretmenlerin İngilizce konuşurken yaşadığı muhtemel kaygı düzeyini ve kaynaklarını öğretmenlerin perspektiflerini değerlendirerek belirlemek.	123 öğretmen	Karma yöntem	Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları İngilizce konuşma kaygısının en çok **beceri ve performansın birey tarafından olumsuz değerlendirilmesi**, **bireyin diğer öğretmenlerle kendini kıyaslaması, özgüvensizlik, öğretmenlik deneyimi, yabancılarla iletişim** nedenleri ile ortaya çıktığı belirlenmiştir.
Zambak, A. (2016).	Devlet ortaokullarında okuyan 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygı seviyelerini bulma. Katılımcıların Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin alt becerileriyle ilgili konuşma kaygıları bulunduktan sonra çeşitli etmenlerin katılımcıların yabancı dil konuşma kaygıları üzerinde etkilerinin olup olmadığı belirleme.	250 (117 kız, 133 erkek) 8. sınıf öğrencisi	Betimsel tarama	**Cinsiyet**in, **öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgi ve sevgileri**nin, **öğretmenin ders işleme tarzı**nın, şarkılar, oyunlar, soru & cevap, test çalışma gibi **sınıf içi etkinlikler**inin, **sınıf dışında İngilizce dersine çalışma ve dil kullanımı**nın, İngilizce elektronik posta yazma, sosyal medya kullanımı, İngilizce ödev araştırması gibi **sınıf dışı etkinlikler**inin katılımcıların yabancı dil konuşma kaygı seviyeleri üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip oldukları görülmüştür.
Koç, H. (2017).	Harran Üniversitesinde isteğe bağlı hazırlık programı eğitimi gören öğrencilerin yabancı dil konuşma sınavı kaygısı hissedip hissetmediklerini ve eğer hissediyorlarsa, bu kaygının altında yatan sebepleri ortaya çıkarmak.	Çeşitli fakültelerde isteğe bağlı hazırlık programına dâhil olan 81 öğrenci	Karma yöntem	Öğrencilerin konuşma sınavı kaygılarının altı kaynağa dayandığı ortaya çıkarılmıştır: **Performans ve eğitime dayalı kaynaklar, sosyokültürel kaynaklar, kişisel kaynaklar, fiziksel çevresel kaynaklar, negatif değerlendirilme korkusu ve mükemmeliyetçilik.**

Tablo 1'e göre öğretim ve değerlendirme şekli, kişisel nedenler, olumsuz değerlendirilme korkusu ve dilin kendisinden kaynaklanan bazı zorluklar, farklı dil alanlarındaki bilgi eksikliği, öğretmen ve öğretim süreci, bireyin diğer insanlarla kendini kıyaslaması, özgüvensizlik, deneyim eksikliği, öğretmenin ders işleme tarzı gibi etmenlerin konuşma kaygısının nedenleri arasında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1'de yer alan yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri ile yapılan beş çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri olumsuz eğitim öğretim ortamları, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, tutumlar, bilgi ve beceriler olmak üzere genel olarak dört başlık altında toplanabilir. Dolayısıyla buradan olumlu atmosfere sahip bir sınıf ortamının, ilgi çekici ve yol gösterici materyallerin kullanılmasının, ders işleme sürecinde öğrenci merkezli ve anlayışlı bir tutum benimsenmesinin ve etkinliklerin mümkün olduğunca eğlenceli, öğrenciyi aktif kılacak bir biçimde gerçekleştirilmesinin konuşma kaygısının giderilmesi açısından önemi ortaya çıkmaktadır.



Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları konuşma kaygılarının nedenleri

Tablo 2'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları konuşma kaygısının nedenleri ile ilişkili elde edilen çalışmaların yazarları, amaçları, katılımcıları, yöntem ve sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları konuşma kaygılarının nedenleri ile ilişkili çalışmalar

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Sonuç
Solak, E. M., & Yılmaz, F. (2017).	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, Türkçe konuşma kaygısı taşıyıp taşımadıklarının tespit edilmesi ve varsa bu kaygılarının düzeyinin belirlenmesi.	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 25 TÖMER öğrencisi	Betimsel araştır-ma deseni	Öğrencilerin **Türkçe konuşurken hata yapacaklarını düşünmeleri ve bu sebepten kendilerine gülüneceğini düşünmeleri**nin konuşma kaygısına yol açmakta olduğu görülmüştür.
Akay, C., & Uzun, N. B. (2018).	Yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesi sürecinde öğretici ve öğrencilere göre dört temel dil becerisine ilişkin duyulan kaygının yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yöntemlerinden ikili karşılaştırma ve sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yöntemleri ile ölçeklenmesi ve öğretici ile öğrencilere göre dört temel dil becerisine yönelik kaygı nedenleri ile kaygıyı gidermeye yönelik çözüm önerilerinin ortaya konması.	70 öğretici ve 32 öğrenci	Betimsel yöntem	Öğretmen ve öğrencilere göre yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesi sürecinde dil becerilerinden en çok kaygı duyulan beceri olarak vurgulananın konuşma olduğu ve konuşma kaygısının **kendini düzgün ifade edememe korkusu**, **alay edilme rezil olma korkusu, ana dilin telafuz yapısının farklılığı, özgüven eksikliği** gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmüştür.
Yılmaz, G. (2018).	Sakarya'daki sığınmacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına sebep olan faktörleri ve Türkçe konuşurken yaşadıkları kaygının seviyesini araştırmak.	84 sığınmacı ortaokul öğrencisi	Betimsel tarama	**Değerlendirilme korkusu, sınıf önünde konuşmak, Türkçesi daha iyi olan bir öğrenciyle konuşmak, karşı cinsten biriyle konuşmak, öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını çok sık düzeltmesi, konuşulan konular hakkında bilgi eksikliği, Türkçe dil bilgisi yetersizliğinden dolayı iletişim kurma korkusu, az zamanda çok konu öğrenmek, sözlü sınavlar ve rol yapma etkinlikleri**nin ortaokul sığınmacı öğrencilerde orta seviyede kaygıya sebep olabildiği görülmüştür.

Tablo 2'ye göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşurken hata yapacaklarını düşünmeleri ve bu sebepten kendilerine gülüneceğini düşünmeleri, kendini düzgün ifade edememe korkusu, alay edilme ve rezil olma korkusu, ana dilin telaffuz yapısının farklı olması, özgüven eksikliği yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları konuşma kaygılarının nedenleri arasında yer almaktadır. Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları konuşma kaygılarının nedenleri olumsuz eğitim öğretim ortamları, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, tutumlar, bilgi ve beceriler olmak üzere genel olarak dört başlık altında toplanabilir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin konuşma kaygısının giderilmesinde hoşgörülü bir ortamın, olumlu ve yapıcı geribildirimlerin, özgüven aşılamanın ve konuşma pratiği yapmanın önemli olduğu söylenebilir.

Konuşma Kaygısının Azaltılmasında Kullanılabilecek Yöntem, Teknik, Strateji ve Uygulamalara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar ile ilişkili yapılan araştırmalar ve yapılan bu araştırmaların yazarı, amacı, katılımcıları, yöntemi ve kısaca elde edilen sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Böylelikle konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar ile ilgili genel durumun ortaya

konması ve çıkarım yapılması amaçlanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar anadilinde, yabancı dilde ve yurtdışında yapılan bazı çalışmalar olmak üzere üç başlık altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

Anadilinde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar

Tablo 3'te anadilinde konuşma kaygılarının kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejilerle ilişkili çalışmaların yazarları, amaçları, katılımcıları, yöntem ve sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3: Anadilinde Konuşma Kaygılarının Kaygısının Azaltılmasında Kullanılabilecek Yöntem, Teknik ve Stratejilerle İlişkili Çalışmalar

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Sonuç
Kinay, İ., & Özkan, E. (2014).	Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından irdelemektir	498 öğretmen adayı	Genel tarama modeli	Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında **daha önce resmî bir törende konuşma yapma** durumuna göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.
Bulut, K. (2015).	Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisini ortaya koymak	Türkçe öğretmenli-ği bölümünden 30 öğrenci	Karma yöntem	**Mikro öğretim tekniğinin (hazırlıklı konuşmalar, video kayıtları alma, video kayıtlarının izlenmesi ve konuşmalar hakkında fikir alışverişi, öz değerlendirme ve akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi (uygun bir dille eksiklerin bildirilmesi)** geleneksel yöntem veya yöntemlere göre öğretmen adaylarının konuşma becerilerini önemli düzeyde geliştirdiğini, konuşma kaygılarını da anlamlı şekilde düşürdüğü görülmüştür.
Kardaş, M. N. (2015)	İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygı düzeylerini ve bazı değişkenlerin adayların Türkçe konuşma kaygısıyla ilişkisini belirlemektir.	İkinci dili Türkçe olan 81 Türkçe öğretmeni	Betim-sel tarama	**Bir yılda okunan kitap sayısı** ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015)	Sözlü Anlatım dersinde yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisinin incelenmesi	212 öğretmen adayı	Tek Grup Ön Test - Son Test Modeli	**Sözlü anlatım dersinde yapılan uygulamalar**dan **(dil egzersizleri, boğumlanma çalışmaları, tekerlemeler, hazırlıklı konuşma çalışmaları, hazırlıksız konuşma çalışmaları)** sonra öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir.
Kemiksiz, Ö. (2016).	Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisini belirlemek	Deney grubunda 21 kontrol grubunda 21 öğrenci	Karma araştır-ma modeli	**Doğrudan öğretim modeli**ne (**hazırlık, öğrenciye model olma, rehberlikli uygulamalar dönüt ve düzeltmeler, Bağımsız uygulama, dersle ilgili değerlendirme**) dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşmaya dayalı kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
Tüzemen, T. (2016)	Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkini tespit etmek	6. sınıfa devam eden 47 öğrenci	Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel model	Öğrencilerin konuşma kaygılarının düşmesinde ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde **akademik çelişki tekniği ilkelerine göre düzenlenen öğretim etkinlikleri**, Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde düzenlenen

				öğretim etkinliklerinden daha etkili bulunmuştur.
Özdemir, S. (2017).	Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolünü belirlemek.	41 öğretmen adayı	Araştırma tek grup öntest-sontest modeli	**Hazırlıklı konuşmalar** yapmanın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını gidermede anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür.
Hasırcı, S. (2018).	Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde akran geribildirimi ile öğretmen geribildirimi arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek	30 öğrenci (15 kontrol, 15 deney)	Karma yöntem	Her iki grubun konuşma etkinlikleri öncesinde kaygı durumları yaşadıkları; ancak **yapılan geribildirime ilişkin etkinlikler** sonrasında ise konuşma kaygısının azalması yönde farklılıklar yarattığı görülmüştür.
Kardaş, N. (2018)	Öğrencilerin, Türkçe konuşma becerilerini geliştirme, konuşma kaygılarını giderme, Türkçe dersine olumlu tutum geliştirmede drama yönteminin etkisini belirlemek ve drama uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemek	7. sınıfında öğrenim gören 28 öğrenci	Karma Araştır-ma Yöntemi	"**Drama**" yöntemine dayalı olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde, kontrol grubunda yapılan uygulamalara nazaran daha başarılı sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde anadilinde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek uygulamaların dil pratiğine dayalı öğrenciyi aktif kılan uygulamalar (drama, hazırlıklı konuşmalar, hazırlıksız konuşmalar, dil egzersizleri, akademik çelişki tekniği, doğrudan öğretim modeli vb..) olumlu geribildirimler (uygun bir dille eksiklerin bildirilmesi), uygun ölçme ve değerlendirme uygulamaları (video kayıtlarının izlenmesi ve konuşmalar hakkında fikir alışverişi, öz değerlendirme ve akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi, işbirlikçi uygulamalar, dönüt ve düzeltmeler, bağımsız uygulama, dersle ilgili değerlendirme) olduğu görülmektedir.

Yabancı dilde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar

Tablo 4'te yabancı dilde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejilere ile ilişkili yapılan çalışmaların yazarları, amaçları, katılımcıları, yöntem ve sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4: Yabancı dilde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejiler ile ilişkili araştırmalar

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Sonuç
Zerey, Ö. G. (2008).	Orijinal İngilizce bir tiyatro metnini sahneye koymanın Mustafa Kemal Üniversitesi İngilizce öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştırma	39 ikinci sınıf öğrencisi	Yarı deneysel	**Tiyatro çalışmaları**nın öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarını azaltmada pozitif bir etki yarattığı ve ayrıca öğrencilerin toplum önünde İngilizce konuşmak konusunda güvenlerini ve cesaretlerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
Oksal, B. (2014).	İşbirlikçi öğrenme yöntemi ile teknolojinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ve motivasyon düzeyleri üzerine etkilerini belirlemesi	Yabancı dil hazırlık okulu orta altı seviyede öğrenim gören 41 öğrenci	Yarı deneysel	**İşbirlikçi yöntem ile teknoloji**nin öğrencilerin kaygı seviyeleri ve motivasyon düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu görülmüştür.
Çapan Tekin, S. (2015).	Fransızca yabancı dil öğrencilerinin kaygı düzeyini ve nedenlerini belirlemeyi ve var olan bu kaygıyı uygun bir öğretim tekniği ile azaltmak.	Fransızca öğretmenliği programı 17 birinci sınıf öğrencisi	Karma araştırma modeli	8 hafta süren **rol yapma tekniği uygulanması**nın öğrencilerin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.



Tablo 4 incelendiğinde yabancı dilde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamaların tiyatro çalışmaları, rol yapma tekniği, işbirlikçi yöntem ve teknoloji gibi dil pratiğine dayalı öğrenciyi aktif kılan model, yöntem teknik ve uygulamalar olduğu görülmektedir.

Konuşma kaygısının azaltılmasında yurtdışında kullanılan bazı farklı uygulamalar

Tablo 5'te konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejiler ile ilişkili yurtdışında yapılan bazı araştırmaların; yazarları, amaçları, katılımcıları, yöntem ve sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5: Konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejiler üzerine yurtdışında yapılan bazı çalışmalar

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Sonuç
Finn, A. N., Sawyer, C. R., & Schrodt, P. (2009).	Bu çalışma, kısa süreli tekrar tekrar maruz kalmanın, öğrenciler arasında topluluk önünde konuşma kaygılarını azaltmadaki rolünü incelemiştir	140 lisans öğrencisi 80 kız ve 60 erkek	Yarı deneysel desen	**Maruz bırakma terapisi**nin öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmada kullanılabileceği görülmüştür.
McCroskey, J. C., Ralph, D. C., & Barrick, J. E. (1970).	Sistematik duyarsızlaştırmanın konuşma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek.	24 gönüllü lisans öğrencisi(konuşma kursuna kayıtlı)	Yarı Deneysel desen	**Sistematik duyarsızlaştırma**nın öğrencilerin konuşma kaygılarını önemli ölçüde azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Ayres, J.(1991).	Görsel araçlar kullanılmasının anlık konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	90 üniversite öğrencisi (45 erkek, 45 kız)	Yarı deneysel desen	**Görsel bir araç** kullananların, **kullanma**yanlardan daha az durumluk konuşma kaygısı duydukları tespit edilmiştir.
Weissberg, M., & Lamb, D. (1977).	Bilişsel modifikasyonun (cognitive modification), sistematik duyarsızlaştırmanın (systematic desensitization) ve konuşma hazırlığının konuşma ve genel kaygının azaltılmasındaki etkinliğini karşılaştırılmıştır.	Otuz altı lisans öğrencisi	Yarı deneysel	**Bilişsel yeniden yapılandırma, konuşma hazırlığı ve sistematik duyarsızlaştırma**nın kaygısının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.
Fandrich, B. (1969).	Konuşma eğitimine yönelik iki yaklaşımın konuşma kaygısını azaltma açısından karşılaştırılması	47 12. Sınıf öğrencisi	Deneysel	**Karşılaşma alıştırmaları, rol oynama, yaratıcı drama ve tartışma teknikleri** kullanılarak yapılan konuşma eğitimi geleneksel (seyircilerin önünde konuşma) konuşma eğitimine göre kaygının azaltılmasında daha etkili bulunmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamaların karşılaşma alıştırmaları, rol oynama, yaratıcı drama ve tartışma teknikleri, maruz bırakma, sistematik duyarsızlaştırma gibi dil pratiğine dayalı öğrenciyi aktif kılan model, yöntem, teknik ve uygulamalar olduğu görülmektedir.

Çalışmalara göz atıldığında konuşma kaygısının azaltılmasında kullanılan üç uygulamanın sistematik duyarsızlaştırma, beceri eğitimi ve bilişsel değişiklik olduğu görülmektedir. Sistematik duyarsızlaştırma kaygı ile konuşma arasındaki olumsuz negatif yönlü ilişkiyi yok etmeyi amaçlar. Bu teknikte kişiye önce kaygınına azaltılmasında kullanılabilecek genel rahatlama teknikleri öğretildikten sonra daha sonra konuşma durumları hakkında düşünmeleri ve bunu yaparken rahatlamaları istenir. Burada hiyerarşik olarak öğrencilere daha kaygı uyandırıcı konuşma görevleri verilerek her başarılı oluşunda bir zor konuşma görevine geçilir. Sistematik duyarsızlaştırma hayali veya gerçek durumlarda yaşanılan kaygının aşamalı olarak yaşatılarak kaygının zamanla önlenmesini içerir. Beceri eğitimi kaygının beceri eksikliğinden kaynakladığını varsayar. Konuşma becerisine yönelik

yapılan eğitim sonucunda konuşma kaygısının azaltılabileceğini savunur. Bilişsel değişiklik ise kaygının yanlış inanışlardan kaynaklandığını varsaymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda konuşma kaygısının nedenlerinin genellikle kişinin kendisi, çevresi veya ortamdan kaynaklı olduğu görülürken konuşma kaygısının azaltılmasında etkili olan uygulamaların temel özelliğinin konuşma pratik yapmaya, olumlu geribildirim ve yapıcı ölçme değerlendirme uygulamalarına dayandığı görülmektedir.

Konuşma kaygısının nedenlerine ilişkin yapılan araştırmalar konuşma kaygısının tek bir nedenden değil ortam, olumsuz kişisel tutum ve algılar, bilgi ve beceri eksikliği, özgüven eksikliği gibi birçok farklı nedenden kaynaklanabiliyor olabileceğini göstermektedir. Konuşma kaygısının giderilmesi için öncelikle bu nedenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin kendini rahatça ifade edebileceği bir ortam yaratılması önem kazanmaktadır. Daha sonra öğrencilerin konuşmaya yönelik tutum ve algılarının iyileştirilmesi, konuşmaya yönelik bilgi ve beceri kazandırılması gerekmektedir. Bunların gerçekleştirilebilmesi amacıyla aşağıda yer alan yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar işe koşulabilir.

Konuşma kaygısının giderilmesinde kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalarla ilişkili araştırmalar doğrudan öğretim modeli, tiyatro, drama, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma gibi öğrencinin konuşma pratiği yaparak beceri ve alışkanlık kazanacağı birçok model, yöntem, teknik ve uygulamanın yararlı olabileceğini göstermektedir. Bu yöntem teknik ve uygulamalara bakıldığında hepsinin ortak özelliğinin dil pratiğine dayalı öğrenciye aktif rol düşen bir yapıya sahip olmalarıdır. Buradan hareketle konuşma kaygısının giderilmesinde en önemli unsurlardan birinin pratik yapma ve alışkanlık kazanma olduğu sonucuna ulaşılabilir. Nitekim yurtdışında konuşma kaygısının giderilmesine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında sistematik duyarsızlaşma, maruz bırakma gibi konuşma pratiği yapmaya yönelik uygulanan yöntem, teknik ve uygulamaların yararlı olduğu ortaya konmuştur.

Derleme sonucunda olumsuz eğitim öğretim ortamlarının, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, kişisel tutumların, bilgi ve beceri eksikliğinin genel olarak konuşma kaygısının nedenleri arasında yer aldığı görülmüştür. Konuşma kaygısının azaltılması için öncellikle bu nedenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu konuda öncelikle öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Öğretmenler not verme ve ceza amaçlı yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, özellikle sözlü sınavların öğrencide konuşma kaygısını tetikleyebileceğinin farkında olmalıdır. Ayrıca geribildirim esnasında son derece yapıcı olmalıdır. Nitekim konuşma kaygısının nedenleri arasında en çok karşılaşılan nedenlerden biri rezil olma ve alay edilme korkusudur.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle konuşma kaygısının önüne geçilmesi ve giderilmesi için öğretmenlere ve eğitimcilere aşağıda yer alan şu hususlara dikkat etmeleri önerilmektedir:

Eğitim öğretim ortamlarında karşılaşılan arkadaşların birbiri ile alay etmesi, öğretmenin çok sık ve zamansız hata düzeltmesi yapması gibi kırıcı ve küçük düşürücü olumsuz tutum ve davranışlardan kaçınılarak bu davranışlar önlenmelidir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapıcı olmalıdır. Yani ölçme ve değerlendirme uygulamaları konuşmayı teşvik edici olmalı, öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği ortamlarda gerçekleştirilmeli, cezalandırmaya ve korkutma amacıyla gerçekleştirilmemelidir.

Korku, endişe, özgüven eksikliği, mükemmeliyetçilik gibi olumsuz kişisel tutum ve davranışlara sahip bireylerde kaygıyı yok etmek amacı ile rol yapma, drama, oyunlaştırma, okuma tiyatrosu, okuma çemberi gibi konuşma pratiği yaparak alışkanlık kazanacakları tekniklere yer verilebilir.

Konuşma kaygısının azaltılmasında konuşma becerisinin geliştirilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla konuşma eğitiminde konuşma becerisini geliştirmek amacı ile kullanılan güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma, tartışma gibi yöntem ve tekniklere başvurulabilir.

KAYNAKÇA

Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğrenme Sürecinde Dil Becerileri Açısından Duyulan Kaygı. *Electronic Turkish Studies*, *13*(19)



Ayres, J. (1991). Using visual aids to reduce speech anxiety. *Communication Research Reports*, *8*(1), 73-79.

Ayres, J., & Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety*. Greenwood Publishing Group.

Balemir, S.H. (2009). *Yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri ve yabancı dil konuşma kaygı düzeyi ile dil yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Boohar, R. K., & Seiler, W. J. (1982). Speech communication anxiety: An impediment to academic achievement in the university classroom. *The Journal of Classroom Interaction*, 23-27.

Bozok, D. (2014). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısının Araştırılması: Öğretmen ve Öğrencilerin Durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çapan Tekin, S. (2015). *Konuşma becerisinde dil kaygısını rol yapma tekniği ile azaltma/yenme: Anadolu Üniversitesi Fransızca yabancı dil öğrencileri ile bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çokay, Ç. E. (2014*). İngilizce hazırlık okulunda görev yapan öğretmenlerin İngilizce konuşurken yaşadığı kaygı ve nedenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *47*(1), 103-124.

Fandrich, B. (1969). *An experimental study of two approaches to teaching speech in terms of reducing speech anxiety*. Doctoral dissertation. University of British Columbia.

Finn, A. N., Sawyer, C. R., & Schrodt, P. (2009). Examining the effect of exposure therapy on public speaking state anxiety. *Communication Education*, *58*(1), 92-109.

Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirimi. *Turkish Studies*, *13*(4), 685-706.

Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*, 541-556.

Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* 415-445.

Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kinay, İ., & Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(5), 1747-1760.

Koç, H. (2017). *Yabancı dil konuşma sınavı kaygısı ve altında yatan muhtemel sebeplerin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *13*(13), 287.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, *41*(1), 85-117.

McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, *4*(1), 78-96.

McCroskey, J. C., Ralph, D. C., & Barrick, J. E. (1970). The effect of systematic desensitization on speech anxiety. *Communication Education*, *19*(1), 32-36.

Neer, M. R., Hudson, D. E., & Warren, C. (1982). *Instructional methods for managing speech anxiety in the classroom*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, Louisville, KY.



Oksal, B. (2014). *İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve teknolojinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ve motivasyon düzeyleri üzerine etkileri: Özel üniversitede bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, S. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarını Gidermede Hazırlıklı Konuşmaların Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 361-374.

Solak, E. M., & Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 2146-9199.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7*(17)

Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Weissberg, M., & Lamb, D. (1977). Comparative effects of cognitive modification, systematic desensitization, and speech preparation in the reduction of speech and general anxiety. *Communications Monographs*, *44*(1), 27-36.

Yıldırım, B. (2015). Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 33-43.

Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Zambak, A. (2016). *Devlet ortaokullarındaki 8. sınıf öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygı seviyelerini etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zerey, Ö. G. (2008). *Tiyatro uygulamasının öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



KÜRESEL SİSTEMDE DEVLET EGEMENLİĞİ

Hasan ÇİMEN

Dr. Doktora Sonrası Siyaset Bilimi Araştırmacısı, cimenhasan@yahoo.com.

Özet

İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan egemenlik kavramı, farklı şekillerde yorumlanarak günümüzde devletlere özgü, meşru bir temel ilkeye dönüşmüştür. Günümüz egemen devletlerinin en belirleyici özelliği meşru güç kullanımı tekeline sahip olmasıdır. Devlet egemenliğinin, Birleşmiş Miletler (BM) gibi günümüz uluslararası barış ve güvenliği sağlamakla yükümlü tek örgütsel yapı tarafından da kayıt altına alınıp korunduğu bilinmektedir. Ancak günümüz küresel sistemde, siyasal, ekonomik ve kültürel alanda olduğu gibi, devlet egemenliği kavramı da nitelik değiştirmeye başlamıştır. Bu bağlamda küresel sistem, her alanda devlet kontrolünü zorlaştırırken uluslararası örgütler, çok uluslu şirketler ve sınır tanımayan uluslararası sermaye hareketleri, devletlerin tek egemen olduğu yönündeki anlayışı değiştirmeye başlamıştır. Zira insan hakları, barış ve huzurun tesisi gibi nedenlerle egemen devletlere yaptırımlar uygulanabilir hale gelmiştir. Bu çalışmada, egemenlik anlayışının siyasal tarihte geçirmiş olduğu değişime ve günümüz ulus devletlerinin temel vasfı olarak kabul edilen devlet egemenliğinin tartışılır hale gelmesine odaklanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Egemenlik, devlet egemenliği, küresel sistem.

STATE SOVEREIGNTY IN THE GLOBAL SYSTEM

Abstract

The concept of sovereignty, which has a history as old as the history of mankind, has been interpreted in different ways and has become a legitimate fundamental principle specific to the states**.** The most defining characteristic of today's sovereign states is the monopoly of legitimate use of force. It is known that state sovereignty is recorded and preserved by the only organizational structure responsible for providing international peace and security such as the United Nations (UN). However, the concept of state sovereignty has begun to change in the modern international system as well as in the political, economic and cultural spheres. In this context, while the global system makes state control difficult in every field, international organizations, multinational corporations and international capital movements that do not recognize borders have begun to change the understanding that states are the only dominant.İn addition because for reasons such as human rights, peace and the establishment of peace, sanctions have become applicable to sovereign states. In this study, it will focus on the change of the concept of sovereignty in political history and the discussion of the state sovereignty.

Keywords: Sovereignty, state sovereignty, global system.

GİRİŞ

Egemenlik kavramı, insanlık tarihinin geçirmiş olduğu değişim ve dönüşüme paralel olarak farklı dönemlerde farklı anlamlar kazanmış, günümüz siyasetini ve toplumunu doğrudan ilgilendirmeye devam etmektedir. Egemenlik, egemenlerin her alandaki üstünlük ve belirleyiciliğinin devamını sağlayan temel bir statükoyu oluşturmaktadır. Modern öncesi dönemin kralları ve soyluları, toplumdaki egemen konumlarını Tanrısal temele dayandırarak, egemene boyun eğilmesini bir nevi Tanrı'ya itaatle özdeş tutarken, Batı'da feodal dönemin kilise ve din adamları, merkezi otoritenin yokluğunu fırsat bilerek, dini egemenliğin dünyevi egemenlikten daha üstün olduğunu ortaya attıkları kuramlarla savunmuşlar böylece kilisenin varsıllığını ve her alandaki belirleyiciliğini devam ettirmeye çalışmışlardır. Egemenlik kavramı 16. Yüzyıldan itibaren, bir yanda teokratik kimliğinden arınırken diğer yandan da Avrupa'da ulusların oluşumu, ulusal bütünleşme ve feodal güçlerin tasfiyesi yoluyla, devlet erkinde merkezileşmeyi simgeleyen bir durum olmuş (Coşkun, 2009:177), Beriş'in (2008:55,56) belirttiği gibi, Avrupa'da yüzyıllar boyunca yaşanan siyasal, toplumsal ve ekonomik koşulların ve iktidar mücadelelerinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Egemenlik, bu süreçte devletin hükmetme yetkisini meşrulaştıran başlıca araç olmuş, devletle özdeşleşen ve devletin ayırıcı vasfı olarak görülen bir kamusal güç haline gelmiştir.

Günümüzde egemenlik kavramı, 16 ve 17. yüzyıllardaki anlayıştan farklı olarak, demokratik düşüncenin gelişmesi ve anayasaların bu doğrultuda hazırlanmasıyla bölünmüş egemenlik olarak kendisini göstermektedir. Uluslararası hukuk ve hükümet dışı örgütler devletlerin mutlak ve tek egemen anlayışını tartışmalı hale getirirken küreselleşmenin getirdiği karşılıklı bağımlılık, uluslararası sermaye, çok uluslu şirketlerin belirleyiciliği ve tüm toplumları ilgilendiren insan hakları ve çevresel meseleler dönük uluslararası kamuoyunda yükselen hassasiyetler, devletlerin mutlak egemenlik



anlayışını değiştirmeye başlamıştır. Bu konuda Avrupa Birliği (AB) oluşumu, egemenliğin artık devletin üstünde bir otoriteye devredildiğini gösteren önemli bir örnektir. Tüm bu sınırlamalara rağmen, devlet egemenliğinin halen devam ettiği bilinen bir gerçektir. Birleşmiş Milletler (BM) sözleşmesinde, uluslararası alanda devletlerin tek egemen aktör olduğu belirtilmekle birlikte egemen devletleri sınırlandırabilecek bir üst otoritenin olmaması gibi hususlar, devletlerin egemenlik yetkisini kullanmada elini güçlendirmektedir. Bu çalışmada; öncelikle egemenlik kavramı ve egemenliğin modern öncesi ve sonrası dönemde geçirmiş olduğu anlam değişimi ve devletle olan bağlantısı incelenecek, daha sonra devlet egemenliğini sınırlandıran özellikle günümüz küresel sistemin dinamiklerinin egemenliği ne ölçüde sınırlandırdığı hususları üzerinde durulacaktır.

1.Egemenlik Kavramı ve Egemenliğin Değişimi

İlkçağlardan günümüze kadarki siyasi düşünce tarihinde önemli bir yer tutan, iktidarın kaynağı ve kullanılışına yönelik tartışmalar, halen güncelliğini korumakta zira 'egemenlik' konusu tartışmaların odağını oluşturmaktadır (Hakyemez, 2004:19). Batı dillerindeki karşılığı "*sovereignity*" olan, Latince'de "*superanu*s" kelimesinden türetilen "egemenlik" sözcüğü "en üstün güç" anlamına gelmektedir (Coşkun, 2009:177). Egemenlik kavramını teorileştiren, tanımlayan ve temel niteliklerini ilk kez ortaya koyan Jean Bodin egemenliği, "bir devlette yurttaşlar ve uyruklar üzerinde en yüksek, en mutlak sürekli güçtür" şeklinde tarif etmiş, zira egemenliğin mutlaklığını, tek bir egemen olması ve onu sınırlandırabilecek bir gücün olmamasına bağlamıştır (Şenel, 2011:329-358). Marksist düşüncede egemenlik, sınıf çatışmasının bir ürünü olarak, devlet bağlamında yoğunlaşmış ve örgütlenmiş şiddeti elinde tutan baskıcı bir yapı, sınıf egemenliğinin bir aracı olarak görülmüştür (Tosun, 2006:10,11). Max Weber ise egemenliği, "belli bir toprak parçasında meşru fiziki güç kullanma tekeline sahip olduğunu iddia eden insan organizasyonu" olarak tanımlamakta (Heywood, 2011:93), zira devlet egemenliğini, Marksist düşüncenin ekonomik temelinden ziyade, bürokratik-kurumsal yapılar bağlamında değerlendirmektedir. İslam düşünürü İbn Haldun egemenliği tanımlamaktan ziyade, egemenlik için bazı koşulları sıralamıştır. Bunları; iç güvenlik ve iktidar belirtisi olarak halk üzerinde tam bir egemenlik kurmak, iktisadi bağımsızlığın göstergesi olarak halktan vergi toplamak, bağımsızlığın göstergesi olarak diğer devlet tarafından tanınma ve karşılıklı elçi gönderebilme, askeri ve siyasi bağımsızlığın göstergesi olarak sınırlarını bizzat kendisinin koruması ve başka bir siyasi otoritenin egemenliği veya himayesi altında olmama şeklinde sıralamıştır. Haldun'un egemenlik anlayışı, Bodin'in belirttiği egemenliğin 'sürekliliği' ve 'mutlak' olmasından ziyade, zayıflayan iktidarların egemenliğinin bir süre sonra yerini daha güçlü iktidarlara terk etmek durumunda kalacağına dönüktür (Uygun, 2008:113,114). Kısaca Keyder'in de (2005: 214, 215) belirttiği gibi, egemenlik kavramının birinci anlamı, bağımsız bir devlet için gerekli olan mutlak iktidarı ifade etmekte, ikincisi ise devlet içinde kimseye hesap vermeden kanun yapma ve uygulama, vergi toplama, savaş ilan etme, diğer devletlerle anlaşma yapma hakkının kullanılmasını ifade etmektedir. Egemenlik kavramı, siyasi tarihte farklı dönemlerde farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılmış zira geçmişten günümüze değişen veya dönüşen egemenlik kavramının, söz konusu dönemlerin siyasi, ekonomik ve toplumsal koşullarından bağımsız olmadığı bir gerçektir.

Modern öncesi dönem

Egemenlik kavramı siyasi tarihte ilk olarak antik Yunan'da, "halk egemenliği" anlamında kullanılsa da günümüzdeki "yurttaşlar toplamı" olarak ifade edilen halktan farklı ve üstün bir yere sahip olan kent devletine yani *polis'e* ait olduğu bilinmektedir (Ağaoğulları, 1986:133). Eski Yunan'da, egemen katmanı oluşturan aristokratlar, kendilerinin Tanrı soylu olduklarını iddia ederek veya inandırarak, toplumu yönetme hak ve yetkisini kendilerinde görmüş, siyasal erdeme de bu yüzden sadece kendilerinin sahip olduğunu savunmuşlardır (Şenel, 2011:119,120). Zira ortaçağ feodal dönemdeki Batı anlayışı da bundan farklı değildir. İç içe geçmiş farklı otorite ve sadakat odağının mevcut olduğu bu sistemdeki devletçikler, prenslikler şeklinde farklılaşmış, bunları birbirinden ayıran kesin sınırlar olmadığı gibi, siyasal birimler de türdeş değildi. Bu sistemde siyasal güç, kilise tekelinde olup, modern anlamda sınır kavramı olmadığından, sürekli çatışmalar yaşanmıştır (Bacık, 2007:22,23). Güçlü merkezi otoritenin olmaması nedeniyle kişiler güvenliği için, güçlü kimselerin koruması altına girmiş, böylece belli kimseleri koruma altına alan bir "Feodal Beyler" düzeni egemen katmanları oluştururken, bu şekilde "korunan-kollanan" bir hiyerarşik düzenin tepesinde bulunan kralın (Şenel, 2011: 231,232) da mutlak egemen olmadığı bir durum söz konusudur.

Diğer taraftan Feodal Bey'lerin yanı sıra, kilise ve din adamları da diğer bir egemen katmanı oluşturmuştur. Bu dönemde egemenlik, Tanrı'nın dünya üzerindeki hâkimiyetini ifade etmiş, insanları yönetme yetkisinin, insan ötesi, üstün bir kutsal kaynağa dayandığı görüşü hâkim olmuştur

(Hakyemez, 2004:20). Bu anlayışa göre, egemenliğin kaynağı Tanrıdır. Krallar veya hükümdarlar, Tanrı'nın seçtiği kişiler olarak, egemenlik yetkisini ve egemenliklerini doğrudan doğruya Tanrı'dan almakta, Tanrısal egemenlik nedeniyle halka değil, Tanrıya karşı sorumludurlar (Gözler, 2010:166). Yeryüzü Tanrısı olarak da görülen hükümdarlara itaat, siyasal bir zorunluluğun yanında, dinsel bir görev olarak görülmüştür. Feodal dönemin teokratik egemenlik anlayışı, Ortaçağ Avrupa'sında sistemleştirilerek Katolik Kilisesi'nin ve onun dogmalarının yaygınlaştırılmasında önemli rol oynamıştır. İsa Peygamberin havarilerinden olan Saint Paul, "bütün iktidarların Tanrı'dan geldiğini" belirtmektedir (Kapani, 1999:68). Teokratik egemenlik anlayışı, İslam devletlerinde de hâkim olmuş, "Asr-ı Saadet Dönemi"nden sonra, halifelik sıfatı hem dünyevi, hem de dini iktidarı temsil etmiştir. Zira halifeler, "zillullah" yani Allah'ın yeryüzündeki gölgesi olarak nitelendirilmiştir (Akman, 2012:60). Kısaca feodal dönemdeki egemenlik kavramı ve anlayışı, meşruiyetini dinsel ve Tanrısal temelden aldığından, sorumluluğu da halka değil, Tanrı veya dinsele dayandırmıştır.

Modern dönemin egemen ulus devletleri

Batı'da Feodal Beyler ve kilisenin sahip olduğu egemenlik temeline dayalı statüko, ticaretin gelişmesi ve burjuvazinin bir güç olarak ortaya çıkmasıyla değişmeye başlamıştır. Feodal Beyler'e, kilise ve din adamlarına sürekli vergi ve para aktarmaktan kurtulmak isteyen burjuva, merkezi egemen bir gücün varlığına ihtiyaç duymuştur. Bu bağlamda 16 ve 17. yüzyıllarda ortaya çıkan monarşik egemenliğe teorik zemin hazırlayan düşünürlerden Nicola Machiavelli, egemenlik yetkisinin kaynağını Tanrısallıktan kurtarıp dünyevileşmiştir. Tek bir iktidar ve tek bir meşruiyet teorisi ortaya koyan (Coşkun, 2009:63,64) Machiavelli, burjuvazinin siyasal düşüncesinin laikleşmesine ve bilimselleşmesine hizmet etmiş, İtalya'da siyasal birliğin sağlanmasının elzem olduğunu "Prens" adlı eserinde belirtmiştir. Machiavelli, siyasal erkin kaynağının Tanrı'dan değil bizatihi güçten kaynaklandığını zira İtalyan siyasal birliğinin kurulması bağlamında, "amaca ulaşmak için her türlü araca başvurmanın uygun olacağını" belirtmiştir. İtalyan siyasal birliğinin ancak sınırsız yetkiye sahip tek bir monarşik düzende söz konusu olacağını belirtmiştir. Böylece Machiavelli siyasette 'ahlak' ve 'ilke' anlayışını tartışmalı hale getirerek, günümüz siyaset anlayışını da etkilemiştir. Mutlak monarşinin ikinci teorisyeni olan Jean Bodin, tıpkı Machiavelli gibi, mutlak monarşiyi dinsel temellere dayandıran anlayışa karşı çıkarak monarşinin egemenlik kavramını formüle etmiştir. Bodin, "*Devlet Üstüne Altı Kitap*" adlı eserinde "kralların Tanrısal Hakları" kuramına karşı çıkarak egemenlik yetkisinin devlet düzeninde kralda olduğunu zira onun uyruklar üzerinde mutlak egemenliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bodin, Kral XIV Louis'in, "devlet benim" sözüyle de belirttiği gibi, egemenliği Kral'ın şahsıyla özdeş tutmuştur. Zira Bodin, egemenliğin mutlaklığını devlette tek bir egemen olmasına ve onu sınırlandırabilecek bir gücün olmamasına bağlamış, mutlak egemenliğin olmadığı yani egemenliğin bölündüğü toplumlarda anarşinin çıkacağını, egemenlik kavramının ancak mutlak monarşide hayat bulacağını savunmuştur (Şenel, 2011:329-358).

İngiliz düşünür Thomas Hobbes ise, mutlak monarşili egemenliği "Toplum Sözleşmesi" kavramıyla formüle etmiştir. Hobbes'un Toplum Sözleşmesi, demokratik çıkarsamalardan ziyade, mutlak monarşiye güç verecek bir anlayışla paraleldir. Hobbes, devletten önceki toplum hayatını "Doğa Durumu" olarak adlandırmış zira bu durumu, güvensizlik bağlamında "insan insanın kurdudur" şeklinde nitelendirmiştir. Hobbes; Doğa Durumu'nda söz konusu olan haksızlığın, adaletsizliğin, mülkiyetin ve can güvenliğinin olmadığı bu durumdan kurtulmak için, insanların devleti kurduğunu ve yapmış olduğu "Toplum Sözleşmesi"yle her türlü hakkını egemene bıraktıklarını ancak sözleşmeye taraf olmayan egemene karşı hak iddiasını kaybettiğini böylece Doğa Durumu'ndan uygar topluma geçildiğini belirtmiştir (Şenel, 2011:329-358). Hobbes, hükümdarın egemenliğini, içte olduğu gibi, dışarıda da mutlaklaştırarak, egemen devletin her türlü hukuki endişelerden uzak kalarak, davranış serbestisine sahip olduğunu belirtmiş zira bu durumu uluslararası alanda üst otoritenin bulunmadığına bağlamıştır (Sönmezoğlu, 2005:27). Hobbes düşüncesi, uluslararası politikada etkili olan 'realist' perspektifin ilham kaynağı olmuştur. Kısaca modern dönemde, Machiavelli, Bodin ve Hobbes'un ortaya attığı, tek egemenin hâkim olduğu sorgulanamaz, sınırlandırılamaz ve bölünemez mutlak monarşili düzen, Carl Schmitt'in "modern devlet kuramının bütün önemli kavramları, dünyevileştirilmiş ilahi kavramlardır" (Beriş, 2006:29) sözünü doğrularcasına, egemenliğe dünyevi kutsallık katmıştır.

Batı Avrupa'da 1618-1648 yılları arasında yaşanan ve tarihe "Otuz Yıl Savaşları" olarak geçen mezhep savaşları sonrasında imzalanan "Westphaillia Barışı"yla din ve mezheplere ve dini inançlara karşı saygı kabul görmüş, dinsel egemenliği temsil eden papalık ve Kutsal Roma İmparatorluğu, Avrupa'daki gücünü ve etkinliğini yitirirken modern devletler güçlenerek sınırları belirlenmiş egemen devletler

ortaya çıkmış zira 1713'deki "Urtecht Anlaşması" bu durumu teyit etmiş (Arı, 2004:41), egemen devletler uluslararası ilişkilerin temel aktörü olmuştur. Westphallia düzeninin en önemli yanı, devletlerin iç ilişkileri ve buna müdahale etme yetkisinin başka hiçbir devlete bırakmamış olmasıdır. Bu tarihten sonra devletler arasındaki ortak kurallar bütünü ve uluslararası hukuk düzeni doğmuştur (Akad, 2007:84,85). Uluslararası ilişkilerin temelini oluşturan; karşılıklı ilişkilerde belirli hukuksal ilkelerin gözetilmesi, devletlerin birbirlerini eşit statüde görmeleri, ulusal ordular kurarak şiddet kullanım hakkının devletin tekeline geçmesi ve 'territoryal' (kendi sınırları) alanında özgürce hareket etme gibi konular geçerlilik kazanmaya başlamıştır (Beriş, 2006:44-46). Giddens'a göre (2008:366) modern devletlerde egemenlik, yasa yapma ve bunların yürütülmesini etkin bir şekilde uygulama, şiddet araçlarının tasarrufu üzerinde tekel oluşturma, hatta ulusal ekonomilere bir şekilde yön verebilme iktidarı olarak ortaya çıkmıştır. Kısaca Hobsbawm'ın (1995:103) da belirttiği gibi, modern devlet anlayışıyla, ilk defa sınırları belirgin bir toprak parçasına sahip, kendi halkı üzerinde ara yöneticiler veya özerk kuruluşlar olmadan, doğrudan egemenlik hakkını kullanabilen, sınırları içindeki herkese aynı hukuksal ve idari düzenlemeleri uygulayabilen devlet düşüncesi doğmuştur.

Diğer taraftan Batı'da coğrafi keşifler, aydınlanma ve sanayi devrimiyle birlikte başladığı bilinen modern dönemde, teknolojik gelişme ve kitlesel üretimin hız kazanmasıyla güçlenen burjuvazi, daha fazla üretip ürettiğini pazarlayabilmek için yeni bir siyasal ve sosyal ortam arayışına girmiş, zira üretim ve pazarlama sürecinin istikrarlı bir şekilde güvence altına alınması burjuvazinin kurulacak yeni siyasi yapıdan en önemli beklentisidir (Bakan ve Tuncel, 2012:51,52). Batı'da mutlak monarşilerin başta kalmaya devam etmesi, burjuva kapitalizminin üretici güçlerinin gelişmesi açısından zararlı görüldüğünden, burjuvalar kendi siyasal ve hukuk düzenini kurmak için, 16 ve 17. yüzyıllarda kullanmış oldukları mutlak monarşilerin yerine, 18. yüzyıldan itibaren etkin olmaya başlayan 'ulus devletleri' sisytemine öncülük etmiştir. Mutlak monarşiye meşruiyet kazandırmaya çalışan Hobbes gibi, Locke ve Rousseau gibi düşünürler, devletin kaynağını insan aklı ve iradesine dayandıran 'Toplumsal Sözleşme' kavramına dayandırsalar da Hobbes'tan farklı olarak, sözleşmeyle kurulan otoritenin veya egemenliğin meşruiyetini, bireylerin rızası temeline dayandırmışlardır.

İngiliz düşünür John Locke düşüncesindeki doğa durumu, Hobbes'tan farklı olarak, insanların özgür, başkalarının iradesine bağlı olmadan, mallarını ve kişiliklerini uygun buldukları kullanım konusundaki yetkinlik durumunu ifade etmektedir. Locke düşüncesindeki üst otorite yani devlet, mutlak monarşi değil, sınırlı anayasal monarşidir. Locke, mutlak monarşili yönetimde, halkın vatandaş olarak görülmediğini zira anlaşmazlıkları çözecek kurulların ve yargıçların bulunmadığını belirmektedir. Locke'un siyasi düşüncesini; bireysel hak ve özgürlerin korunması, erkler arasında güçler ayrılığı, denge-denetleme sistemi oluşturmaktadır. Locke ile paralel düşünen Fransız düşünür Charles Louis Montesquie ise, mutlak monarşiye karşı özgürlükçü düşünceleri savunmuştur. Montesquie, kuvvetler ayrılığını savunmakla birlikte mutlak monarşide kral ile halk arasındaki aracı (tampon) kurumların kurulmasının önemini vurgulamış, parlamenter düşünceye kaynaklık etmiştir. Zira Fransa'daki mutlak monarşinin kral ile halk arasındaki soyluların denetimindeki ara yönetici kurumların zayıflatılmasının özgürlükleri yok ettiğini savunmuştur. Montesquie, "*Yasaların Ruhu*" adlı esrinde anayasaların ve siyasal kurumların farklı koşulların bir ürünü olarak ortaya çıktığını belirtmiş, farklı coğrafi kültürlere sahip olan toplumların farklı siyasi kurumlara sahip olabileceğini bu bağlamda evrensel bir anayasacılık veya siyasal kurumlardan ziyade, her ülkenin durumuna göre farklı olabilen yönetim biçimlerinden söz etmiş, zira kral ile halk arasındaki aracı kurumların bulunmamasını despotluğun temeli olarak görmüş, özgürlüğün korunup despotluğun önlenmesi için erkler ayrımını savunmuştur (Şenel, 2011:364-386).

Bu süreçte Batı'da yaşanan devrimler, egemenliğin niteliği ve boyutu üzerinde önemli etkide bulunmuştur. Habermas'a göre modern devletler, uluslar ortaya çıkmadan önce, uzun süre varlıklarını sürdürmüşler, 'devlet' ile 'ulus' sözcüğünün, 'ulus-devlet' olarak kaynaşması, 18.yüzyılın sonundaki devrimler sonrasına rastlamıştır (Coşkun, 2009:171-173). Batı Avrupa'da İngilizler öncülüğündeki Sanayi Devrimi, üretim ve ekonomi alanındaki değişimi ifade etmekte, bu gelişmenin siyasal alandaki etkisi ise, devletlerin meşruiyetinin, temel haklar felsefesi üzerine oturtulması şeklindedir (Şaylan, 2003:46). Burjuvazinin ekonomik olarak güçlenmesi ve siyasette özerkleşmesi Anglo Sakson ülkelerinde daha uzun sürede ve tedrici olarak gerçekleşirken, kıta Avrupa'sında Fransız Devrimi'nde olduğu gibi, egemenliğe dönük anlayış ve uygulamalar daha sert ve devrimci nitelikte olmuştur. Sonuçta mutlâkiyetçi monarşiler yerini, ulusal egemenlik kavramına dayalı meşruti monarşi veya cumhuriyet rejimlerine bırakmıştır. Bu bağlamda dünyada en yaygın devlet biçimi olan ulus devletler, 15. ve 16. yüzyıllarda Avrupa'da merkezi yönetim şeklinde ortaya çıkan, din ile dünyevi tüm

kurum ve grupları hâkimiyeti altına alan modern devletin (Heywood, 2011: 92) devamı olarak ortaya çıkmıştır.

Tarihsel süreçte ulus devletler, Avrupa'da başlayan merkantalizm politikası ve sömürgeciliğin ortaya çıkardığı ve kapitalizmle birlikte gelişme sürecine giren bir olgudur. Ernest Gellner'a göre, ulusun oluşumuyla, sanayileşme ve kapitalist dönüşüm arasında tarihsel bir eş zamanlılık söz konusudur (Şaylan, 2003:207). Bodin ve Hobbes düşüncesindeki egemenliğin, halktan ziyade kralın şahsında somutlaştığı yönündeki yaklaşım, Fransız Devrimi teorisyenlerinden Rousseau düşüncesiyle değişmiş, "mutlak, bölünmez, devredilemez" egemenlik kavramı, ulus veya halkla özdeşleşmiştir (Göztepe, 2008:36). Ulus-devlet olgusu egemenliğin, ulusal egemenlik şeklinde evrilmesi ve egemenliğin ulus üzerine inşa edilmesiyle söz konusu olmuş zira bunda Fransız Devrimi belirleyici olmuştur. Fransız Devrimi'yle yayınlanan "*İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi*" vasıtasıyla egemenlik kavramı anayasal bir ilke haline gelmiş, pozitif kamu hukuku değer kazanarak ulusal egemenlik, sistemin merkezine yerleşmiştir (Akad, 2007:75,76). Fransa'da devrimini gerçekleştirenler, egemenliğin özüne dokunmazken, onun dayanağını monark'tan alıp ulusa vererek, egemenliğin kaynağında, köklü bir değişiklik yapmışlar (Ağaoğulları, 2006:236), önceden krala ait olan egemenliğin yeni sahibi "millet" veya "milli irade" olmuştur (Kapani, 2004:78). "Ulusal egemenlik" kavramı da, egemenliğin artık ulusa yani millete ait olduğunu belirten bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Ulus devletlerle birlikte egemenlik tanımlaması da hukuki bir çerçeveye oturtulmuş, günümüzde ulus-devletlerle özdeşleştirilen egemenlik, devletlerin en temel vasfı ve "kamusal güç" olarak, toplumsal ve siyasal alanı düzenleme amacıyla norm koyma ve bunları gerektiği şekilde düzenleme yetkisi olarak ortaya çıkmıştır (Beriş, 2008:56). 'İnsan', 'toprak' ve 'otorite' unsurları, devleti meydana getiren önemli üç unsur (Tosun, 2006:13; Gözler, 2010:133) olup, bunların ulus-devletteki karşılığı; 'millet', 'sınırları belirli bir ülke' ve 'egemenlik' olmuştur. Otoritenin karşılığı olan egemenlik, emretme ve yönetme yetkisini ifade etmektedir (Gözler, 2010:134; Akad, 2007:57). Şaylan'a göre (2003:45,46) egemenlik ve siyasal iktidarın meşruiyet kaynağını oluşturan toplumun genel iradesi, siyasal ve hukuksal düşüncenin temelini oluşturmuş, böylece 20. yüzyılın son çeyreğine kadar kapitalizm ve sermaye birikimi, ulusal devletlerin gözetleyici ve düzenleyici etkisi altında kendisini yeniden üretebilmiştir. Beriş'in (2006:142) belirttiği gibi, devlet otoritesine itaat, Weber'in "yasal-akılcı meşruiyet" olarak nitelediği anlayışın bir ürünü olarak, devletin salt güç ve zor tekelinden ziyade, halkın doğru olduğuna inandıkları otoriteye gönüllü boyun eğdikleri fikrine dayanmaktadır.

Modern ulus devletlerde egemenliğin içerdeki boyutu, ülke sınırları içinde, merkezi otoriteye karşı, başka bir otorite veya gücün mevcut olmamasını gerektirmektedir (Gözen, 2009:59,60). İçerdeki egemenlik; devletin ulusal sınırlar dâhilindeki tüm yurttaşları, grup ve kurumları bağlayan kararlar alabilmesindeki üstün iktidarı göstermekte zira tüm bunları toplum içindeki hiçbir kişi veya gruba yasaları reddetme hakkı tanımaksızın yapabilme gcünü ifade etmektedir (Coşkun, 2009:176). Egemenliğin dış boyutu ise, devletin kendi egemenlik sınırları dışındaki uluslararası alanda, başka devletlere bağlı olmadan, bağımsız bir aktör olarak davranabilmesiyle alâkalıdır. BM'nin ve diğer uluslararası teşkilatların ana sözleşmelerinde bahsedilen "egemen devletler" ibaresi sınırsız, mutlak yetkileri kullanabilme bağlamında değil, bağımsız ve özerk yapılarıyla uluslararası düzene katılmış aktörleri ifade etmektedir (Dursun, 2012:109). Dış egemenlik, uluslararası alanda devletlere hukuksal bir statü sağlayarak, onlara sistem düzeyinde meşruiyet kazandırmaktadır Egemenliğin her hangi bir şekilde ihlali, gayrimeşru görülmekte, hatta Uluslararası Adalet Divanı, bağımsız devletler arasındaki ülkesel egemenliğe saygıyı, modern uluslararası ilişkilerin temeli olarak görmektedir (Bacık, 2007:99). Kısaca modern ulus devlet egemenliği, içerde üstünlük dışta bağımsızlık boyutu olan bir paranın iki yüzüne benzetilmekte, iç ve dış egemenlik kavramları, birbirinin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir (Göztepe, 2008:52-58; Akad, 2007:78-81). Nye ve Welch'in (2011:52) belirttiği gibi dış egemenlik, egemen devlet olarak, bu konumun diğerleri tarafından kabul edilmesiyle alakalı olup, burada "iç egemenliğin fiili tüm koşullarını yerine getirmiş olmak" önemli bir kriterdir. Mesela dünya çapında bağımsız devlet olarak tanınan ancak egemen devlet olmanın temel koşulunu yerine getirmeyen, yani sınırları içinde denetime sahip meşru hükümeti olmayan, Somali, Zimbabve, Filistin gibi ülkeler, egemen devlet olarak görülmemektedir.

2. Devlet Egemenliği Anlayışında Kırılmalar

Uluslararası politikada, Westphallia sisteminin kuramı olarak kabul edilen '*realist*' yaklaşım devletleri, uluslararası politikanın temel aktörü olarak görmektedir (Ateş, 2012:77). Buna göre, devlet mutlak egemendir ve hareketlerini ancak kendi çıkarları yönlendirir. Bu yaklaşımda, üst otorite veya dünya hükümeti olmadığından, uluslararası sistem '*anarşik*' yapıdadır (Bacık, 2007:68,256). Anarşik

yapıda her devlet, oluşabilecek dış politika sorununu kendine özgü yöntemlerle çözmeye çalıştığından çatışma ve savaşlar kaçınılmazdır. Bu bağlamda gerek Napolyon'un Avrupa'yı işgal girişimi gerekse Avrupa'da yükselen milliyetçilik akımına karşı koyma girişimleriyle devlet egemenliğini uluslararası hukukla sınırlandırmaya çalışma gayretleri, 1815 tarihli Viyana Kongresi'yle başlamıştır. Viyana Kongresi, bu konudaki ilk ve önemli bir düzenleme olarak sorunların 'çok taraflı diplomasi', 'kongre' veya 'konferans' gibi yöntemlerle ele alınmasını öngörmüş, böylece uluslararası hukuk ve örgütlerin yolunu açmıştır (Gönlübol, 1993:525-530). Böylece devlet egemenliği temelde; uluslararası barış ve güvenliğin korunması, insan hakları gibi temel konularda sınırlandırılabilir olmaya başlamıştır. 1980'li yıllarda dile getirilen küreselleşme olgusu, sadece uluslararası bağların yakınlaşmasını veya uluslararası birleşmeleri ortaya çıkarmamış, aynı zamanda ulus devletlerin egemenlik hakkını aşındırarak bunları uluslararası sistemde yeniden konumlandırmıştır (Giddens, 2000:153). Bakan ve Tuncel'in (2012:53) belirttiği gibi, küreselleşme süreciyle birlikte egemenlik, yapı ve işlev olarak değişmiş, özellikle de ulus devleti büyük ölçüde etkilemiştir. Küreselleşmeyle birlikte devlet egemenliği, her ne kadar devam etse de önemli derecede dönüşüm geçirdiği bir gerçektir.

2.1. Devlet egemenliğini sınırlandıran temel dinamikler

Devlet egemenliğinin içerde ve dışarda mutlak olduğu yönündeki Westphaliacı egemenlik anlayışı ve bu anlayışın dış politikada uzantısını oluşturan realist yaklaşım sonucu yaşanan savaş, çatışmalar, felaket ve yıkımlar, Westphaliacı egemenlik anlayışında kırılmayı da beraberinde getirmiştir. Bu anlayışa yol açan etkenlerden birincisi demokrasi düşüncesinin ve bu yöndeki uygulamalarının yaygınlık kazanmasıdır. Hungtinton (1993); demokrasi düşüncesinin gelişiminde Amerikan ve Fransız Devrimlerinin önemli kaynaklık yaptığını, birinci demokratik dalganın 1828 yılında Fransa, İngiltere ve bazı Batı Avrupa ülkeleri ve ABD'de başladığını ancak 1920'lerde sona erdiğini zira İkinci Dünya Savaşı sonrasında başta Almanya, İtalya, Japonya, Türkiye, Yunanistan ve diğer Amerika kıtasındaki bazı ülkelerde seçimlere dayalı demokratik yönetimlerle birlikte ikinci dalganın başladığını ancak 1960'lı yılların başlangıcında sürecin tersine döndüğünü, halen devam etmekte olan üçüncü dalganın, 1970'li yılların ortalarında başladığını temelde Orta ve Doğu Avrupa ülkelerini kapsadığını ancak bu gelişmelerin Çin ve İslam dünyasını fazla etkilemediğini belirtmiştir. Hungtinton'un belirttiği demokrasi dalgası tüm dünya coğrafyasında etkili olmasa da günümüzdeki çoğu devlet yönetiminde meşruiyet kaynağının temelini oluşturmaktadır. Batılı ülke yönetimlerinde, John Locke ve Adam Smith düşüncesinin günümüzdeki izdüşümünü temsil eden çoğulcu-liberal demokrasiler ile serbest piyasa ekonomisinin merkezi önemde olduğu bilinmektedir. Zira egemenliğin mutlak ve sınırsız olduğu ilkesi, günümüzdeki hukuk devleti ve demokratik devlet düşüncesiyle çelişmektedir. Aslında bu ilkelerin monarşik devlet ilkesi olarak geçmişte kaldığı, günümüzde siyasal iktidarların, sınırlandırılıp paylaşıldığı ve hukuk önünde gerektiğinde hesap verdiği aşikârdır (Aydın, 2002:121). Hukuk devleti ilkesine göre devlet, ancak hukuk çerçevesinde vardır, hukukun ötesinde bir devlet yoktur. Oysa egemenlik doktrini, devletin gücünü sınırsız saymakta, onun "hukuk oluşturma" potansiyelini bizatihi hukukun önüne koymaktadır (Erdoğan, 2005:115). Dursun'a göre (2012:108), katılımcı demokrasi anlayışı, hukuk devleti ilkesi, temel hak ve özgürlüklerin merkezi öneme sahip olması ve sivil toplum alanının genişlemesi gibi hususlar, içerdeki devlet egemenliğini sınırlandırmaktadır.

Diğer taraftan İkinci Dünya Savaşı sonrasında etkili olmaya başlayan ve devletleri mutlak/hükümran otoriteler olmaktan çıkaran uluslararası hukuk ve örgütlerin etkin olmaya başladığı görülmektedir. Devletlerin mutlak egemenlik hakkının, birey ve grup haklarını ihlal edebileceği, bu hakların güvence altına alınmasının sadece devletlerin insiyatifine bırakılamayacağı yönünde anlayış güçlenmeye başlamıştır. Ulus-devletler, özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra, imzalamış oldukları uluslararası belgelerle, uluslararası hukuka ve sözleşmelere sadık kalacaklarını teyit ederek, bu yolla kendi egemenliklerini sınırlamışlardır (Akad, 2007:138). Bu konuda 1948 tarihli 'BM İnsan Hakları ve Evrensel Bildirisi' ve temelde buna dayanarak kabul edilen 'Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi' gibi uluslararası hukuk belgeleri, insan haklarını ihlal eden devletlerin, bu durumu, egemenlik haklarına veya iç yargı yetkilerine bağlayamayacağını belirtmektedir (Coşkun, 2009:387,388). Devletleri uluslararası hukuk kurallarına uymaya zorlayan temel nedenlerden birincisi, uluslararası hukuk kurallarının düzeni ve istikrarı sağladığına dönük inanç ve söz konusu kuralların olmaması durumunda ortaya çıkacak kaostan duyulan endişelerdir. İkincisi, devletler uluslararası hukukun "karşılıklılık" ilkesi gereğince, birbirilerinin egemenlik haklarına saygı göstermekte ve iç işlerine karışmamaktadır. Son olarak devletler uluslararası hukuk kurallarına uyulması konusunda kendilerine uygulanan baskının neticesinde veya "öngörülebilirlik" ve "meşruiyet" ilkeleri gereğince uymaktadır. 'Öngörülebilirlik' ilkesi, devletlerin ticaret, turizm, diplomatik misyonlar gibi birçok nedenler yüzünden anlaşmazlık içine düştüğünde, çatışmanın önüne geçilmesi için uluslararası

hukuka başvurabilmektedir. 'Meşruiyet' ilkesi ise bir devletin eylemleri, uluslararası alanda meşru olarak görülmediğinde söz konusu politikanın maliyeti çok fazla olacağından (Sönmezoğlu, 2005:681) devletler meşru politikalara yönelmektedir.

Devletlerin her alanda tek egemen olduğu yönündeki anlayışı kıran diğer bir etken uluslararası örgütler olup bunlar farklı kategorilerde sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda uluslararası örgütler; evrensel veya bölgesel örgütler şeklinde ve aynı zamanda fonksiyonel manada örgütün hangi amaçla kurulduğuna dönük (siyasal, ekonomik, askeri, kültürel) olarak farklı kategorilerde değerlendirilmektedir. Mesela NATO ve Varşova Paktı, iki ideolojik blok arasındaki rekabetin ürünü olarak askeri alandaki örgütü oluştururken, Avrupa Konseyi, Avrupa'nın siyasal ve kültürel değerlerine vurgu yapan ve ortak "Avrupalılık" bilincini geliştirme amaçlı kurulan bir örgüttür. Zira Dünya Ticaret Örgütü, uluslararası ticaretin esaslarını ve rekabet hukukunu düzenleyen bir örgüt olarak ortaya çıkmıştır (Hasgüler, Uludağ, 2007:397). Genç'e göre (1993:1) İkinci Dünya Savaşı sonrasında etkinlik ve dinamiklik kuran uluslararası örgütler; özellikle uluslararası anlaşmazlıkların barışçıl yöntemlerle çözümlenmesinde, sosyo-kültürel ve ekonomik ilişkilerin geliştirilmesinde veya uluslararası kamuoyu oluşturulmasında önemli işlevler üstlenmektedir. Arı'nın (1997:54) belirttiği gibi, uluslararası örgütler, uluslararası sistemde otonomiye sahip olma ve bağımsız özerk davranabilme kapasitesi açısından henüz devletler kadar etkinliğe sahip olmasalar da, modern uluslararası sistemin önemli bir aktörü haline gelmişlerdir.

Günümüzde uluslararası örgütler, uluslararası hukuk ile iç içe geçerek, dünya politikasında çatışmayı yönetmenin ve işbirliğini geliştirmenin önemli aracı olmuşlardır. Birinci Dünya Savaşı sonrası kurulan Milletler Cemiyeti (MC) örgütünün, kendine has tüzel kişiliği olmakla birlikte üye devletlerin egemenlik haklarında hiçbir kısıtlama getirmemiştir. Nitekim MC, özü itibariyle hukuki olmaktan ziyade, siyasi bir oluşum olduğundan, devletler ve devlet yöneticilerine egemenlik konusunda geniş inisiyatifler vermiştir (Hasgüler ve Uludağ, 2007:409,410).1945 yılında San Fransisco'da imzalanan Birleşmiş Milletler (BM) Anlaşması ise, 'egemen eşitliği' kavramıyla birlikte bazı özel durumları da beraberinde getirmiş, insan hakları, uluslararası barış ve güvenliğin korunması adına, üye ülkelere müdahalede bulunmanın yolunu açmıştır. BM Sözleşmesi aynı zamanda, devletlerin diğerlerinin toprak ve siyasi bütünlüğüne güç kullanmalarını veya tehditte bulunmalarını yasaklamıştır (Beriş, 2006:49,50). Ancak BM'nin, kurucu ülke pozisyonundaki beş daimi ülkenin (ABD, İngiltere, Fransa, Rusya ve Çin) inisiyatifiyle hareket etmesi, örgüte olan beklentiyi zayıflatmıştır.

Kısaca uluslararası örgütlerin kural ve hükümleri, bağlısı olduğu devletler için bir uluslararası hukuk kuralı niteliği taşımakta zira devletler söz konusu kurallara uymak durumunda kalmaktadır. Hakyemez'in (2004:208) belirttiği gibi, uluslararası politikanın temel aktörü olan ulus-devletler, bu örgütlere olan üyeliği neticesinde kendi rızalarıyla uluslararası taahhütlere girmekte ve egemenliklerinin '*mutlak*' niteliği değişmektedir. Egemenliğin uluslararası ya da ulus-üstü örgütler vasıtasıyla gönüllü işbirliği bağlamında paylaşılarak kullanılması, yeni egemenlik anlayışının 'uzlaşmacı egemenlik' şeklinde nitelendirilmesine yol açmaktır. Realist yaklaşım, uluslararası hukuk ve örgütleri, devletlerin dış politika aracı olarak görse de Bal'ın (2006:25) belirttiği gibi, günümüzde devlet merkezli realist yaklaşımdan, çoğulcu-liberal görüşlere ağılık veren yaklaşımlar, hâkim olmaya başlamıştır. Egemen devlet, savaş ve şiddet kavramları yerini, işbirliği, diyalog ve sivil örgütlü topluma bırakmaya başlamıştır.

2.2. Küresel sistemde değişen egemenlik

Küresel uluslararası sistem kavramı, 1980'erin sonlarına doğru yaşanan birtakım gelişmeler sonucunda ifade edilmeye başlanmış zira Sovyetler Birliğinin dağılması, Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesi, ABD'nin tartışılmaz üstünlüğünün kanıtlanmasına koşut olarak onu dengeleyecek yeni bölgesel güç olarak AB, Rusya, Çin gibi ülkelerin, özellikle askeri güçten ziyade ekonomik ve bölgesel güç olarak ortaya çıktığı, işbirliği, karşılıklı bağımlılık veya birleşmelerle anılan (Arı, 1997:128-133) bir kavramdır. Küresel uluslararası sistemin ikinci niteliği ise birbiriyle çelişkili gibi görünen iki farklı sürecin bir arada işliyor olması yani "ayrışma" ve "bütünleşme" sürecinin aynı anda gerçekleşmesidir. Yugoslavya, Sovyetler Birliği'nde dağılma yaşanırken, Avrupa'da yaşanan entegrasyon süreci bunu göstermektedir (Sönmezoğlu, 2005:745-749). Küresel uluslararası sistemin üçüncü niteliği, yerküre üzerinde sadece tek bir uluslararası sistemin söz konusu olduğu ve bunu belirleyici unsurun, küreselleşme olgusu olduğu gerçeğidir (Baharçiçek, 2013:9-12). Bu bağlamda hiçbir devlet, toplum, cemaat veya siyasal toplulukların küreselleşmenin sonuçlarından etkilenmemesi gibi bir durum söz konusu değildir.



Günümüz dünyasından yaklaşık 25-30 yıl öncesine kadar henüz ne olduğu bilinmeyen ancak günümüzde her şeyle ilişkilendirilen 'küreselleşme' olgusu, her şeyin herkesi ilgilendirdiği ve birbirine bağımlı hale geldiği, değer, maliyet ve risklerin ortaklaşıldığı bir durumu ifade etmektedir. Dünyayı sınırlara bölen anlayış küreselleşmeyle eski anlamını yitirmiş, ulusal sınırlarla teknolojik, ekonomik, ekolojik ve zihinsel sınırlar ortadan kalkmaya başlamıştır. Uluslararası sermaye ve finans kapitali, tamamen ulus ötesi bir hal alarak, üretimden bağımsız bir şekilde borsalar aracılıyla ülke ekonomilerini etkilemekte hatta doksanlı yılların sonunda yaşanan "Asya Krizi"nde görüldüğü gibi, ekonomileri çökertebilecek bir hale gelmiştir (Dursun, 2007:4). Zamanın kısalması, mekânın daralması şeklinde kısaca formüle edilen küreselleşme olgusunu, Heywood (2011) iç içe geçen ve birbirine bağımlı hale gelen ekonomik küreselleşme; millet, bölge ve bireyler arasındaki kültürel düzleşmenin sonucu olarak kültürel küreselleşme ve ulus-devletlerin uluslararası alanda tek belirleyici aktör olmaktan çıkarak, egemenliğin kullanılmasında uluslararası örgütlerin artan rolleri dolayısıyla, siyasal küreselleşme şeklinde sınıflandırmaktadır.

Küreselleşmenin merkezinde bulunan kapitalist sistem, her ne kadar ulus devlet yapılarının tamamen yok olmasına göz yummasa da bunların ekonomiye müdahalesini olabildiğince sınırlandırılmış bir ulus devlet modeli istemekte zira bu durum ekonomik alandaki ulus devlet egemenliğinin işlevsizleşmesine yol açmaktadır (Habermas, 2008:11). Günümüzdeki liberal, çoğulcu demokratik sistemlerin ekonomideki izdüşümünü, devlet müdahalesinin tamamen sınırlandırıldığı serbest piyasa ekonomisi oluşturmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte, mal ve özellikle sermayenin serbest dolaşımıyla ulus devletler, kendi ülke ekonomilerini kontrol edemez hale gelmiştir (Kennedy, 1993:53-64). Günümüzde Dünya Ticaret Örgütü'nün (WTO) belirlediği ilkeler dışında kalmak, dünya ile ekonomik ilişkilerden ve bütünleşmeden vazgeçmek anlamına geldiğinden, hiçbir gelişmiş veya gelişmekte olan ülke için öngörülebilir durum değildir. İhracat ve ithalatın yönetilmesi işlemleri WTO'nun öngördüğü koşullar çerçevesinde yürütülmektedir. Aynı şekilde Uluslararası Para Fonu (IMF)'nin koşullarına uyulmadığı takdirde, Dünya Bankasından borç para almak mümkün görülmemektedir. Coşkun'un (2009:36-380) belirttiği gibi, küreselleşmenin ekonomik boyutunu oluşturan yeni uluslararası ekonomik sistemde, çok uluslu şirketlerin önemli derecede belirleyiciliği söz konusudur. Mesela, birden fazla devlette faaliyet gösteren, General Motors'un yıllık geliri, İrlanda, Yeni Zelanda, Uruguay, Sri Lanka, Kenya gibi ülkelerin, milli gelirlerinin toplamından büyük olduğu düşünülürse, böyle bir ekonomik ve finansal güce sahip bir organizasyonun, sermayesini bir başka yere taşıma durumu bile onları ulusal hükümetler karşısında etkin ve avantajlı bir duruma sokmaktadır.

Kısaca günümüz küresel sistemde, iktisat politikasının artık bağımsız olduğundan söz etmek mümkün görülmemektedir. Küresel ekonomide döviz kurları sistematik olarak birbirine bağlanmış ve buna bağlı olarak da para politikaları ulusal düzeyde belirleniyor olmaktan çıkmıştır (Castells, 2006:389). Zira küresel sistemin getirdiği ekonomik bütünleşme, devletin ekonomi alanındaki hükümranlık sahasını hayli daraltmıştır (Keyder, 2005:216). Coşkun'un (2009:381) belirttiği gibi ulus-devletler; bir yandan üyesi olduğu Dünya Bankası, IMF, Dünya Ticaret Örgütü gibi örgütlerin aldıkları kararlarla, diğer yandan da imzalamış oldukları bölgesel veya küresel işbirliği anlaşmalarının hükümleriyle bağlanarak, bir nevi kendi egemenliğini sınırlamış, hatta kendi vatandaşlarının rızası hilafında olsa dahi bu örgütlerin almış olduğu kararlara uymak zorunda kalmıştır. Dolayısıyla küresel sistemde, devlet egemenliğine yüklenen anlam da değişmiş, artık bayrak dikerek veya toprak fethederek güç kazanma anlayışı yerini, diğer ülkelerin egemenlik alanında yatırım yapmaya ve sermayeyi bir dış politika aracı olarak kullanmaya bırakmıştır (Bal vd, 2006:29). Artık küresel sistemden nemalanan Batılı kapitalist ülkelerin ekonomik verileri artık diğer tüm devletleri doğrudan etkilemeye başlamıştır.

Küresel sistemin kültürel boyutunu; bireylerin, malların, fikirlerin, imajların, söylemlerin, teknolojilerin, tekniklerin ve benzeri objelerin sürekli hareket halinde olmaları ve dünyada sınır tanımayan akışkanlık içerisine girmeleri gibi hususlar oluşturmaktadır (Appadurai, 1999:229-238). İletişim araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla yaygın hale gelen küresel ve yerel kültür, ulusal kültürün tektipleştirici anlayışına meydan okumaya başlamıştır. Böyle bir ortamda egemen devletler, bilgi kontrolü yeteneğini kaybetmiş zira kişiler, kurumlar veya örgütler, devletçe yasaklanan bir bilgiye farklı iletişim kanalları vasıtasıyla daha kolay ulaşabilir hale gelmiştir. Diğer yandan günümüzde, özellikle güney yarım kürede yaşayan insanların birçoğunun gittikçe artan çevresel, siyasi ve ekonomik nedenlerden kaynaklanan açlık ve yoksulluk sorunuyla kaşı karşıya kalması, buna karşın gelişmiş Batılı ülkelerde yaşayan insanların refah seviyelerindeki yükselmeler, büyük çaplı göç ve mülteci sorunlarının yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Dünyanın birçok bölgesinde ortaya çıkan göç ve mülteciler sorunu ulus devletlerin çoğunu güvenlik ve ekonomik açıdan zor durumda bırakmıştır. Küresel bir sorun olarak ortaya çıkan bu sorunların ortadan kaldırılması ya da etkisinin en aza

indirilmesi hususunda ulus devletler kendi egemenlik haklarının bir kısmından feragat edecek şekilde uluslararası örgütlerle işbirliği yapmak zorunda kalmışlardır (Featherstone, 1993:10). Türkiye ve Avrupa Birliği (AB) arasında yapılan göçmenlere yönelik anlaşma buna örnek olarak gösterilebilir.

Küresel sistemin siyasal alandaki belirleyiciliği, her alanda devlet egemenliğini aşındırmış olmasıdır. Bu süreçte devlet sisteminde millet anlayışının ve siyasi sistemde devlet anlayışının erozyona uğraması (Konak, 2011:154) başta olmak üzere ulusal hükümetlerin karar alma yetenekleri üzerinde zayıflatıcı bir etkide bulunmuştur. Ulus devletlerin yıllardır her alanda oluşturmaya çalıştığı ulus kimliği, küresel unsurların birbirleriyle iletişime ve içi içe geçmesiyle tartışılmaya başlanmıştır. Küreselleşme sürecinin itici gücü olan liberalizm ekonomik olarak serbest piyasa ekonomisinin savunusunu yaparken, aynı zamanda sınırlı yönetim ilkesinin kabul edilmesi ile bireysel hak ve özgürlüklerin devlet tarafından koruma altına alınmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Heywood, 2011:86). Liberal ideolojinin devlete yüklediği anlam egemenlik hakkını bütünüyle elinde bulundurduğu varsayılan ulus devletin gücünün azalmasına ve sorgulanmasına neden olmuştur. Liberalleşme, küreselleşme ve yerelleşme eğilimleri, ulus üstü veya yerel sivil yapılanmalara neden olarak, ulus-devletin sahip olduğu güçlü merkezi yapılanmanın aşınmasına neden olmuştur (Rodrik, 1997:1-6). Küresel sistemde egemenlik anlayışının mekânsal olarak parçalandığı görülmüş, bu bağlamda özellikle 1980'lerden sonra yerel idare ve belediyelere verilen yetkiler önemli ivme kazanmış, demokrasi ve yerel katılım düşüncesi de bunu tetiklemiştir. Günümüzde devlet egemenliğinin tek bir merkezi idareden uygulanması yönündeki merkezi üniter devlet modeli tartışılır hale gelmiştir. Artık devletlerin üniter anlamda modernleşmesi, milliyetçiliğin bir dayatması olarak görülmekte, kendilerini farklı gören gruplara toplu haklar tanınması hatta Amerikan ve İsviçre gibi adem-i merkeziyetçi sistemler geçiş tartışılır hale gelmiştir (Keyder, 2005:221). Bu bağlamda 1988'de imzalanan "Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı", yerel yönetimlerin geniş bir özerkliğe sahip olmasına, görev ve yetkilerinin anayasa ile belirlenmesine, yetkilerin merkezi idare tarafından zayıflatılmamasına, kendi iç örgütlenmesini oluşturup gerekli mali kaynaklara sahip olunmasına, atanan değil seçilen organlardan oluşmasına ve "adem-i merkeziyetçilik" anlayışının sağlanmasına merkezi önem vermektedir.

Günümüz küresel sistemde devlet egemenliğinin sınırlandırılıp çoğu alanda üst otoriteye devredildiği temel örneğin AB oluşumu olduğu aşikârdır. AB'nde, kurucu devletler egemen devletler olsa da, devletleri aşan bir güç ve egemenlik söz konusudur (Dursun, 2012:108-110). Beriş'e göre (2008:70), ekonomik işbirliği anlayışının bir uzantısı olarak ortaya çıkan AB oluşumu, devlet egemenliğinin daha da ötesine geçerek, ekonomik ve siyasal anlamda ulus ötesi oluşumun en temel ve tek örneğidir. Ulus-üstü yapılanma amacıyla hareket eden AB'nde; ortak pazarın, ortak para ve maliye politikalarının ve ortak paranın hayata geçirilmiş olması çok önemli olmakla birlikte özellikle birleşik bir ordu kurulması ve dış politikada ortak hareket edilmesi gibi konularda, egemenlik yetkisinin, tamamen bu alana aktarılması (Beriş, 2006:271-281) gibi hususlarda bazı sorunlar yaşanmaya devam etmiş, zira bu konulardaki egemenlik devri meselesi birlik içinde önemli tartışmalara neden olmuş, sorun '*Lüksemburg Uzlaşması*'yla yani üye devletlerden birisi için, hayati önemdeki konuların ancak oy birliği ile alınabileceği ilkesinin kabul edilmesiyle çözülmeye çalışılmıştır (Göztepe, 2008:79). Günümüzde AB üyesi ülke sayısının, kurucu altı üyesinin yaklaşık beş katına yaklaşması, özellikle dış politik konularda ortak karar almayı geciktirmektedir. Özellikle ortak bir anayasa ve ordunun teşkil edilememiş olması ve İngiltere'nin bugüne kadar ki anlayış ve politikalarının sonucu olarak ortaya koyduğu Brexit politikası, AB'nin gerçek anlamda ulus üstü bir yapı olmadığı kanaatini güçlendirmektedir. Bu bağlamda AB oluşumunun, aslında onu oluşturan tüm ulus devletlerin yerine geçen kurumsal bir yapı olmaktan ziyade, Keyder'in (2005: 221,224) belirttiği gibi, gerek nüfusun gerekse mekânın türdeş olarak düşünülmediği, "Maastricht Anlaşması" hükmünde de kendisini gösteren, 'Bölgeler Avrupası' sloganıyla da bilindiği gibi, ulus devletin yerini alıp onunla aynı işlevi görecek bir yapı olmadığı görülmüştür. Yani Paris'in, Roma'nın, Londra'nın yerine Brüksel geçmemekte ancak ulusal devlet yapılanmasının üstünde bir işleve sahip olmaktadır. Böylece birbirinden kesin sınırlarla ayrılmış devlet nüfuz sahaları yerine, birbiriyle değişik iletişim araçlarıyla iç içe girmiş, birçok kademeden oluşan yeni bir devlet şekli ortaya çıkmaya başlamıştır. Dolayısıyla AB olgusu, meydana çıkardığı koşullara en kolay uyum gösterebilecek idari yapı olarak, "ulus üstü" bir yapıdan ziyade "ulus-ötesi" bir yapı olarak nitelendirilebilir.

Günümüz küresel sistemde, devletlerin mutlak egemenlik anlayışı özellikle insan hakları gibi evrensel meselelerde daha kısıtlanabilir hale gelmiştir. Türkiye gibi Avrupa hukukunu edinmeye çalışan ülkeler, kendi iç hukukunu global standartlara getirmenin çabası içine girerken, insan hakları meselesi, global düzeyde oluşmuş bir mutabakatla, devletlerin "içişlerine karışılamaz" argümanı ortadan kalkmaya başlamıştır (Keyder, 2005: 217,218). BM eski Genel Sekreteri Kofi Annan,



uluslararası işbirliğinin kazandığı boyut nedeniyle, egemenliğin yeniden tanımlanmasıyla, ulusal çıkar ile kolektif çıkar kavramlarının yer değiştirilmesi gerektiğini, egemenliğin hiçbir devlete insan hak ve onurunu ortadan kaldırma yetkisini vermediğini belirtmiştir. Aynı şekilde, İngiltere eski Başbakanı Tony Blair, devlet egemenliği ile insan hakları arasındaki dengenin artık ikincisi lehine değişmekte olduğunu belirterek söz konusu müdahalenin meşruiyet gerekçesini ortaya koymaya çalışmıştır (Beriş, 2006:213-225; Bacık, 2007:125). İnsan hak ve hürriyetlerini ortadan kaldırmaya dönük uygulamalarda BM'in, etkin yaptırım kararı alamadığı durumlarda, NATO insiyatifi devreye sokulmuş, her ne kadar bu durum, NATO'nun 'alan dışı' müdahale tartışmalarını gündeme getirse de, 1999 Bosna ve Kosova müdahaleleri, bu örgüt vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir (Çalış ve Kan, 2006:66,67). Günümüzde, insan haklarına yönelik despotik uygulamaların, egemen devletlerin tekelinden alınarak, ulus-ötesi normlar düzeyinde koruma altına alınması, bu bağlamda Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine bireysel başvuru hakkının getirilmiş olması, bu konudaki hassasiyetleri ortaya koymaktadır (Hakyemez, 2004:110). Kısaca Keyder'in (2005:219) belirttiği gibi küresel uluslararası sistemde halen geçerliliği devam eden BM Anlaşması, ulus devletleri uluslararası politikanın temel aktörü ve egemen unsuru olarak görse de insan hak ve hürriyetlerini ortadan kaldıran, uluslararası barış ve güvenliği tehdit altına alan egemen devletlere yönelik oluşturulan uluslararası koalisyonlarla operasyonlar düzenlenebilmektedir.

SONUÇ

Ulus devletlerle özdeş kabul edilen egemenlik anlayışı ve uygulamalarının küresel ekonomik ve siyasal sistemde artık geçerliliği tartışılır hale gelmiştir. Bodin'den başlayan ve merkezi krallıklar için kavramsallaştırılan egemenlik düşüncesi, önemli evrim geçirmiş, monarşiden ulus-devlete aktarılarak anlam ve işlev değişikliğine uğramış ve son olarak, temsile dayalı ulusal egemenliğe dönüşmüştür (Göztepe, 2008:74,75). Günümüzde katılımcı demokrasi anlayışı, hukuk devleti ilkesi, temel hak ve özgürlüklerin merkezi öneme sahip olması ve sivil toplum alanının genişlemesi gibi hususlar, içerde devlet egemenliğini kısıtlarken, devletlerarası ilişkilerin karşılıklı bağımlılık temelinde işlemeye başlaması da bu durumun dış boyutunu gözler önüne sermektedir. AB örneğinde olduğu gibi, kurucu devletler egemen devletler olsa da, devletleri aşan bir güce ve egemenliğe sahiptir (Dursun, 2012:108-110). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin yargı yetkilerini kabul eden ülkeler nezdinde egemenliğin kısıtlandığı aşikârdır. Liberalleşme, küreselleşme ve yerelleşme eğilimleri, ulus ötesi veya yerel sivil yapılanmalara neden olmuş, ulus-devletin sahip olduğu güçlü merkezi yapılanmanın aşınmasına yol açmış, küreselleşmenin ekonomik boyutunu oluşturan yeni uluslararası ekonomik sistemin büyük ölçüde çok uluslu şirketler tarafından belirlenmesi nedeniyle, ulus-devletlerin dağıtım ve pazarlama dahil tüm ekonomik faaliyetleri tek başına kontrol etme gibi bir lüksü kalmamıştır (Coşkun, 2009:380). Küresel uluslararası sistemde, Tuncel'e göre (2014:39,46) küreselleşme süreciyle yaşanan değişim ve dönüşümler, devlet egemenliği üzerinde önemli etkide bulunmuş, egemenliğin kullanımı merkezden, yerel yönetimlere ve sivil örgütlenmelere doğru yayılmaya başlamıştır.

Ancak diğer taraftan, küreselleşme ulusun ve devletin mahiyetinin değişmesi dolayısıyla ulus devletlerin bir yönüyle krize girmesi (Sarıbay, 1998:15) ulus devletin alternatifsizliğini ortadan kaldırmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında ulus devletler bir süredir önemsiz ve dünya düzeni açısından zararlı gözükseler de, bu düzeni kuran ve hala destekleyen en önemli unsurun ulus devlet olduğu bilinen bir gerçektir (Modelski, 2005:24). Bakan ve Tuncel'in (2012:63) belirttiği gibi, ulus devletlerin tarihsel geçmişi ulus devletin oldukça esnek ve varlığını sürdürme konusunda gelişmiş bir uyum yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir. Küreselleşme ile birlikte ulus devletin küçüldüğü, zayıfladığı, otorite ve egemenliğinin aşındığı düşüncesinin doğruluk payı bulunmakla birlikte ulus devletin tarih sahnesine veda edeceği bir durum söz konusu değildir. Zira ulus devletler halen uluslararası sistemin en önemli aktörleri olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Günümüzde uluslararası hukuk ve hükümet dışı örgütlerin doğrudan yaptırım gücüne sahip olmaması, eylem ve faaliyetlerinin kısa sürede etkinlik kazanamaması ve birçoğunun finansal açıdan yeterli olmaması, hatta bu konuda ulus devletlere muhtaç olması gibi gerçekler, devletlerin uluslararası alanda aktörlüğünün devam ettiğini göstermektedir (Tuncel, 2014:51,52). Günümüzde devletlerin; zayıflamış da olsa, şiddet tekelini elinde bulundurma, sınır ötesi mal, insan ve para hareketlerini denetleme, vergilendirme ve önemli miktarda harcama yapma gibi konulardaki etkinliği bilinmektedir (Nye ve Welch, 2011:54,55). Kısaca günümüz uluslararası sistem, küresel bir niteliğe sahip olsa da, devletlerin egemen eşitliği, iç işlerine karışmama prensibi, uluslararası örgütlere katılım, diplomatik dokunulmazlık ve diğer devletlerle anlaşma yapma gibi birçok konularda devlet egemenliğinin, sınırlandırılmış ve önemli ölçüde aşınmış olsa da, halen devam ettiği söylenebilir.

Uluslararası hukuk, iç hukuk gibi uyulması zorunlu kuralları bağlamında devlet egemenliğini sınırlandırsa da son tahlilde buna uyulmasına yönelik inanç ve kanaatin var olması önemlidir. Uluslararası politikanın önemli aktörü olan devletler, uluslararası hukuk kurallarını kabul edip onaylamaktan kaçınabilmekte, hatta onayladığı tek veya çok taraflı anlaşma veya sözleşme hilafında politikalar uygulayabilmektedir. Beriş'e göre (2006:208-211) günümüzde daha çok yaygın hale gelen etnik temizlik ve soykırım olaylarının önlenmesi çabaları, BM nezdinde harekete geçilmesi yönünde uygulamaları beraberinde getirmiş, özellikle 90'lardan sonra yaşanan Bosna ve Ruanda katliamları ve BM'nin güç kullanarak bu katliamları durdurması, dikkatleri çekmiştir. Ancak BM Anlaşmasının 2/7 maddesinin, "devletlerin egemenlik yetkisi altındaki topraklara, kendi talebi olmaksızın müdahale edilemeyeceği" yönündeki düzenlemesi, aslında uluslararası hukukun egemen eşit devletler sisteminde her türlü dış müdahalenin hukuk dışı olduğunu göstermektedir. Gözen'in (2004:90,104,114,152) belirttiği gibi, insan haklarına dayalı müdahaleler, evrensel anlamda uygulanabilirliği tartışma konusu olarak devam etmektedir. Zira ABD eski Başkanı Clinton'un, dış müdahalelerde "ulusal çıkarların ön planda tutulması" ve "uluslararası sorunlara seçici yaklaşacaklarını" belirtmesi, emperyalist güçlerin bu konudaki tavrını yansıtmaktadır. Zira İran'a karşı uzun yıllar Irak'ı destekleyen ABD yönetimi, Irak'ın Kuveyt'i işgal etmesiyle BM Güvenlik Konseyi'nin yaptırım kararını derhal uygulamaya koyarken ve Kosova sorununa hemen müdahale ederken, BM'nin İsrail ile ilgili vermiş olduğu yaptırım kararları ve dünyanın başka bölgelerindeki sorunlar karşısında hareketsiz kalması, 'çifte standart' olarak algılanmıştır.

Diğer yandan 11 Eylül ve sonrası yaşanan gelişmeler, Westfalya sisteminin bir direnci hatta rövanşı olarak değerlendirilmektedir (Bacık, 2007:319). Nitekim küresel bir örgüt olarak varlığını devam ettiren BM'nin; ABD'nin Afganistan ve Irak müdahalelerini ve bölgeye yönelik saldırgan politikalarını dengeleyemediği, bir nevi ABD politikalarının aracı durumuna düştüğü belirtilmektedir (Hasgüler ve Uludağ, 2007:426). Afganistan ve Irak müdahalesini, uluslararası terörizmle mücadele olarak niteleyen ve bu konuda kendisine destek vermeyen ülkeleri, 'teröre destek veren ülke' statüsüne koyan ABD'nin bu tavrı, onun askeri güç ve savaş yöntemiyle sorunları çözme yaklaşımını ortaya koymaktadır. Irak müdahalesinde, BM Güvenlik Konseyi daimi üyelerin vetosuyla karşılaşan ABD, bu konseyden son hamlede çıkartmış olduğu ancak askeri müdahaleyi öngörmeyen 1441 sayılı kararı, askeri müdahale için yeterli görmüş (Gözen,2004:178-186) BM örgütü bu konuda sessiz kalmıştır. Uluslararası sistemdeki tüm aktörlerin kabul ettiği ve bir nevi sistemin hukuksal altyapısını ve bir nevi "anayasasını" oluşturan BM sisteminin, İkinci Dünya Savaşı galip devletlerin çıkarlarına göre hazırlanıp, diğerlerine kabul ettirildiği bilinmektedir. BM'nin, devlet üstü bir kuruluş olmadığı, kuruluşunda barış ve güvenliğin korunmasından sorumlu Güvenlik Konseyi'nin, daimi ülkeler olan Çin, Fransa, İngiltere, Sovyetler Birliği ve ABD'nin savaş sonrası güç yapısını, kuvvet dengesini ve onların siyasal çıkar ve davranışlarını yansıtan bir örgüt olduğu (Köni, 2001:35,36), güç dengelerini yansıtan statükonun bozulmaması adına, uluslararası güvenlik ve işbirliğini sağlamaktan uzak olduğu ortadadır. Sonuçta başta küreselleşme olmak üzere diğer bazı etkenlerle mutlak egemenlik yetkisinde önemli değişimler yaşayan devletin varlığını devam ettirmesi ve bazı egemenlik yetkilerini kullanması, gerek dışardan gelecek müdahaleler gerekse toplumsal düzenin devamı için bir zorunluluk olduğu aşikârdır. Zira savaş, dış müdahaleler ve iç çatışmalar nedeniyle kontrol yeteneğini kaybeden başta Irak, Suriye ve Afganistan olmak üzere bazı Ortadoğu ve Kuzey Afrika ülke vatandaşlarının, can güvenliği ve hayatını idame ettirme adına göçmen pozisyonuna düştüğü bilinen bir gerçektir. Ancak faaliyet alanı daralmış ve tesis ettiği ulusal kimliği şüpheli hale gelmiş bir devletin meşruiyet ihtiyacını eski alışkanlıklarıyla giderebilmesi zordur (Habermas, 2008:102). Bakan ve Tuncel'in (2012: 63) belirttiği gibi ulus devletler; ekonomik, siyasal ve sosyal alandaki bazı eski alışkanlıklarından vazgeçerek kendilerini yenilemek zorundadır. Bunu, kimi ulus devletler demokratik sistem içerisinde ve zamanında yaparken kimi "ulus devletler" ya da "devlet uluslar" demokratik olmayan yöntemlerle ve gecikmiş bir şekilde yerine getirmektedir. Bu bağlamda ulus devletlerin, insan hakları konusundaki gelişmelere paralel olarak meşruiyet ve egemenlik kaynaklarını yenilemesi ve kendisini dizginleyecek mekanizmaları oluşturması gerekmektedir. Bu mekanizmaların oluşturulması ulus devletlerin örselenmesi değil olsa olsa ulus devletin kendisini ötelemesiyle söz konusu olacaktır. Geçmişte devletle şiddet arasında kurulan yakın bir ilişki, devlet toplum ve birey ilişkisinin daha demokratik hale gelmesiyle ortadan kalkacaktır. Zira uluslararası sistem devletle şiddet arasında, kendi vatandaşı dahi olsa, temel insan hakları bağlamında bir mesafe koymasını gerekli görmektedir.

KAYNAKÇA

AĞAOĞULLARI M. A. "Halk ya da Ulus Egemenliğinin Kuramsal Temelleri Üzerine Birkaç Düşünce", *Ank. Üniv. SBF Dergisi*, 41/1, 1986, ss. 131-153.



AĞAOĞULLARI, M. A. (2006), *Ulus-Devlet ya da Halkın Egemenliği*, İmge Y. Ank.
AKAD M. BULUT, N, HAKYEMEZ, Ş. OKUTAN, C. (2007). *Küreselleşme ve Türkiye,* Seçkin Y. İstanbul.
AKMAN H. (2012). *Kitle ve Siyasal İktidar İlişkisi Açısından Küreselleşme ve Karşıtları,* Kum Saati Yayınları, İstanbul.
ARI T. (1997). *Uluslararası İlişkiler*, 2. Basım, İstanbul, Alfa Y.İstanbul.
ARI T. (2004). *Uluslararası İlişkiler ve Dış Politika,* 5. Basım, Alfa Y. İstanbul.
APPADURAİ, A. (1999). "Globazation and Research Imagination", *International Social Siences Journal,* Number: 160, June, (p. 229-238).
ATEŞ, D. (2012). *Uluslararası Örgütler: Devletlerin Örgütlenme Mantığı*, Dora Y.
AYDIN M. (2002). *Siyasetin Sosyolojisi: Bir Sosyal Kurum Olarak Siyaset*, Açılım Kitap, İstanbul.
BACIK, G. (2007). *Modern Uluslararası Sistem: Köken Genişleme Nedensellik*, Kaknüs Y. İstanbul.
BAKAN, S. TUNCEL G. (2012), "Küreselleşmenin Ulus Devlet Üzerine Etkisi", *Birey ve Toplum Dergisi,* C.2, S.3, ss.51-65.
BAL, İ. SÜTÇÜ, G. SİLİNİR, M. (2006), "Uluslararası Siyasetin Aktörleri", *Değişen Dünyada Uluslararası İlişkiler: Uluslararası Siyaset Uluslararası Hukuk ve Temel Sorunlar,* (Ed). İ.BAL, Lalezar Kitabevi, Ankara.
BERİŞ, H. E.(2006). *Küreselleşme Çağında Egemenlik*, Lotus Y. Ankara.
BERİŞ, H. E. "Egemenlik Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Geleceği Üzerine Bir Değerlendirme", *Ank. Üniv. SBF Dergisi*, 63/1, 2008, ss.55-81.
CASTELLS, M. (2006). *Kimliğin Gücü,* (Çev. E. Kılıç), İstanbul Bilgi Üniv. Y.
COŞKUN, V.(2009). *Ulus-Devletin Dönüşümü ve Meşruluk Sorunu*, Liberte Y.Ankara.
ÇALIŞ, H. Ş. KAN, K. (2006). *Birleşmiş Milletler, Uluslararası Örgütler ve Türkiye,* (Ed). Çalış H. Akgün B. Kutlu Ö. Çizgi Kitabevi, Konya.
DURSUN, D. (2007), "Türkiye'nin Dönüşüm Süreci, Dinamikleri ve Genel Özellikleri", *Dönüşüm Sürecindeki Türkiye: Aktörler Alanlar, Sorunlar*, (Ed). D. Dursun, B. Duran, H.Al, Alfa Yayınları, İstanbul.
DURSUN, D. (2012), *Siyaset Bilimi*, 6. Baskı, Beta Y. İstanbul.
ERDOĞAN, Mustafa (2005) , "Liberalizm ve Türkiye'deki Serüveni", Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce,Liberalizm,C.7, (Ed). M.Yılmaz, İletişim Y. İstanbul.
FEATHERSTONE, M. (1993). *Global Culture: An Introduction*, London: Sage.
GENÇ, M. (1993), *Avrupa Topluluklarının Kurumsal ve Hukuksal Yapısı*, Uludağ Üniv. Basımevi, Bursa.
GİDDENS, A. (2000). *Üçüncü Yol: Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi*,(Çev. M. Özay), Birey Y. İstanbul.
GİDDENS, A. (2008). Ulus-Devlet ve Şiddet, Çev.C.Atay, Kalkedon Y. İstanbul.
GÖNLÜBOL, M. (1993). *Uluslararası Politika,* Atilla Kitabevi, Ankara.
GÖZEN, R. (2004).*Uluslararası İlişkiler Sonrası Çoğulculuk Küreselleşme ve 11 Eylül*, Alfa Y. İstanbul.
GÖZEN, R. (2009). *İmparatorluktan Küresel Aktörlüğe: Türkiye'nin Dış Politikası*, Palme Y. Ankara.
GÖZLER, K.(2010), *Anayasa Hukukunun Genel Esasları*, Ekin Y. Bursa.
GÖZTEPE, E. (2008). *Avrupa Birliği'nin Siyasal Bütünleşmesi ve Egemenlik Yetkisinin Paylaşılması Sorunu*, Seçkin Y. Ankara.
HABERMAS J. (2002). *Avrupalı Ulus Devlet, Tartışılan Sınırlar: Değişen Milliyetçilik*, (Çev). İ. Türkmen, Şehir Y. İstanbul.
HABERMAS, J. (2008). *Küreselleşeme ve Milli Devletlerin Akıbeti,* (Çev.M. Beyaztaş), Bakış Y. İstanbul.
HAKYEMEZ Y.Ş. (2004). *Mutlak Monarşilerden Günümüze Egemenlik Kavramı,* Seçkin Y, Ankara.
HASGÜLER, M. ULUDAĞ, B. (2007), "Uluslararası Örgütler: Devlet Merkezli Sistemde Çöküntü", *Uluslararası Politikayı Anlamak: Ulus-Devlet'ten Küreselleşmeye*, (Der). Z. Dağı, Alfa Basım, İstanbul.
HEYWOOD, A. (2011). *Siyaset Teorisine Giriş,* (Çev. M. Köse), Küre Y. İstanbul.
HOBSBAWM, E. J.(1995), *1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik*, (Çev). O. Akınhay, 2. Basım, Ayrıntı Y. İstanbul.
HUNTİNGTON, P. S. (1993), *Üçüncü Dalga: Yirminci Yüzyıl Sonlarında Demokratikeşme*, (Çev) E. Özbudun, Demokrasi Vakfı Y. Ankara.
KAPANİ, M. (1999), *Politika Bilimine Giriş*, 11. Basım, Bilgi Y. Ankara.
KAPANİ, M. (2004), *Politika Bilimine Giriş*, 16. Basım, Bilgi Y. Ankara
KENNEDY, P. (1993). *Preparing for The Twenty-First Century,* New York: Random House.
KEYDER, Ç.(2005), *Memalik-i Osmaniye'den Avrupa Birliği'ne*, İletişim Y. İstanbul.
KONAK N. (2011). "Ekonomik Küreselleşme ve Ulus-Devlet: Kuramsal Yaklaşımlar", *Hacettepe Üniv. Edebiyat Dergisi*, Cilt:28, Sayı: 1, ss.149-164.



MODELSKİ, G. (2005).”Küresel Politikanın Uzun Döngüsü ve Ulus- Devlet”,*Uluslararası İlişkiler*, Cilt: 2, Sayı:7, ss..3- 30.

NYE, J. S. WELCH, D. A. (2011), *Küresel Çatışmayı ve İşbirliğini Anlamak,* (Çev). R. Akman, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

PAZARCI H. (1998). *Uluslararası Hukuk Dersleri*, Turhan Kitapçılık, Ankara.

RODRİK, D. (1997). *Has Globalization Gone Too Far*? Washington DC.:Inst. Int. Econ

SARIBAY, A. Y. (1998). “Küreselleşme, Postmodern Uluslaşma ve İslam”, Küreselleşme Sivil Toplum ve İslam, Vadi Y. Ankara.

SÖNMEZOĞLU, F. (2005), *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi*, 4.Bsk. Filiz Kitabevi, İstanbul.

ŞAYLAN, G. (2003), *Değişim Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi,* 2. Bsk, İmge Kitabevi, Ankara.

ŞENEL, A. (2011). *Siyasal Düşünceler Tarihi: Tarihöncesinde İlkçağda Ortaçağda ve Yeniçağda Toplum ve Siyaset Düşüncesi,* Bilim ve Sanay Y. Ankara.

TOSUN T. (2006). “Devlet Nerden Nereye”, *Uluslararası Politikayı Anlamak: Ulus-Devletten Küreselleşmeye,* (Der). Zeynep Dağı, Alfa Y. İstanbul.

TUNCEL, Gökhan, “Ulus Devletin Dönüşümünde Hükümet Dışı Örgütlerin Etkisi”, *Atatürk Üniv. İ.İ.B.F Dergisi,* 28/2, 2014,ss.39-54.

UYGUN Oktay(2008), *İbn-i Haldun’un Toplum ve Devlet Kuramı,* On İki Levha Y, İstanbul.



AKILCI ANTİBİYOTİK KULLANIMI KAMU SPOTU: BİR SAĞLIK İLETİŞİM KAMPANYASI ÖRNEĞİ

Şennur Çakır
Gazi Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Bireylerin, toplulukların, sağlık profesyonellerinin, özel grupların, politika yapıcıların ve halkın, sağlık sonuçlarını iyileştirecek bir davranış, uygulama veya politikayı savunmak, tanıtmak, benimsemek veya sürdürmek amacıyla farklı kitlelere ulaşmak ve sağlık ile ilgili bilgileri paylaşmak için çok yönlü ve multidisipliner bir yaklaşım (Schiavo, 2007: 7) olarak ele alınan sağlık iletişimi alanında sosyal pazarlama, halkla ilişkiler ve medyada savunuculuk olmak üzere üç temel yöntem kullanılmaktadır.Sosyal pazarlama uygulamalarından biri olan kamu spotları spor, sağlık, çevre, eğitim gibi konularda kullanılmaktadır. Son dönemlerde kamu kurum ve kuruluşları tarafından belirli konularda farkındalık oluşturma, bazı kamu uygulamaları hakkında bilgi verme gibi kamuoyunu bilgilendirme faaliyetleri ile davranış değişikliği yaratma, belli davranışları yapmaya yönlendirme gibi ikna çalışmaları kapmasında kamu spotları sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada Sağlık Bakanlığı tarafından hatalı antibiyotik kullanımı ile mücadele etmek amacıyla hazırlanan "Akılcı Antibiyotik Kullanımı" başlıklı kamu spotu içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda mesajın ulaştırılacağı hedef kitlenin kapsayıcı bir yaklaşımla belirlendiği ve hedef kitle ile uyumlu bir şekilde kodlandığı tespit edilmiştir. Farkındalık oluşturma ve ikna etme çabalarını içeren kamu spotunda kampanyanın diğer unsurlarına ve tamamlayıcı mesajlarına da yer verilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Sağlık İletişimi, İçerik Analizi, Sosyal Pazarlama, Kamu Spotu

Abstract

Health communication is a versatile and multidisciplinary approach for individuals, communities, health professionals, private groups, policy makers, and the public to reach different audiences to promote, promote, or maintain an attitude, practice, or policy that will improve health outcomes and to share health-related information. Three basic methods are used in the field of Health Communication: Social Marketing, Public Relations and media advocacy. The public shot, one of the social marketing applications, are used in sports, health, environment and education. In recent years, public spots have been used frequently by public institutions and organizations to raise awareness about certain issues, to provide information about some public applications, to create behavioral change with informing activities and to direct certain behaviors. In this study, the public shot, which was prepared by the Ministry of Health to combat the use of antibiotics, was resolved by content analysis method. As a result of the analysis, it was determined that the target group to be delivered to the message was determined with a comprehensive approach and coded in a manner consistent with the target group. The public shot, which includes efforts to create awareness and persuade, included other elements of the campaign and complementary messages.
Key Words: Health Communication, Content Analysis, Social Marketing, Public Shot.

GİRİŞ

Dünyanın genelini ya da bir toplumun genelini/özel bir kesimini etkileyebilecek konularda farkındalık yaratmayı ve davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan kamu spotlarının ülkemizde son dönemde kamu kurum ve kuruluşları tarafından sıklıkla kullanılması dikkat çekicidir. Toplumun bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesinde tercih edilen bir iletişim faaliyeti olarak kamu spotları akademik ilgiyi hak eden bir konumdadır.

Bu çalışma ile Sağlık Bakanlığı Sağlığın Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü tarafından "Akılcı Antibiyotik Kullanımı" kampanyası kapsamında hazırlatılan ve yayınlatılan kamu spotu niteliksel içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Öncelikle genel kavramsal bir çerçeve sunmak amacıyla sağlık iletişimi kavramı ve uygulama yöntemleri olan halkla ilişkiler, medyada savunuculuk ve sosyal pazarlama ile ilgili genel düzeyde bilgi verilmiştir. Bu kapsamda makalenin konusu dikkate alınarak kamu spotlarının dahil olduğu sosyal pazarlama konusuna biraz daha ağırlık verilmiştir.

Kamu spotlarının tarihçesi ve ülkemizdeki kullanımına ilişkin bilgiler sunulduktan sonra, makalenin odak noktası olan "Akılcı Antibiyotik Kullanımı" kampanyası ve kamu spotu hakkında genel bilgiler verilmiştir. Kamu spotunun analizinin sunulmasının ardından, kamu spotuna ilişkin değerlendirme kaleme alınmıştır.



1. SAĞLIK İLETİŞİMİ

Sağlık iletişimi kavramının birçok tanımı mevcuttur. Sağlık iletişiminin tanımlarına geçmeden önce sağlık ve iletişim kavramı üzerinde durmak iyi bir başlangıç olacaktır. Dünya Sağlık Örgütü sağlığı yalnızca hastalık/halsizlik olmaması hali değil, tam anlamıyla fiziksel, zihinsel ve toplumsal yönden iyi olma hali olarak tanımlamıştır (WHO, yy). Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan sağlık tanımı birçok yönüyle eleştirilmiştir. Tanımda vurgulanan iyi olma durumu, kişilerin değerlerine ve inanç dünyaları ile ilintili olarak değişiklik göstermektedir. Bireyin kendini iyi olarak hissetmesi ailenin içindeki konumuna, toplumsal özelliklere ve toplumsal statülere göre farklılaşmaktadır (Bolsoy ve Sevil, 2006: 79). Ayrıca çağımızda giderek artan kronik hastalıklar 1948'de tam bir refah hali olarak yapılan bu tanımın sınırlı kalmasına sebebiyet vermektedir (Huber v.d., 2011:1).

İletişim kavramı da farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tanımlamaların öne çıkardığı unsurlar dikkate alınarak beş anlam seti oluşturulabilmektedir. Bu tanımlardan ilki bireyler arasında konuşma, yazma ya da ortak işaret ve davranış sistemlerini kullanarak bilgi alışverişinde bulunmaktır. Mesaj, iletişim yasası, uyum-karşılıklı anlayış ve sempati duygusu ile erişim veya iletişim aracı (bir bağlantı kapısı) diğer anlam setlerini oluşturmaktadır (Schiavo, 2007: 4).

Sağlık sorunları ile ilgili konularda iletişim araçlarının kullanılması ile halkın istendik bir davranış konusunda motive edilmesi, var olan olumlu sağlık davranışına dair bilgi ve davranışın pekiştirilmesi, sunulan sağlık hizmetlerine ilişkin talebin yaratılması ve hizmetin kalitesinin artırılması gibi sonuçlara ulaşmak mümkündür (Koçak ve Bulduklu, 2010: 5-6).

Sağlık iletişimi kavramı ise; sağlığı geliştirmek üzere bireylerin bilgilendirilmesi ve bu yöndeki bireysel kararları etkilemek için iletişim stratejilerinin incelenmesi ve kullanılması olarak tanımlanmıştır (CDC, 2011). Sağlık iletişiminin bir diğer ve daha kapsamlı tanımında; bireylerin, toplulukların, sağlık profesyonellerinin, özel grupların, politika yapıcıların ve halkın, sağlık sonuçlarını iyileştirecek bir davranış, uygulama veya politikayı savunmak, tanıtmak, benimsemek veya sürdürmek amacıyla farklı kitlelere ulaşmak ve sağlık ile ilgili bilgileri paylaşmak için çok yönlü ve multidisipliner bir yaklaşım olarak ele alınmıştır (Schiavo, 2007: 7). Sağlık iletişimi, hekim-hasta iletişimi, grup iletişimi ve kitle iletişimi olmak üzere üç ana düzeyde gerçekleşmektedir. (Koçak ve Bulduklu, 2010: 8).

Sağlık iletişiminin anahtar kelimeleri bilgilendirmek/etkilemek, bireyleri güdülemek, davranış değişikliğinde bulunmak, sağlıkla ilgili konularda bilgi ve anlayışı artırmak, bireyleri güçlendirmek ve iki yönlü diyalogla bilgi alışverişinde bulunmaktır (Schiavo, 2007: 8-10). Etkili bir sağlık iletişimi kampanyasının temel bileşenleri, ABD Sağlık ve İnsani Hizmetler Dairesi Ulusal Kanser Enstitüsü, Dünya Sağlık Örgütü ve Avrupa Hastalık Önleme ve Kontrol Merkezi gibi bir dizi kuruluş tarafından tanımlanmıştır. Sağlık iletişimi kampanyalarındaki önemli adımların amaç ve hedeflerin belirlenmesini, hedef kitlelerin tayin edilmesini, engellerin tespit edilmesini, anahtar mesajların geliştirilmesini ve test edilmesini, materyal ve araç üretilmesini, hedef kitleye ulaşmayı ve kampanya etkinliğinin değerlendirilmesini içerdiği kabul edilmiştir (ECDC, 2014: 45).

Belirlenen bu unsurlara ilişkin ayrıntılı bir sağlık iletişiminin adımları Centers for Disease for Disease Control and Prevention tarafından sıralanmıştır (CDC, 2011):

- Sorunu tanımlamak için arka plan bilgilerin incelenmesi (Orada neler var?)
- İletişim hedeflerinin belirlenmesi (Neyi başarmak istiyoruz?)
- Hedef kitlelerin analiz edilmesi ve bölümlere ayrılması (Kime ulaşmak istiyoruz?)
- Mesaj kavramlarının geliştirilmesi ve önceden sınanması (Ne söylemek istiyoruz?)
- İletişim kanallarının seçilmesi (Nerede söylemek istiyoruz?)
- Mesajların ve ürünlerin seçilmesi, oluşturulması ve önceden sınanması (Nasıl söylemek isteriz?)
- Tanıtım planının geliştirilmesi
- İletişim stratejilerinin uygulanması ve sürecin değerlendirilmesi
- Sonuç ve etkilerin değerlendirilmesi (Ne kadar başarılıyız?)

Sağlık iletişimi kampanyalarını, programlarını veya eğitim materyallerini planlarken ve uygularken, belirli operasyonel kararlar alınmalıdır. McGuire'nın iletişim / ikna modeli, iletişim planlaması için yaygın olarak kullanılan bir çerçevedir. Model, iletişim etkinliğini etkilediği bilinen ve bu nedenle

herhangi bir planlama çabasında önemli olduğu bilinen beş tip faktörü veya girdi değişkenini tanımlamaktadır. Bu faktörler (kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve varış yeri), doğrudan Lasswell'in iyi bilinen iletişim tanımına karşılık gelmektedir: hangi kanalda, hangi kanalda, kime ve hangi etkiyle? (Kreuter ve McClure, 2004: 442).

Toplumsal, siyasi ve teknolojik gelişmelerin farklı çalışma alanlarında da etkileri bulunmaktadır. Sosyal yapıdaki gelişme ve değişmeler sağlık alanında hekimlerin işgal ettiği odak noktayı sivil toplum ve bireye kaydırmıştır. Kuzey Amerika sağlık iletişiminin ön plana çıktığı yerlerden biri olup, 1970'li yılların başından bu yana iletişim odaklı çokça çalışma yapılmaktadır. Kuzey Amerika'da ve Avrupa'da sağlık alanında iletişimin rolü üzerine birçok araştırma yapılmışsa da konu Türkiye için oldukça yeni bir alandır. Sağlık iletişiminde öncü kurum Cancer Information Service (Kanser Bilgi Servisi)'dir. Kurum, kanserin ortaya çıkış nedenlerini bulmak, kanserin önlenmesini sağlamak ve tedavi edebilmek için Amerika Birleşik Devletlerinde en uzun süreli sağlık iletişim kampanyalarından biri olan Ulusal Kanser Hareketini yürütmüştür. Bu kampanya ile iletişim bilimini kullanarak toplumu, bilim insanlarını, hekimleri ve diğer sağlık çalışanlarını bilgilendirmeyi amaçlamıştır (Karagöz, 2016: 39). Amaçları ve aşamaları belirtilen sağlık iletişiminde üç temel yöntem kullanılmaktadır: Halkla ilişkiler, medyada savunuculuk, ve sosyal pazarlama.

1.1. Halkla İlişkiler

Küreselleşme, gelişen ekonomi, rekabet ortamı, pazar şartları ve tüketici beklentisinin her geçen gün yükselmesinin pazarlama alanındaki yansımasının iletişim ve halkla ilişkiler faaliyetleri ile alakalı olmuştur. İşletmenin amaç ve hedefleri doğrultusunda belirlenmiş hedef kitlelerle iletişim kurarak, işletmenin işlevsel ve genel amaçları çerçevesinde yönlendirmek, yapılan yeniliklerin tüketici ve kamuoyuyla paylaşılması bu kapsamda değerlendirilebilmektedir. Halkla ilişkiler faaliyetlerinin pazarlama/pazarlama iletişimine sunduğu katkı uygulayıcılar ve akademisyenlerce kabul edilmiştir (Dinçer, 2009: 39).

Halkla ilişkiler kavramı ortaya çıktığı dönemden günümüze farklı anlamlar taşımıştır. Kavramın tanımlamaları Amerika temellidir ve kavram basın ajanlığı ve tanıtma faaliyetleri kapsamında değerlendirilmiştir. 21. yüzyılın başlarında, halkla ilişkiler iyi niyet tesis etmek ve korumak için yürütülen iletişim faaliyeti olarak görülmekteydi. 1960'larda halkla ilişkiler faaliyetleri etik açıdan olumsuz değerlendirmelere maruz kalmıştır. Olanaksız vaatler sunan, nitelikten yoksun ve ahlaki değerlerden yoksun fırsatçılara yüklenen bir faaliyet olmuştur. 1970'li yıllarda ise halkla ilişkiler bir yönetim fonksiyonu olarak nitelendirilmiş, kurum/kuruluş ile muhatabı olduğu insanlar arasındaki ortak iletişimi, anlayışı, kabulü ve işbirliğini tesis eden, koruyan bir işlev kazanmıştır. Semiyotik, dil bilim gibi alanlardaki gelişmelerin de etkisiyle 80'li yıllarda iletişim anlamların alışverişi olarak betimlenmiştir. 1990'lı yıllarda ise halkla ilişkiler reklamcılık sektöründe paketleme, satış, yıllık satış raporları, sergi ve eğitim materyali gibi reklam yapmayan hizmetler kategorisine dahil edilmiştir. 1990'ların sonlarında ise sembol yaratımı, manüplasyon, haber mühendisliği, tanıtım, algı yönetimi, aracı gibi kavramlarla birlikte anılmaya başlanmıştır (Erdoğan, 2006: 19-29).

Sağlık kurumlarında gerçekleştirilen halkla ilişkiler faaliyetleri, hastalıklar hakkında kamuoyunu bilgilendirilmeyi, hastalıklarla mücadele etme ve hastalıklardan korunma yollarını anlatmayı, hasta memnuniyetini sağlamayı ve hasta hakları konusunda bilgilenmelerini içermektedir (Şengün, 2016: 40).

Halkla ilişkilerin sağlık sektöründe kullanımı iki türlüdür: Birincisi, halkla ilişkiler uzmanının ortaya çıkabilecek olan acil bir durumun önlenmesini veya oluşan kriz durumuna müdahalesini kapsamaktadır. Çevrenin taraması ile başlayan bu faaliyetler, siyasi, toplumsal, çevresel ve teknolojik gelişmeleri de dikkate alarak olası kriz durumlarını öngörmeyi ve bu durumlar için plan yapmayı içermektedir. İkincisi ise; halkla ilişkiler birimlerinin gazetecilere haberlerini oluşturmalarına yardımcı olacak fikir ve bilgileri sağladıkları bilim popülerliğidir. Anılan bilgi ve fikirler genellikle basın bülteni formunda oluşturulmaktadır. Yapılan araştırmalarda basın bültenlerinin bilimsel ve tıbbi bulguların muhtevasını artırdığı görülmüştür (Lynch, 2017).

1.2. Medyada Savunuculuk

Halk sağlığı lobiciliği şeklinde de nitelendirilen medyada savunuculuk, bir eylemcilik (aktivizm) şeklidir. Bu iletişim faaliyetinde bilimle siyasetin toplumsal adalet değeriyle bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır. Medyada savunuculuk, topluluklara medyada görünürlüğün yanı sıra meşruluk ve yaşadıklarını dillendirme imkanı sunmaktadır (Çınarlı, 2011).



Medyada savunuculuk faaliyetlerinin amacı; sosyal ve kamu politikası geliştirmek için medyanın kullanılması ve kamuoyunun kendi sağlıklarına ilişkin katılımını sağlamaktır. Bu amaçla ünlü isimler kullanılmakta, koalisyonlar oluşturulmakta, kanaat önderlerinin ön plana çıkarılması türünden taktikler kullanılmaktadır (Şengün, 2016: 40).

Savunuculuk kavramının içinde birinin/bir düşüncenin tarafını tutmayı, savunmayı ve tarafgirlik bulunmaktadır. Kavram esası itibarıyla siyasi bir hareketi ifade etmektedir. Savunuculuk, yasal olarak kurulmuş bir kurumun (STK, uluslararası kuruluş, resmi kuruluş vb.) bir konuya ilişkin duruşunu ya da programını değiştirmeyi amaçlayan stratejik bir hareket olarak tanımlanmaktadır. Savunuculuk faaliyetlerinin yapılması için öncelikle toplumsal bir sorunun yaşanması, bu sorunun çözümüne ilişkin çözüm önerilerinin olması ve sorunun çözümünü sağlayabilecek karar mekanizmalarının olması gerekmektedir (Brown, 2012: 4).

Sağlık ile ilişkili riskler dikkate alındığında ise medyada savunuculukla, kişilerin risk doğuran davranışlarını değiştirme faaliyetlerine girişmek yerine konunun bir kamu sağlığı problemi olarak ele alınması amaçlanmaktadır. Medyada savunuculukta, öncelikle siyasiler olmak üzere karar verme yetkisi olanlara ulaşmak amacıyla aşağıda sunulan üç temel basamak uygulanmaktadır. Bunlar (Çınarlı, 2011):

Gündem oluşturulması: İnsanların üzerinde daha çok düşünmeleri gereken riskler hakkında kitle iletişim araçları vasıtasıyla bilgi aktarmak.

Gündeme ilişkin konunun çerçevelenmesi: Gündeme getirilen risk ile ilgili tartışmanın istenen sınırlarını çizmek.

Risk ile ilgili politika geliştirilmesinin sağlanması.

Örneğin uyuşturucu kullanımına yönelik bir medyada savunuculuk faaliyeti; eşik bekçisi konumundaki kişilerin uyuşturucu kullanımı ile ilgili global ve ülke bağlamdaki problemlere karşı duyarlı olmalarını sağlamak, yayın kuruluşlarının/gazetecilerin araştırmacı gazeteciliğe yönelmelerini temin etmek ve medya çalışanlarının eğitilmesi yoluyla kapasitesini arttırmayı içerebilmektedir.

1.3. Sosyal Pazarlama

Kamu spotlarının sosyal pazarlama faaliyetleri kapsamında değerlendirilmesi nedeniyle sosyal pazarlama konusu üzerinde daha ayrıntılı durmak gerekmektedir. Planlama kavramı, bir işletmenin ticari hedeflerine ulaşmasını temin edecek değişimleri gerçekleştirmek amacıyla ürün/hizmet/fikirler geliştirmek, fiyatlandırma yapmak, tutundurma çalışmaları yürütmek ve dağıtımını yapmak amacıyla hayata geçirilen planlama ve uygulama süreci şeklinde tanımlanmıştır (Mucuk, 1995: 5). Daha ilerici firmalarda, müşterilerin değişen ihtiyaçlarına ve yeni ürünlerin geliştirilmesine sürekli dikkat edilmekte, bu ihtiyaçları karşılamak için ürün ve hizmet modifikasyonları yapılmaktadır (Kotler ve Levy, 1969: 10).

Tanımda bahsedilen ürün kavramı yalnızca somut maddeleri değil, bunun yanı sıra soyut ürünleri de içermektedir. Bir diğer deyişle, belli gereksinimi ve talebi tatmin etme niteliği olan ve mübadeleye konu olabilen her şey ürün olarak nitelendirilmektedir (Cemalcılar, 1999: 81). Fikirler, bilgiler, değerler ya da kişiler birer ürün olabilmektedir. Bu tanımlamada önemli olan husus, bir ihtiyacın karşılanmasıdır.

Kotler, yeni bir yaklaşıma liderlik etmiş ve pazarlamayı iki boyutlu olarak değerlendirmiştir. Birincisi klasik yaklaşımdır ve ticari kuruluşlar için pazarlama anlayışıdır. İkincisi ise ticari olmayan kuruluşların pazarlama ilkelerinden yararlanmasıdır (Kotler ve Levy, 1969: 12). Bu yolla ürün ve hizmetlerin yanı sıra toplumsal içerikler, toplumsal projeler de pazarlanabilecektir. Toplumsal içerikli proje ya da durumların pazarlanabildiği pazarlama şekli olarak sosyal pazarlama kavramı gündeme gelmiştir (Kotler ve Zaltman, 1971: 7).

Sosyal pazarlama kavramı temel esasları itibariyle pazarlama teknik ve ilkelerinin toplumsal olayları şekillendirmek amacıyla kullanılmasıdır (Kurtoğlu 2007: 126). 1952 yılında G.D. Wiebe "Neden kardeşliği tıpkı sabunu sattığımız gibi satmıyoruz?" demiştir. Wiebe, başarılar veya başarısızlıklar için hangi koşulların veya özelliklerin dikkate alındığını belirlemek için dört sosyal kampanyayı incelemiştir. Sosyal kampanyanın koşullarının, bir ürün kampanyasının koşullarına benzediğini, sosyal kampanyanın daha başarılı olduğunu tespit etmiştir (Kotler ve Zaltman, 1971: 3).

Sağlık iletişimi kapsamında sosyal pazarlama klasik pazarlama ilkelerinin koruyucu sağlık faaliyetleri ile sağlığın geliştirilmesi faaliyetlerinde olumlu neticeler elde etmek için kullanılması olarak

tanımlanabilmekte ve yoğun olarak sigarayı bıraktırma, uyuşturucuyla mücadele, obezite ile mücadele gibi koruyucu sağlık alanlarında kullanılmaktadır (Karagöz, 2016: 77).

Pazarlamanın 4P'sinin sosyal pazarlamaya uyarlanmış hali şu şekildedir:

Ürün, kişilerin harekete geçmelerini sağlayabilecek davranışsal önerilerden oluşmaktadır. Bu pazarlamada değiştirilmesi istenen davranış şekli rekabet unsurudur ve bir davranışın çekici olarak algılanması amaçlanmaktadır.

Fiyat unsuru: Kamu yararı ve davranış değişikliğinin hedeflenmesinden ötürü tüketiciye maliyet davranış değişikliğidir (bir davranıştan vazgeçmek, yeni davranış kalıbı kazanmak gibi). Ancak pazarlamacının kamu spotunu hazırlamak için üstlenmesi gereken maliyetler bulunmaktadır.

Yer unsuru: Sosyal pazarlama kapsamında yer, istendik davranış değişikliğinin gerçekleşmesindeki kolaylıktır. Yani, istendik davranışın gönüllü bir biçimde gerçekleştirilmesidir.

Tutundurma unsuru: Davranış değişikliğini tanıtmak ve kabul ettirmek için yapılan reklam, broşür gibi iletişim araçları kadar ödüllendirme türünden taktikleri de kapsayan yöntemlerdir (Gençoğlu, Bağlıtaş ve Kuşkaya, 2017: 623).

Sosyal pazarlama yaklaşımı, önemli sağlık problemlerini bireysel risk unsurlarına indirgeme eğilimi gösterdiği, toplumsal ve fiziki çevrenin sağlığın üzerindeki etkisini görmezden gelmesi ve bireyleri tüketime yönlendirdiği için eleştirilmiştir. Bu duruma ek olarak sosyal pazarlamanın medyada savunuculuğuna oranla daha fazla zaman ve finansman ihtiyacına sahip olduğu ifade edilmektedir (Çınarlı, 2011).

2. KAMU SPOTU

Kamu spotları, sosyal pazarlama yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kamu spotları hazırlanırken izleyicisinin düşünce/davranışlarını değiştirmeyi amaçlanmakta ve kamu yararı gözetilmektedir. Kısa süreli, radyo ve televizyon kanallarında yayınlanan formatlara karşılık gelmektedirler (Gençoğlu, Bağlıtaş ve Kuşkaya, 2017: 622).

Kamu spotu genel olarak bir tür kamu hizmeti yayıncılığı olarak değerlendirilebilmekte, toplumun eğlenmesini, eğitilmesini ve yönlendirilmesini hedefleyen kısa süreli işitsel-görsel bir içerik türüdür (Livberber ve Ayvaz, 2017: 116). Kamu spotları, Radyo Televizyon Üst Kurulunun Kamu Spotları Yönergesinin 3 üncü maddesinin (b) fıkrasında "kamu kurum ve kuruluşları ile dernek ve vakıf gibi sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan veya hazırlatılan ve Üst Kurul (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu) tarafından yayınlanmasında kamu yararı olduğuna karar verilen bilgilendirici ve eğitici nitelikteki film ve sesler ile alt bantları" olarak tanımlanmıştır (RTÜK, 2016). Tanımdan çıkarılabilccek ana hususlar şunlardır (Çelikcan, 2014: 13):

Kamu spotları, kamu kurum /kuruluşları ve sivil toplum örgütlerince hazırlanabilmektedir.

RTÜK kamu spotlarının yayınlanmasında karar merci konumundadır.

RTÜK kamu spotlarının yayınlanması kararını verirken kamu yararını gözetmektedir.

Kamu spotlarının içerikleri bilgilendirme ve eğlendirmeye yönelik nitelikler taşımaktadır.

Kamu spotlarının formları film, ses ve alt bant gibi çeşitlilik gösterebilmektedir.

Kamu spotları temelde kamu yararını amaçlamaktadır. Kamu yararının somut bir biçimde gerçekleştirilmesi, fikirlerin pazarlanması ve vatandaşlarda davranış değişikliğinin yaratılması ile mümkün olabilmektedir (Bilgiç, 2016: 34). Kamu spotları akciğer kanserini önlemek için sigarayı bırakmak, uyuşturucu kullanmak gibi olumsuz bir davranışı bıraktırmak gibi amaçlarla hazırlanmakta ve yayınlanmaktadır.

Kar amacı gütmeyen kuruluş/örgütlerin kullandığı, eğitim, kamu sağlığı, hava kirliliği, kadın hakları gibi önemli konularda düşünmeye iten, farkındalık yaratan ve mevcut olumsuz durumların değiştirilebilir özellikte olduğunu düşündüren yapımlardır. Kamu spotlarının bir diğer avantajı, kurum/kuruluş/örgütleri reklam verilmesi halinde ortaya çıkabilecek yüksek maliyetlerden kurtarmasıdır. Diğer taraftan beklentilerin karşılanmasında istenen etkiyi her zaman gerçekleştirememektedir (Aytekin, 2016: 250-251).

Zorunlu yayınlar, kamu spotlarına benzer şekilde radyo ve televizyon ekranlarında karşımıza çıkmaktadır. Ancak zorunlu yayınlar, kanunla belirlenen konular hakkında hazırlanan uyarıcı, bilgilendiren ve eğiten programlardan oluşmaktadır. Zorunlu kamu spotları için süre koşulu yoktur. Ancak ilgili bakanlıkların yasalarda belirlenen konularda aylık toplam yayın hakkı süreleri bulunmaktadır. Kamu spotu ile zorunlu kamu spotu arasındaki temel fark, kamu spotlarının yayınlanması ve yayınlanacakları saatler yayıncıların seçimlerine kalırken, zorunlu programların yayınına ilişkin koşullar (yayınlanması, günü, saati gibi) yasalarla belirlenmiştir ve yayınlanmaları hukuki sorumluluktur (Bilgiç, 2016: 38-39).

Kamu spotları ilk defa 1861-1865 yılları arasında süren Amerikan İç Savaşı esnasında kullanılmıştır. Kullanılma amaçları Kuzey'e olan finansal desteği arttırmaktır. Bunun için hükümet tahvillerinin satışı hakkında hazırlanan reklamlar/duyurular ücretsiz bir şekilde gazetelere verilmiştir. Bu içerikler yarattıkları etki ve reklamın gücünü göstermesi bakımından referans noktası olmuştur. Bu başlangıcın ardından sabun, demiryolu ile yolculuk yapılması hakkında ilk ulusal reklam kampanyalarının yapıldığı görülmüştür (Çelikcan, 2016: 21).

Tanıtım ve reklam içeriklerinin kitle iletişim araçlarında yayınlanması yüksek bütçeleri zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple dünyada ve ülkemizde kamu kurumları ile sivil toplum örgütlerinin kamu yararını gözeten iletilerinin kitle iletişim araçlarında ücretsiz yayınlanmasını sağlayacak yasal düzenlemeler yürürlüğe konmuştur. Ülkemizde bu türden düzenlemelerden olan kamu spotları, 1927 yılında radyoları kapsayacak şekilde kamu yararına hizmet eden anonslarla, 1981 yılında ise televizyonda kamu yararı spotları ile başlamıştır (Bilgiç, 2016: 27).

Ülkemizde televizyon kanallarında yayınlanan ilk kamu spotu örnekleri 1980 sonrasındaki dönemde görülmüştür. Bu dönemde sigara, trafik, engelli vatandaşlar gibi konularda kamu spotları yayınlanmıştır. Anavatan Partisi döneminde yayınlanan "Bir alışveriş, bir fiş", “Sel gelir iz bırakır, turist döviz bırakır” ya da “Trafik canavarı olmayın” sloganlı kamu spotları hafızalarda yer etmiştir. 1990'lılarda ise sivil toplum örgütlerinin sayıları ve etkinlikleri artmış, buna bağlı olarak kamu spotu örneklerinin de sayıları artmıştır. 2000'li yıllar trafikle ve engellilerle ilgili kampanyaların öne çıktığı dönemler olmuştur. 2010'lu yıllar itibariyle sivil toplum örgütlerinden ziyade Bakanlıklar öncelikli olmak üzere, kamu kurum/kuruluşları görev ve faaliyet alanları ile ilgili çok sayıda ve çeşitlilikte kamu spotu yayınlatmıştır (Aytekin, 2016: 252). Sağlık Bakanlığı tarafından hazırlanan ve bu çalışmanın ana konusu olan "Akılcı Antibiyotik Kullanımı Kampanyası" da bu türden çalışmalardan biridir.

3. "AKILCI ANTİBİYOTİK KULLANIMI" KAMPANYASI

Sağlık Bakanlığı Sağlığın Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü'nce engelliler, diyabet, seyahat sağlığı, organ bağışı, kene, atık yağ, kan bağışı, anne sütü, soba zehirlenmesi, tütün ve tütün ürünleri, antibiyotik kullanımı, aile hekimliği, e-Nabız gibi konularda toplam 44 kamu spotu hazırlanmıştır.

"Akılcı Antibiyotik Kullanımı Kampanyası" kapsamında bir kamu spotu, eczaneler, sağlık tesisleri ile eczaneler ve sağlık tesislerine asılmak üzere üç farklı amaçla tasarlanan afişler, çeşitli boyutlarda billboard tasarımları, el ilanları ve dijital platformlarda yayınlanan içerikler üretilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2018). Basılı materyaller görsel ve mesaj içeriği bakımından birbiri ile uyum ve tutarlılık göstermektedir. "Antibiyotikte Değil Sağlığınızda Israrcı Olun" sloganı, reçete görseli, Sağlık Bakanlığının logosu, kırmızı ve beyaz renkler tüm görsellerde kullanılmıştır. Reçete üzerinde yazılan metin materyaller arasında farklılık gösterse de " Rp/1- Hekiminiz yazmadıkça antibiyotik kullanmayın" "2- Talep etmeyin" şeklinde metin ve Sağlık Bakanlığına ilişkin kaşe tüm basılı materyallerde ortak olarak bulunmaktadır. Broşür tasarımında farklılık olarak kampanyanın sloganı "3-Antibiyotikte Değil Sağlığınızda Israrcı Olun " ibaresi yer almaktadır. Metinlerin altı çizilerek bitirilmesi, hem konunun önemini hem de söylenecek son söz/tavsiye olduğunu göstermektedir. Broşürde ayrıca antibiyotik, bakteri, virüs, antibiyotik direnci, antibiyotiklerin doğru kullanımına ilişkin bilgilendirici metinler yer almaktadır.

Basılı materyaller arasında dikkate değer farklılık eczane ve sağlık tesislerinde asılması planlanan afişte görülmektedir. Afişin baskın rengi turkuaz ve kırmızıdır. Sağlık Bakanlığı Logosu ile uyumlu bir şekilde renk seçilmiştir. Antibiyotik direncinin ne olduğunu ve nedenlerini anlatan afişte sade bir tasarım tercih edilmiş, yazılı metinler görsellerle desteklenmiştir.



Görsel 1: Kampanya Görselleri

Kampanyaya ilişkin içerikler dolaşıma sokulmadan önce basın kuruluşları kampanya hakkında bilgilendirilmiş ve ulusal ve yerel birçok gazetede kampanyaya ilişkin haber yapılmıştır. 45 saniye süren Akılcı Antibiyotik Kullanımı kamu spotunu Sağlık Bakanlığının sayfasından indirmek mümkündür. Kamu spotu, Sağlık Bakanlığı hesabından 24 Ocak 2017 tarihinde Youtube'da yayınlanmıştır (https://www.youtube.com/watch?v=WeWVddaBdrg). 26.01.2019 tarihi itibariyle Youtube üzerinden 29.669 kez izlenen video, 57 kullanıcı tarafından beğenilirken 20 kullanıcı tarafından beğenilmemiştir. Kamu spotu çeşitli İl Sağlık Müdürlükleri tarafından da Youtube, Twitter gibi sosyal medya platformlarında ve sağlık kuruluşlarının web sayfalarında yayınlanmıştır. Ayrıca kamu spotu birçok ulusal ve yerel televizyonda yayınlanmıştır.

4. AKILCI ANTİBİYOTİK KULLANIMI KAMU SPOTU ANALİZİ

Sağlık iletişimi kampanyalarında amaç ve hedeflerin belirlenmesinin, hedef kitlelerin doğru tayin edilmesinin, mesajın iletiminde ortaya çıkabilecek engellerin tespit edilmesinin, anahtar mesajların geliştirilmesinin, materyal ve araç üretilmesinin (ECDC, 2014: 45) temel basamaklar olduğu belirtilmişti. Bu adımların doğru ve yerinde yapılması, verilmek istenen mesajın etkisini artıracak, mesajın yanlış ya da eksik kodlanması beklentinin gerçekleşmemesine sebep olabilecektir. Bu bilgiler ışığında Sağlık Bakanlığı tarafından hazırlanan "Akılcı Antibiyotik Kullanımı" kamu spotunun çözümlemesi içerik analizi yöntemi ile yapılacaktır. Böylelikle kamu spotunda görsel, ve işitsel unsurlar aracılığı ile verilen mesajlarda öne çıkarılan unsurlar ve vurgu yoğunlukları tespit edilebilecektir.

İçerik analizi yöntemi genellikle yazılı ve/veya görsel metinlerin çözümlemesinde tercih edilmektedir. Bu yöntemde başlangıç aşamasında araştırmanın konusuyla ilgili olacak ana ve alt kategori grupları tayin edilmektedir. Sonraki aşamada ise; çözümlemesi yapılacak metinde bu kategorilere giren analiz birimleri (kelime, cümle, resim, ses gibi) çözümlenmektedir. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken aşama analize kaynak teşkil edecek kategorilerin belirlenmesidir (Özdemir, 2010: 335). Bu çalışmada analiz kategorileri:

Kamu spotunu yayınlayan kurum hangisidir? (Bakanlık, ilgili genel müdürlük, STK vb.)

Kamu spotunun süresi ne kadardır?

Kamu spotunun teması nedir? (Bağımlılık, bağış, çevre, koruyucu sağlık uygulaması vb.)

Kamu spotunun hedef kitlesi kimlerdir? (Çocuklar, anneler, gençler, kadınlar, erkekler, genel kamuoyu vb.)

Mesajın sunum şekli nedir? (Gerçek olay, canlandırma, animasyon, grafikler, verilerden yararlanma vb.)

Kamu spotunda müzik kullanımı var mı?

Kamu spotunda ünlü kullanımı var mı?

Kamu spotunda uzman kullanımı var mı?

Kamu spotunda seslendirmeye ilişkin özellikler nelerdir? (İç ve/veya dış ses, bu sesler kime ait? vb.)

Mesajın odağı nedir? (Önleyici, teşvik edici, ikisi de, diğer)

Kamu spotunun amacı nedir? (Farkındalık yaratma ve bilgi verme, ikna etme ve davranış değişikliği yaratma, ikisi de, diğer)

Mesajın etkisi hangi yolla sağlanmaya çalışılmıştır? (Duygusal, mantıklı, ikisi de)

Sadece ellere odaklanılan görüntüler, yukarıdan çekilmiştir. Akçaağaç renginde bir masanın üzerinde eller sürekli değişmektedir. Hasta olduğu öksürmelerinden anlaşılan kişiler üzerinde büyük harflerle antibiyotik yazan şişeyi açmaya çalışmaktadır. Ne kadar zorlasalar da şişe yaşlı kadının, genç kadının, genç erkeğin elinde açılmamıştır. Hastaların şişeyi açmaya çalıştıkları süre 21 saniyedir. Yani neredeyse kamu spotunun yarısıdır.



Görsel 2: Hedef Kitleye Atıf Yapan Görseller

21. saniyede doktor olduğu beyaz önlüğünden anlaşılan evli bir kadın eli (kadının elinde alyans görünüyor) antibiyotik şişesini rahatlıkla açmaktadır. Spotun ana mesajıyla uyumlu bir şekilde antibiyotik şişesi doktorun elinde (onun izniyle/onun profesyonel karar verme gücünün etkisiyle) kolaylıkla açılmıştır. 23. saniyede aynı masanın ardında oturan kadın doktor görünmektedir. Masasında bilgisayar, kırmızı bir not defteri, kalem, Türkiye Cumhuriyeti Devleti bayrağı ile Sağlık Bakanlığının flaması bulunmaktadır. Doktorun üzerinde önlüğü ve boynunda steteskopu bulunmaktadır.

Kamu spotunun devam eden 13 saniyelik bölümünde (23. ve 36. saniyeleri arasında) doktor sözel mesajını vermektedir. Konuşmayı yapan doktorun ismi ve unvanı (Dr. Hülya Şirin, Aile Hekimi) izleyici ile paylaşılmaktadır. Kamu spotunda aile hekimi bir doktorun gösterilmesi öncelikli sağlık kuruluşu olarak Aile Hekimliklerine başvurulması gerektiği yönünde de bir mesaj içermektedir. Sağ elinde antibiyotik şişesini, sol elinde şişenin kapağını tutan doktor (çünkü şişeyi o açabilmiştir), "Antibiyotik ağrı kesici ateş düşürücü değildir. Her boğaz ağrısında ve öksürükte kullanılmaz. Antibiyotiğin gereksiz ve yanlış kullanımı sağlığınıza zarar verir. Lütfen sağlığınızı riske atmayın" demektedir. Doktorun arka planında "Antibiyotikte değil sağlığınızda ısrarcı olan" yazan afiş dikkat çekici bir biçimde gösterilmektedir. Kampanyadaki unsurlar iç içe geçirilmiş, hatalı antibiyotik kullanımına ilişkin bilgilendirici mesaj sözel ve görsel olarak desteklenmiştir.



Görsel 3: Doktorun Görünümü

Sonraki sahnede (36. ve 43. saniye arasında) gri zemin üzerine siyah, kalın ve büyük harflerle "**HEKİMİNİZ YAZMADIKÇA ANTİBİYOTİK KULLANMAYIN VEYA TALEP ETMEYİN**" yazısı sırasıyla antibiyotik kelimesini ve hekiminiz yazmadıkça ifadesini puntoların büyüklükleri nispetinde vurgulamıştır. Yazı erkek bir dış ses tarafından okunmaktadır. Benzer bir anlam vurgusu

seslendirmede de bulunmaktadır. Kamu spotunu son iki saniyesinde ise Sağlık Bakanlığının logosu gri beyaz degrade zemin üzerinde gösterilmektedir.

45 saniyelik kamu spotunda en uzun zaman öksüren ve bilinçsizce antibiyotik kullanmaya çalışan farklı yaşlardaki kadın ve erkeklere ayrılmıştır. Mesajların hedef kitlelerine ilişkin sınırlama başlangıçtaki 21 saniyelik zaman diliminde belirtilmiştir. Herhangi bir meslek, sosyo ekonomik sınıf ayırt etmeksizin kadın ve erkeklere hitaben hazırlanan kamu spotunda ebeveynleri denetimindeki çocuklar bu kampanyanın hedef kitlesi dışında bırakılmıştır.

Kamu spotunu yayınlayan kuruluş olarak Sağlık Bakanlığı ön plana çıkarılmıştır. Kamu spotlarını hazırlamaktan ve yayınlamaktan sorumlu olan Sağlık Bakanlığı Sağlığın Geliştirilmesi Genel Müdürlüğüne ilişkin herhangi bir atıf görülmemektedir: Böylelikle kampanya bir birim faaliyeti değil, ulusal bir kamu politikası görünümü kazanmaktadır. Kamu spotunda ünlü kullanımı yerine, konunun kapsamı gereğince uzman kullanımı tercih edilmiştir. Fonda sözsüz, ritmik bir müzik bulunmaktadır. Müziğin ana ritmi kamu spotunu takip etmeyi kolaylaştırmaktadır.

Antibiyotik kullanıma ilişkin davranış değişikliğini amaçlayan bu kamu spotunun teması genel itibarla koruyucu sağlık uygulaması olarak nitelendirilebilmektedir. Mesajlar sunulurken canlandırma yapılmış, kamu spotunda yer alan kişilerin (doktor hariç) yüzleri gösterilmemiştir. Böylelikle mesaj kapsayıcı olmuştur. Diğer bir bakış açısıyla bırakılması/silinmesi istenen davranışı yapan kişiler kimliksizleştirilmiş/görünmez kılınmıştır. Davranışın bitişi/görünmez oluşu gibi bu davranışta bulunan kişiler de görünmez olmuştur.

Mesajın odağında hatalı antibiyotik kullanımını koruyucu ve doktor görüşüne uyma yönünde teşvik edici bir yaklaşım görülmektedir. Doktorun hatalı antibiyotik kullanımına ilişkin uyarıları koruyucu yönünü, hekiminiz yazmadıkça ibaresi ise teşvik edici/yönlendirici yönünü vurgulamaktadır. Kamu spotu ile hatalı antibiyotik kullanımının sağlığa zarar verdiği yönünde bilgi verilmekte, konuya ilişkin farkındalık yaratma diğer taraftan da davranış değişikliği konusunda ikna etme amacı dikkat çekmektedir. Hedef kitle mantıklı açıklamalar ve uzman görüşü ile etkilenmeye çalışılmıştır.

DEĞERLENDİRME

Kamu spotlarının sosyal pazarlama uygulamalarından biri olduğundan bahsedilmişti. Çözümlemesi yapılan "Akılcı Antibiyotik Kullanımı" başlıklı kamu spotu, bireysel davranış değişikliğini amaçlaması, koruyucu sağlık faaliyetleri ve sağlığın geliştirilmesi konularında kullanılması nedeniyle sosyal pazarlamanın özelliklerini yansıtmaktadır.

Pazarlamanın 4P'sinin sosyal pazarlamaya uyarlandığını ifade etmiştik (Gençoğlu, Bağlıtaş ve Kuşkaya, 2017: 623). Kamu spotunun ürünü, hekim tavsiyesi doğrultusunda antibiyotik kullanımı iken, fiyat unsuru bilinçsiz antibiyotik kullanma davranışının bırakılmasıdır. Yer unsuru, yani istendik davranışın gönüllü bir biçimde gerçekleştirilmesi doktorun yumuşak ve ricacı ses tonuyla sağlanmaktadır. Tutundurma unsuru olarak, kampanyanın bütününe dahil olan afişe kamu spotunda yer verilmiş olmasıdır.

Genel bir davranış değişikliğini hedefleyen kampanyanın amacı uyarınca hedef kitlenin doğru bir şekilde seçildiği görülmüştür. Doğrudan bir cinsiyet, toplumsal kesim, meslek grubu, yaş grubu gibi unsurları vurgulamak yerine öksürme davranışı ön plana çıkarılmıştır. Öksürük ve boğaz ağrısı şikayeti olanların antibiyotik kullanmasının önüne geçmek amaçlanmıştır. Nitekim bu amaç doktorun sözlerinde de karşılık bulmaktadır. Mesajların amaçları ve hedef kitleleri ile uyumlu bir biçimde ve sade bir anlatımla kodlandığını söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

Aytekin H. (2016), Görsel-İşitsel Medyada Sağlık-Güvenlik Halleri: Tartışılması Gereken Bir Alan Olarak Kamu Spotu, Selçuk İletişim, 9 (3), 249-275, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/226309

Bilgiç B. (2016) Türkiye'de Kamu Spotu Oluşum Süreci ve Yayın Politikaları, İstanbul Aydın Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi, 2 (2), 25-63, https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/arastirma/universite-yayinlari/akademik-sureli-yayinlar/Documents/%C4%B0leti%C5%9Fim%20%C3%87al%C4%B1%C5%9Fmalar%C4%B1%20Dergisi%20Say%C4%B1%202.pdf

Bolsoy, N. ve Sevil, Ü.(2006), Sağlık-Hastalık ve Kültür Etkileşimi, Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9 (3), http://dergipark.gov.tr/download/article-file/29326



Brown S.A. (2012), Savunuculuk ve Kampanya El Kitabı, https://www.gapcatom.org/wp-content/uploads/2014/09/training_book1_savunuculuk.pdf

Cemalcılar İ. (1999), Pazarlama Kavramlar Kararlar, İstanbul: Beta

Centers for Disease for Disease Control and Prevention (CDC), (2011), What is Health Communications?, https://www.cdc.gov/healthcommunication/healthbasics/WhatIsHC.html

Çınarlı İ. (2011), Medyada Savunuculuk ve Risk İletişimi, 11-13 Nisan 2011 T.C. Sağlık Bakanlığı Tarafından Düzenlenen "Uluslararası Sağlığın Geliştirilmesi ve İletişimi Sempozyumu"nda Sunulan Bildiri, http://alternatifiletisim.blogspot.com/2011/11/medyada-savunuculuk.html

Dinçer C. (2009), Pazarlamada Halkla İlişkilerin Önemi ve Rolü: KOBİler Üzerine Bir Araştırma, Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi, 1 (1), 38-46, http://iibf.kilis.edu.tr/iibfdergi/vol1no1/Dincer.pdf

Erdoğan, İ. (2006), Teori ve Pratikte Halkla İlişkiler, Ankara: Pozitif

European Centre for Disesase Prevention and Control (ECDC), (2014), Health Communication and Its Role in The Prevention and Control of Communicable Diseases in Europe Current Evidence, Practice and Future Developments, Teknik Rapor, https://ecdc.europa.eu/sites/portal/files/media/en/publications/Publications/health-communication-communicable-disease-europe.pdf

Gençoğlu P., Bağlıtaş H.H. ve Kuşkaya S. (2017), Sosyal Pazarlama Aracı Olarak Kamu Spotlarının Birey Davranışları Üzerindeki Etkileri: Parametrik Olmayan İstatistiksel Bir Analiz, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (48), 622-629, http://www.academia.edu/37120359/Sosyal_Pazarlama_Arac%C4%B1_Olarak_Kamu_Spotlar%C4%B1n%C4%B1n_Birey_Davran%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1_%C3%9Czerindeki_Etkileri_Parametrik_Olmayan_%C4%B0statistiksel_Bir_Analiz

Huber, M. (2011), How Should We Define Health?, BMJ, https://www.bmj.com/content/343/bmj.d4163

Karagöz K. (2016) Sağlık İletişiminde Sosyal Medyanın Rolü: Türkiye'deki Sağlık Kurumlarının Sosyal Medya Kullanımının İncelenmesi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul, http://acikerisim.istanbul.edu.tr/bitstream/handle/123456789/32460/55252.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Koçak A. ve Bulduklu Y. (2010), Sağlık İletişimi: Yaşlıların Televizyonda Yayınlanan Sağlık Programlarını İzleme Motivasyonları, Selçuk İletişim, 6(3), 5-17, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/177816

Kotler P. ve Levy S. J. (1969), Broadening the Concept of Marketing, Journal of Marketing, 33(1), 10-15, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1744122/mod_resource/content/6/Broadening%20the%20concept%20of%20marketing.pdf

Kotler P. ve Zaltman G. (1971) Social Marketing: An Approach to Planned Social Change, Journal of Marketing, 35(Ağustos), 3-12, https://www.researchgate.net/publication/11138581

Kurtoğlu S. (2007). Sosyal Pazarlama Kavramının Analizi, Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 125-134, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/100839

Livberber T. ve Ayvaz S. (2017), Kamu Spotlarının Göstergebilimsel Yöntemle Çözümlenmesi: Sağlık Bakanlığı Örneği, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, Nisan 2017, 25 (2), 112-128, https://www.researchgate.net/publication/327013892

Lynch, J. (2017), Public Relations in Health and Risk Communication, Ocak 2017, http://communication.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-216

Matthew W. Kreuter ve Stephanie M. McClure, (2004), The Role of Culture in Health Communication, Annu. Rev. Public Health, 25, 439-455, https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.publhealth.25.101802.123000

Mucuk İ. (1995), Pazarlama İlkeleri, İstanbul: Türkmen

Özdemir M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,11(1), 323-343

Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), (2016), Kamu Spotları Yönergesi, https://www.rtuk.gov.tr/kamu-spotlari/5029/3985/kamu-spotlari-yonergesi.html

Renta Schiavo (2007), Health Communication From Theory to Practice, San Francisco: Willey http://iums.ac.ir/files/hshe-soh/files/3.Health_Communication_%5BReneta_Schiavo%5D(1).pdf



Sağlık Bakanlığı (2018) Akılcı Antibiyotik Kullanımı Medya Kampanyası, https://sggm.saglik.gov.tr/TR,31259/akilci-antibiyotik--kullanimi-medya-kampanyasi.html

Şengün H. (2016), Sağlık Hizmetlerinde İletişim Yönetimi, İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 79 (1), 38-42 http://dergipark.gov.tr/download/article-file/235453

World Health Organisation (WHO) (yy), Constitution of WHO: principleshttps://www.who.int/about/mission/en/



MANTIĞIN MAHİYETİ

Halil İMAMOĞLUGİL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü,
himamoglugil@ybu.edu.tr

Özet
Bir disiplin olarak Aristoteles tarafından kurulan mantık; düşünmede zihni hatadan koruyan, mantıklı düşünmenin yani doğru ve tutarlı düşünmenin kurallarını ve ölçütlerini ortaya koyan bilim yahut alet olarak tanımlanır. O, doğru sonuçlar çıkarmayı ve geçerli akıl yürütmelerde bulunmayı öğretir. Bir yargıdan/hükümden başka bir yargı/hüküm ya da sonucun nasıl çıkarılacağının yol ve yöntemini gösterir. Mantık en soyut ve genel nitelikte düşünme biçimidir. Mantığın ilkeleri evrensel olarak geçerlidir. Hangi alanda düşünülürse düşünülsün, her düşünme alanının bir mantığı vardır ve hangi türden olursa olsun elde edilen bilgilerin denetlenmesi, tartışılması ve eleştirilmesi için mantığa ihtiyaç duyulmaktadır. Mantık, bütün ilimlerin ölçüsü ve terazisi konumunda bulunur. Mantığa dayanmayan ne bir bilim, ne bir felsefe, ne de bir inanç sistemi düşünülebilir. O, bilimlerin dayandığı temel kavram ve ilkeleri gözden geçirme, ulaştıkları sonuçları değerlendirmede çözümleyici yöntemler sunar. Bu çalışmada önce bir disiplin olarak mantık, sonra düşünme, mantıklı düşünme, İslâm kültüründe mantık son olarak da mantığın önemi konusu ele alınacaktır.
Anahtar Kelimeler: Mantık, dil, düşünce, doğruluk, geçerlilik

Mantık nedir?

İnsan düşünen bir varlıktır. Onun bu düşüncesi toplum içinde fikirlerin ve duyguların kelimelerle nakledilmesinden ve değiştirilmesinden doğmuştur. Konuşmayan tek başına insanın (eğer varsa) düşündüğü şüphelidir. Düşüncenin bağlı olduğu kurallar önce dilin kurallarıdır. Bu kurallar kültür çevrelerine göre değişmektedir. Fakat kültür ve dil çevrelerinin farkları üstünde onları birleştiren bazı düşünce kuralları da vardır. Bu kurallar her kültür çevresinde, her çağda geçerlidir.

Peki, bu kurallar nedir? Bu kurallar insanın mantıklı düşünmesini sağlayan kurallardır. Mantıklı düşünme ise doğru ve tutarlı düşünme demektir. Doğru veya tutarlı düşünme akıl yürütmektir. Akıl yürütme daima hükmetmekle beraberdir. Hükmetmek iki kavram arasında bağ kurmaktır. Akıl yürütmek ise bilinen hükümlere dayanarak bilinmeyen hükümler elde etmektir. Zihin akıl yürütürken akıl veya mantık ilkeleri adı verilen ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler; özdeşlik, çelişmezlik, üçüncü şıkkın imkânsızlığı ve yeter sebep ilkesidir.[1] İşte mantıklı düşünme de bu ilkelere uygun olan düşünmedir.

Doğru düşünmeyi konu olarak ele alan mantık, doğru düşünmenin ve doğru (tutarlı) akıl yürütmelerde bulunmanın şartlarını, kurallarını ve biçimini tespit eder.[2] Bu onun teorik yönüdür. Bu yönü ile mantık, bilimler arasında sayılması gerekli bir disiplindir. Charles Serrus'ten yaptığı alıntıda da Öner, onun şu görüşüne yer vermektedir: "Mantık düşüme kanunlarının pozitif bilimidir".[3]

Mantık, doğru düşünme ve akıl yürütme biçimlerini araştıran bilim dalı olarak tüm diğer bilimler için temel bir yöntemdir. O, bilimlerin dayandığı temelleri belirtir. Akıl yürütmelerin geçerliliğini sağlayan kuralları ortaya koyar ve metotlarını gösterir. Böylece, mantık bilimi tatbik edilir. İşte bu tarafı ile o; bir alet, yöntem, sanat ve teknik (fen) olarak adlandırılır.[4]

Mantık biliminin verileri evrenseldir. Bu özellik, mantığın belli bir varlık alanını konu almasından kaynaklanmaktadır. Bu varlık alanı ise kavramlar, hükümler ve hükümler arası ilişkilerdir. Mantığın objeleri fiziğin objeleri gibidir. Onlar icat edilmez, keşfedilir, ortaya çıkartılır. Zira onlar varolan şeylerdir. Mantıkçıların yaptıkları da varolan bu şeyleri yazı veya söz ile anlatmaktır. Mantıkçı işlediği

[1] Necati Öner, *Klasik Mantık*, Ankara, 1991, s. 3, İbrahim Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş*, Ankara, 2004, s. 15.
[2] Mantıkta söz konusu olan akıl doğruluğudur. Akıl doğruluğu kendini akıl yürütmede gösterir. Akıl yürütmede basamaklar arasında tutarlılık veya akla yatkınlık olursa ona "doğru" denir. Tutarlılık veya yatkınlık ise akıl ve mantık ilkeleri denen ilkelere uygunluk demektir. Akıl bu ilkelere kendinden uyar, doğru veya yanlış akıl yürütmeyi derhal fark eder. Akıl doğruluğu, akıl yürütmenin şekli ile ilgilidir.
[3] Necati Öner, "Mantık Felsefesi Nedir?", *Felsefe Yolunda Düşünceler*, Ankara, 1999, s. 183.
[4] Öner, *Klasik Mantık*, s. 3-4.



konu karşısında objektiftir. İncelediği konuya öznelliğini ve taraflılığını katmamaktadır. Fizikçinin kişiliği eserine ne derece tesir etmekte ise mantıkçınınki de o kadardır.[5]

Mantık, bizim gerçekten nasıl düşündüğümüzü değil de düşünmemizin doğru ve geçerli olması için nasıl düşünmemiz gerektiğini gösterir. Düşünmenin oluşumundan ve düşüncenin içeriğinden ayrı olarak düşünceler arasındaki temel akılyürütme ilişkilerini ele alır. Düşüncenin (zihnin), fikrin kendi kendisiyle uygunluğunu inceler. Düşünülen maddeyi (konu-obje) değil, düşünen zihni ele alır. Zihnin işleyiş kanunlarını, doğru işlemesi için gerekli kuralları ve şartları ortaya koyar.

Düşünceler, ya aklın prensiplerinde ve matematikte olduğu gibi zihnin kendi içindeki uygunluğuna yahut da müspet ilimlerde olduğu gibi zihinle dış âlem arasındaki münasebetleri gösteren hakikatlere aittir.[6] Mantık, her iki tarzdaki/türdeki düşüncenin nasıl elde edildiğini göstermesi bakımından bilimler için anahtar vazifesi görmektedir.

İslam Kültüründe Mantık

Bir disiplin olarak Aristoteles tarafından kurulan mantık, 2400 yıllık geçmişi olan ve dolayısıyla 2400 yıllık tarihi bir birikime sahip olan bir bilim dalıdır. Aristoteles tarafından, başlı başına bir ilim olmaktan ziyade, kendisiyle diğer bilimlerin elde edildiği bir alet, özellikle felsefeye bir giriş olarak görülen mantık,[7] Fârâbî tarafından tüm bilimlerden bağımsız, kendi başına ayrı bir ilim olarak kabul edilmiştir.[8] Sonrasında, İslam dünyasında mantığın ayrı bir ilim, alet ilmi olduğu görüşü yaygınlaşmış ve mantık yorumcuları bu fikri paylaşmışlardır.

Fârâbî, hataya düşmenin mümkün olduğu bütün hususlarda, mantığın düşünce kuvvetini doğru yöne sevk ettiğini ifade eder.[9] Ona göre mantık; aklı düzeltmeye yarar, yanlış yapılması mümkün olan noktalarda insanı doğruya yöneltir ve yanlış yapan bir kimsenin ma'kullerde yanlış yapıp yapmadığından emin olması için bir takım kanunlar vererek kontrol görevi yapar.[10] İbn Sînâ mantığın faydasını; doğru tanım ile doğru kıyası ve bunların çeşitlerini bize öğretmek olarak kabul eder.[11] Gazâlî'ye göre mantıktan başka kesin bilgiyi elde etmenin yolu yoktur. Onun bir faydası bilgiden faydalanmaktır. Bilginin faydası da ebedî mutluluğun elde edilmesini sağlamaktır. Mutluluğu elde etmenin nefsin kemaline, tezkiye ve arındırılmasına dayandığı doğru olduğuna göre mantık zorunlu olarak büyük faydaları olan ilim dalıdır.[12] Ona göre mantığın bir başka faydası da, duyuların yanıltmalarına karşı insana aklın güvenilirliğini göstermesidir.[13]

İslam mantıkçıları tarafından bir teraziye benzetilen mantık, bütün ilimlerin/bilgilerin doğruluğunu kontrol eden, bir mîzan, bir mi'yâr, bir mihakk[14] olarak tasvir edilmiştir. Birçok İslam mantıkçısı bu alanda yazdıkları eserlerine "İlmü'l-Mîzân", "Fenn-i Mîzân", "Lisânü'l-Mîzân", "Mîzânu'l-Ukûl", "Mi'yâru'l-İlm", "Miftâhu'l-Funûn" gibi adlar vermişlerdir.[15] Nasıl bir şeyin ağır olanı hafif olanından terazide tartılmadan ayırt edilemez ise mantık ölçüsüne vurulmadan bir şeyin doğru olanı yanlış olanından ayırt edilemez.[16]

Mantık, doğru tanımı yanlış tanımdan, doğru kıyası yanlış kıyastan, kesinlik ifade eden bilgileri, kesinlik ifade etmeyen bilgilerden ayırt eden[17] bir ilimdir. Mantığın doğruyu yanlıştan ayırt etmesinde

---

[5] Öner, "Mantık Felsefesi Nedir?", s. 183-184.
[6] Zihnin tabiat ve olaylara uygun olan düşüncelerine "gerçek (hakikat)", kendi içindeki uygunluğuna da "geçerli (sahih)" denilmektedir.
[7] von Freytag Löringhoff, *Mantık/Saf Mantık Sistemi*, İstanbul, 1973, s. 24.
[8] Bkz. Fârâbî, *İhsâ'ül-Ulûm (İlimlerin Sayımı)*, çev. Ahmet Ateş, İstanbul, 1990, s. 67-91.
[9] Fârâbî, *Tavti'atu fi'l-Mantık Fârâbî'nin Bazı Mantık Eserleri* içinde, (Nşr. Mübahat Türker-Küyel), Ankara, 1990, s. [19] / 27. (Köşeli parantez içerisinde ilk verilen sayfa numarası metne, normal parantez içerisinde verilen ikincisi ise tercümeye aittir.)
[10] Fârâbî, *İhsâ'ü'l-Ulûm*, s. 67.
[11] İbn Sînâ, *en-Necât*, thk. Muhyiddin Sabri el-Kürdi, Mısır, h.1357, m. 1938. [4-5]; İbn Sînâ, *en-Necât*, Çev. Kübra Şenel, İstanbul, 2012, s. 11-12.
[12] Gazâlî, *Makâsıdu'l-Felâsife (Felsefenin Temel İlkeleri)*, Çev. Cemaleddin Erdemci, Ankara, 2001, s. 41-42. Bkz. Anton Dumitriu, *History of Logic*, C. II, Kent, 1977, s. 29.
[13] İbrahim Çapak, *Gazâlî'nin Mantık Anlayışı*, Ankara, 2005, s. 20-21.
[14] Abdülkuddüs Bingöl, "Gazâlî ve Mantık bilimi", *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, Gazâlî Özel Sayısı, Cilt 13, Sayı 3-4, 2000, s. 301.
[15] Emiroğlu, 2004: 21-25.
[16] Bkz. Fârâbî, *İhsâ'ül-Ulûm*, s. 68-69; Gazâlî, *Felsefenin Temel İlkeleri*, s. 43; Oliver Leaman, *Ortaçağ İslam Felsefesine Giriş*, Çev. Turan Koç, Kayseri, 1992, s. 12.
[17] İbn Sînâ, *en-Necât*, [4-5]; İbn Sînâ, *en-Necât*, Çev. Kübra Şenel, s. 11-12; Gazâlî, *Felsefenin Temel İlkeleri*, s. 43.

dinî olan ile dinî olmayan ilimler açısından bir fark yoktur. Mantığın ele aldığı konular din ile ilgili olmadığı için, onun din açısından reddedilmesini gerektirecek bir durum da söz konusu değildir.[18] Dolayısıyla mantık, bütün bilimlerde doğru/geçerli bilgiyi yanlış/geçersiz bilgiden ayıran bilim olmaktadır.

Mantık ilminin, düşünme ve akıl yürütmeye nispeti, aruz sanatının şiir vezinlerine, nahiv ilminin (dilbilgisi) lisan/dil ve kelimelere nispetine benzer. Aruz sanatının şiir vezinleri ve nahiv ilminin kelimeler hakkında verdiği kanunların düşünmedeki benzerlerini mantık ilmi verir.[19] Yani vezinsiz şiir, irapsız nahiv ilmi olamayacağı gibi mantık ile alâkası olmayan bir ilim de düşünülemez. Şu var ki, aruz sanatı ve nahiv ilmi, belli dildeki ifadelerin kullanımıyla ilgili olup sadece o dildeki kuralları içerirken, mantık bütün insanlarda ortak olan anlamların kullanımıyla ilgili olup bütün insanlığın düşüncesine ait kanunları ifade eder. Bir bakıma mantık "düşünmenin grameri"[20] durumunda bulunur.

Dilin lafızlarla olan ilişkisi mantığın kavramlarla ilişkisine benzer. Dilbilgisi hatasız konuşmanın, mantık da doğru düşünmenin kurallarını verir.[21] Konuşmasını bilen herkesin dilbilgisi kurallarının bilgisine sahip olması beklenemez. Fakat yazar olmak arzusunda olan bir kişi gramer kurallarını bir kenara bırakamaz. Böyle bir kişinin gramer kurallarını bilmesi gerekir. Ancak, gramer kurallarını bilen herkesin iyi bir yazar olması beklenemeyeceği gibi, mantık kurallarını öğrenmiş bir kimsenin de bir probleme hemen çözüm getirmesi beklenemez. Nasıl ki insan, dilbilgisini öğrenmeden belirli bir dili konuşuyor ise mantık öğrenmeden de akıl yürütmelerde, çıkarımlarda bulunur. Yine nasıl ki insan dili doğru kullanabilmek için dilbilgisine ihtiyaç duyuyor ise doğru akıl yürütebilmek, doğru çıkarımlarda bulunabilmek için de mantık öğrenmeye ihtiyaç duyar. Dolayısıyla mantık her şeyden önce öğrenilmesi gerekli bir ilim olarak karşımıza çıkar.

İspat Bilimi Olarak Mantık

Mantık temel olarak doğru ve geçerli düşüncenin ne olduğunu ve sahip olunan bilgilerin doğruluğunun ispatının nasıl yapılabileceğini tespit edip ortaya koymaya çalışır. Bu durumu şu örnek açık ve net bir şekilde gösterir: Ünlü Roma filozofu Epiktetos'tan mantık dersi alan bir öğrenci, "Mantığı ispat bilimi olarak niteliyorsunuz. O halde mantık dersi almanın gerekli olduğunu ispat ediniz." diyerek hocasını sıkıştırmak ister. Epiktetos'un cevabı kısa ve net olur: "Peki ispatımın iyi olduğunu nasıl bileceksin?"

Gerçekten verilen bir ispatın iyi ya da kötü olduğu veyahut bağlayıcı olup olmadığı mantık öğrenmeden nasıl bilinecektir?[22] Bir düşüncenin veya bir ispatın geçerli olup olmadığını anlamak mantık bilmeksizin oldukça zordur. Bu nedenle Gazzâlî "Mantık bilmeyenin ilmine güvenilemez."[23] demiştir. İşte hangi türden olursa olsun elde edilen bilgilerin denetlenmesi, tartışılması ve eleştirilmesi için mantık bilgisine ihtiyaç vardır.

Mantığın Önemi

İnsanın düşünebilen bir varlık olması onun her zaman doğruyu bilebileceği anlamına gelmez. Doğruyu bilebilmek için doğru düşünme kurallarını bilmek gerekir. İşte mantığın önemi, doğru düşünme kuralları ile düşünme etkinliğinde anlam kazanır.

Mantık, düşünmede zihni hatadan korur. Mantıklı düşünmenin yani doğru ve tutarlı düşünmenin kurallarını ortaya koyar. Akıl yürütme kalıplarının hangilerinin geçerli, hangilerinin geçersiz olduğunu ayırt edebilmek için birtakım ölçütler sağlar. Doğru ile yanlışı ayırt etme ve fikirleri sağlam bir şekilde değerlendirme gücü verir. Bir yargıdan/hükümden başka bir yargı/hüküm ya da sonucun nasıl çıkarılacağının yol ve yöntemini gösterir.

Mantık, düşüncenin kendi bütünlüğü içerisinde uygunluğunu gözetir. Tutarlı olmayı, birbiriyle çelişen düşünce ve iddialara zihinde yer vermemeyi ister. Doğru hükümlere ulaşmayı yani doğru sonuçlar

[18] Gazâli, *el-Munkız mine'd-Dalâl*, Çev. Hilmi Güngör, İstanbul, 1990, s. 32.
[19] Fârâbî, *İhsâ'ül-Ulûm*, s. 68; Fârâbî, *Tavti'atu fi'l-Mantık*, s. [19] / 27; İbn Sînâ, *en-Necât*, [5]; İbn Sînâ, *en-Necât*, Çev. Kübra Şenel, s. 12; Çapak, *Gazâlî…*, s. 12.
[20] N. Şazi Kösemihal, *Mantık*, Ankara, 1945, s. 1.
[21] Emiroğlu, *Klasik Mantığa Giriş*, s. 26.
[22] Cemal Yıldırım, *Mantık: Doğru Düşünme Yöntemi*, Ankara, 1999, s. 29.
[23] Gazzâlî, *İslam Hukukunda Deliller ve Yorum Medolojisi (el-Mustasfâ)*, Tercüme: Yunus Apaydın, Kayseri, 1994, C. I, s. 11.

çıkarmayı ve geçerli akıl yürütmelerde bulunmayı, bir yandan doğru kabul edilene diğer yandan yanlış dememeyi öğretir.

Mantık, geçerlilik, tutarlılık gibi soyut kavramlarla düşünmeyi gerektirir. Bu nedenle, mantık soyut düşünme yeteneğini de geliştirir. İnsanların, akıl yürütme yeteneklerini etkin bir şekilde kullanmalarına, düşüncelerini doğru, düzgün ve tutarlı bir şekilde dile getirmelerine hizmet eder.

Konuşma dilindeki argümanlar çoğu kez yeterince açık ve net değildir ve zaman zaman düşülen anlaşmazlıkların kökeninde genellikle kelime ve kavram kargaşası yatmaktadır. Bunları belirgin hâle getirmek için mantıksal çözümlemelere başvurmak gerekir. Sağlam bir mantık bilgisi, anlaşmazlıkların temelindeki kavram kargaşasını giderir. Mantık, kavramları; içlemine-kaplamına, cinsine-türüne göre sıralama ve kullanma yollarını gösterir. Kelimelerin anlamlarının kesin-net ve belirgin olmasını talep eder. Terimlerin sınırlarının iyi çizilmesini sağlayarak anlam belirsizliğini ortadan kaldırır ve çok anlamlılığı önler. İnsana açık-seçik düşünme, düşündüklerini anlaşılır bir şekilde ifade etme imkânı sağlar. Böylece yanlış anlamayı önler ve gereksiz tartışmaların önünü keser.

Bilimsel çıkarımların doğru veya yanlış, geçerli veya geçersiz olmasının temelinde mantık kuralları bulunur. Mantık, bilginin biçimini analiz ederek bilimsel çalışmalarda kurallı bir düşünme tarzını belirler. Mantığın sağladığı çözümleme yöntemleri, bilimlerin kavram ve ilkelerini aydınlatma, dayandıkları temel ilkeleri ve varsayımları gözden geçirme ve ulaştıkları sonuçları değerlendirmede büyük önem arzeder. Bilimlerde olduğu gibi günlük düşünmede de belgelenmiş, ya da belgelenme imkânı taşıyan düşüncelere güvenle bakılabilir. Bir düşünce veya teori ne denli parlak ve akla yakın görünürse görünsün, olguların sınavından geçmedikçe doğru sayılmaz. Mantık kuralları hatasız kullanılır ise, mevcut bilgilerden doğru sonuçlar çıkarıldığına emin olunabilir.

Mantık bilgisi, sorunların çözümünde, davranışların bağlı olduğu birtakım inanç ve kabullerin eleştiri yoluyla aydınlatılmasında etkin bir araç görevi görür. Mantık, düşünce ve konuşma alanında, gerek kavram, gerek hüküm ve gerekse delil getirme hususunda, kişiyi sağlam ve güçlü kılar. Kişiye, bir inanç veya iddiayı doğru saymanın ne tür şartlara bağlı olduğunu gösterir. Bir tezi ya da iddiayı temellendirirken ya da savunurken etkili ikna tekniklerini kullanmada düşünceye açıklık kazandırır.[24] İyice muhakeme edilmemiş veya yeterince temellendirilmemiş hiçbir iddia ve teoriyi doğru kabul etmemenin gerekliliğini gösterir. Böylece insanı yanılmalardan kurtarır ve doğru neticelere ulaşmasını sağlar.

Mantık, mantıklı düşünme üzerine bir bilgi ve bilinç sağlamakta ve günlük hayatta mantığın ortaya koyduğu düşünme yöntemleri kullanılmaktadır. Ancak çoğu zaman mantıklı düşünme dikkat dâhilinde olmamakta ve bunun bilgisine sürekli olarak ihtiyaç duyulmamaktadır. Buna karşın, bilimle uğraşan, felsefe ile ilgilenen ve kendisini fikren geliştirmek isteyenlerin mantıklı düşünme üzerine sağlam bir bilgi ve bilince sahip olması gereklidir. Zira kavramlaştırma, temellendirme, açıklamada bulunma, çıkarımlar yapma, bilim ve felsefeyi var kılan mantıksal işlemlerdir. Mantık, bilim ve felsefe ile uğraşanlara açık-seçik düşünme, düşündüklerini doğru, düzgün, tutarlı ve anlaşılır bir dil ile ifade etme imkânı sağlamaktadır. Böylece, düşüncenin temellendirilmesinde, bilimde varılan sonuçların doğruluk ve güvenilirliğinin soruşturulmasında, zihnin nasıl düzgün çalışması gerektiğini göstermektedir.

Her bilim dalı, doğrulara varmak için yanlışları elemek zorundadır. Bunu yapabilmek için de bütün bilim dalları mantığa başvurmak ve onun ilkelerini kullanmak zorundadır. Mantıktan bağımsız doğru bilim ve düşünce olamayacağına göre, mantık bilmeden ilimlerin özüne varmak mümkün değildir. Dolayısıyla ilimlerin sınıflandırılmasında mantık hep en başta yer almış ve kendisine "ilimlerin ilmi"[25] denilmiştir.

---

[24] Mantık kurallarını ve bu kuralları nasıl uygulayacağını bilen birisinin bunları bilmeyen birisi karşısında fikrî anlamda üstünlük sağlama imkânı daha fazladır. Nitekim Antikçağ'da Sofistler; etkili konuşma yollarını, tartışmalarda karşı tarafı alt etme sanatını, mantık kurallarını bilen birisinin bilmeyen birisine nasıl üstün geleceğini, mantığın kişinin çıkarlarına hizmet edecek şekilde nasıl kullanılabileceğini para karşılığı öğretiyorlardı. Aristoteles'in mantık öğretisini kurma nedeni, yalnız sofistlerin argümanlarının geçersizliğini göstermek değildi. O, aynı zamanda, ilk başta akla yakın gelen felsefi nitelikteki bazı kanıtlamaları eleştirmek, ispat veya kanıtlamada doğru düşünmenin kurallarını saptamak ve geçerliğin koşullarını belirlemek istiyordu. (Yıldırım, *Mantık*, s. 96-97.)

[25] İsmail Hakkı İzmirli, *Felsefe Dersleri*, 1330, s. 37.



Sonuç

Doğru düşünmeyi konu olarak ele alan mantığın; doğru düşünmenin ve doğru (tutarlı) akıl yürütmelerde bulunmanın şartlarını, kurallarını ve biçimini tespit etmesi yönüyle teorik; akıl yürütmelerin geçerliliğini sağlayan kuralları ortaya koyması ve metotlarını göstermesi yönüyle pratik olmak üzere iki yönü vardır. Mantık, birinci yönüyle bilim, ikinci yönüyle de alet olarak adlandırılmaktadır.

Mantık; kavramlar, hükümler ve hükümler arası ilişkileri konu alır. Mantığın objeleri varolan şeyler olduğu için icat edilmez, keşfedilir, ortaya çıkarılır.

En soyut ve genel nitelikte düşünme biçimi olan mantığın ilkeleri evrensel olarak geçerlidir. Hiçbir konu veya olgu türünün koşullarına bağlı değildir ve herhangi bir disipline dayanma zorunluluğu bulunmamaktadır. O, nasıl düşünüldüğünü değil, düşünmenin doğru ve geçerli olması için nasıl düşünülmesi gerektiğini göstermektedir.

Düşünceler arasındaki ilişkileri tayin eden kanun ve prensipler vardır. Mantık, mantıklı düşünmenin kural ve yasaların gösteren bir bilimdir. Mantıklı düşünme de, doğru ve tutarlı düşünmedir. Doğru ve tutarlı düşünme ise bütün bilimler için gerekli olan temel bir yöntemdir.

Mantık; aklın prensiplerinde ve matematikte olduğu gibi zihnin kendi içindeki uygunluğuna veya müspet ilimlerde olduğu gibi zihinle dış âlem arasındaki münasebetleri gösteren hakikatlere ait düşüncenin nasıl elde edildiğini göstermesi bakımından bilimler için anahtar vazifesi görür.

Aristoteles tarafından diğer bilimlere özellikle felsefeye bir giriş, bir alet olarak görülen mantık, Fârâbî tarafından tüm bilimlerden bağımsız, kendi başına ayrı bir ilim olarak kabul edilmiş ve daha sonraları bu görüş yaygınlaşmıştır.

İslam mantıkçıları tarafından bir teraziye benzetilen mantık, bütün ilimlerin/bilgilerin doğruluğunu kontrol eden, bir mîzan, bir mi'yâr, bir mihakk olarak tasvir edilmiştir. Mantık, doğru/geçerli bilgiyi yanlış/geçersiz bilgiden ayıran bir bilimdir. Mantığın doğruyu yanlıştan ayırmasında, dinî olan ile dinî olmayan ilimler açısından bir fark yoktur ve din açısından reddedilmesini gerektirecek bir durum da söz konusu değildir.

Mantığın, düşünme ve akıl yürütmeye nispeti; aruz sanatının şiir vezinlerine, nahiv ilminin (dilbilgisi) lisan/dil ve kelimelere nispetine benzer. Aruz sanatı ve nahiv ilmi (dilbilgisi) herhangi bir dildeki kuralları, mantık ise bütün insanlığın düşüncesine ait kanunları ifade eder. Dilbilgisi hatasız konuşmanın, mantık da doğru düşünmenin kurallarını verir ve bir bakıma "düşünmenin grameri" durumunda bulunur.

Mantık; günlük problemlerin aydınlatılmasını ve günlük hayatta düşülen anlam karışıklıklarından kurtulmayı; yanlış-tutarsız ifadeleri kolaylıkla anlamayı; düşünülenleri çelişkilere düşmeden ve anlam karışıklığına yol açmadan tutarlı bir şekilde açık-seçik ifade etmeyi; tartışma ve eleştirel düşünceyi zenginleştirmeyi; konuşmaları daha kolay yönlendirmeyi; düşünceleri, iddiaları veya yargıları daha kolay ispatlamayı; bilinçli olarak daha geçerli hükümler ortaya koymayı; hükümlerin geçerliliklerini, tutarlılıklarını, eşdeğerliklerini denetlemeyi; kıyaslar yaparak kesin-geçerli bilgiler elde edebilmeyi; en doğru şekilde düşünüp bu düşünceleri en iyi şekilde ifade etmeyi ve anlamayı sağlar.

Bilgiye dair ne varsa mantığa ihtiyaç duyar ve mantık bilgisinden tüm bilim ve araştırma alanlarında yararlanılır. Hangi alanda düşünülürse düşünülsün, her düşünme alanının belli bir mantığı bulunur. Hangi türden olursa olsun, elde edilen bilgilerin denetlenmesi, tartışılması ve eleştirilmesi için mantığa ihtiyaç duyulur.

Mantık, kelimenin tam anlamıyla matematik ve geometri gibi asal ve bağımsız bir disiplindir. Matematik olmadan mühendislik olmayacağı gibi mantık olmadan da bilimsel çalışma olamaz. Dolayısıyla mantığa dayanmayan ne bir bilim, ne bir felsefe, ne de bir inanç sistemi düşünülebilir. Mantıktan bağımsız doğru düşünce olamayacağı için her ilmin mantıkla ilgisi bulunur ve mantıktan müstağni herhangi bir çalışma düşünülemez.

Kaynaklar

Bingöl, Abdülkuddüs, "Gazâlî ve Mantık bilimi", *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, Gazâlî Özel Sayısı, Cilt 13, Sayı 3-4, 2000, ss. 299-302.



Dumitriu, Anton, *History of Logic*, Abacus Press, C. II, Kent, 1977.
Emiroğlu, İbrahim, *Klasik Mantığa Giriş*, Elis Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2004.
Fârâbî, *İhsâ'ül-Ulûm (İlimlerin Sayımı)*, Çev. Ahmet Ateş, İstanbul, 1990.
Fârâbî, *Tavti'atu fi'l-Mantık, Fârâbî'nin Bazı Mantık Eserleri* içinde, (Nşr. Mübahat Türker-Küyel), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara, 1990.
Gazali, *el-Munkız mine'd-Dalâl*, Çev. Hilmi Güngör, MEB Yayınları, İstanbul, 1990.
Gazâlî, *Felsefenin Temel İlkeleri (Makâsıdu'l-Felâsife)*, Çev. Cemaleddin Erdemci, Vadi Yayınları, Ankara, 2001.
Gazzâlî, *İslam Hukukunda Delîller ve Yorum Medolojisi (el-Mustasfâ)*, Tercüme: Yunus Apaydın, Rey Yayıncılık, Kayseri, 1994, I,
İbn Sînâ, *en-Necât*, Çev. Kübra Şenel, Kabalcı Yayıncılık, İstanbul, 2012.
İbn Sînâ, *en-Necât*, thk. Muhyiddin Sabri el-Kürdi, Mısır, h.1357, m. 1938.
İzmirli, İsmail Hakkı, *Felsefe Dersleri*, Hukuk Matbaası, İstanbul, 1330.
Kösemihal, N. Şazi, *Mantık*, Ankara, 1945.
Leaman, Oliver, *Ortaçağ İslam Felsefesine Giriş*, Çev. Turan Koç, Rey Yayıncılık, Kayseri, 1992.
Löringhoff, von Freytag, *Mantık/Saf Mantık Sistemi*, Çev. T. Mengüşoğlu, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Edebiyat Fakültesi Matbaası, 1973.
Öner, Necati, "Mantık Felsefesi Nedir?", *Felsefe Yolunda Düşünceler*, Akçağ Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 1999, ss. 183-188.
Öner, Necati, *Klasik Mantık*, Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Yayınları, 6. Baskı, Ankara, 1991.
Yıldırım, Cemal, *Mantık: Doğru Düşünme Yöntemi*, Bilgi Yayınevi, 3. Basım, Ankara, 1999.



MÂTÜRİDÎ'NİN YORUM ANLAYIŞINDA AKLIN YERİ ve MUTEZİLÎ SÖYLEME ELEŞTİREL YAKLAŞIMI

Mehmet Mahfuz Ata
Dr. Öğretim Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özet

Mutezilî fikirlerin Mâverâünnehir bölgesinde hızla yayılması ve o dönemin pek çok entelektüelleri tarafından benimsenmesi, İmam Mâtürîdî'yi doğal olarak endişelendirmişti. Mâtüridi, aklî argümanları ve Arap dilini çok iyi kullanan Mutezilî düşünceyi ciddiye almış, Kitabü't-Tevhid ve özellikle de Tev'ilatü'l-Kur'ân'da Mutezilî fikirleri çürütmeye ve ikna edici cevaplar vermeye çalışmıştır. Mâverâünnehir bölgesinin en önemli müfessirlerinden olan İmam Mâtürîdî'nin Mutezile'yi tenkit etmesinin önemli sebepleinden biri, Hanefi mezhebinin hem itizalî düşüncede hem de Mâtürîdîlik'te belirgin bir etkisinin bulunmasıdır. Mâverâünnehir yöresinde Mutezile anlayışı genelde Hanefilikle birlikte yayılmıştır. Ebu Hanife'nin düşünce yöntemini kabul eden Mâtürîdî, bu yayılmayı tehlikeli bulmuş ve bir anlamda Hanefiliği savunmak amacıyla Mutezili fikirlerin yanlışlığını ortaya koymuştur. Matüridî'nin ve Mu'tezile'nin, akla biçtiği rol ve yüklediği sorumluluk farklı olsa bile, bu her iki ekol de aklı, vahyin hizmetinde kullanmıştır. Matüridî'ye göre temel inanç konularında yegane otorite, akıl değil vahiydir. Ona göre te'vilde mutlaklık değil, görecelik söz konusudur. İmam Matüridî, âyetleri yorumlarken dil içi analizlere, aklî ve teolojik temellendirmelere başvurması ve te'vilde göreceliği öncelemesinden hareketle, onun İslam anlayışında anlambilim ve yorumbilime kapı aralayan ilk şahıslardan biri olduğu söylenebilir. Mâtüridî, Mutezile gibi sadece rasyonel akılla te'vil yapmamış; âyetleri yorumlamada akılla nakil arasında bir denge kurmaya çalışmış ve farklı anlayış ve görüşler arasındaki ortak noktalardan hareketle uzlaştırıcı bir tutum sergilemiştir. Anılan hususları göz önünde bulunduran bu çalışma, Matüridî'nin yorum anlayışında aklın yerini ve Mutezilî söyleme eleştirel yaklaşımını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Te'vilâtü'l-Kur'ân, Akıl, Te'vil, Tefsir, Mutezile

THE PLACE OF REASON IN IMAM MATURUDI'S INTERPRETATION AND HIS CRITICAL APPROACH TO MUTESILIAN IDEAS

Abstract

Imam Maturidi was naturally concerned about the proliferation of Mutazil ideas in the region of Mâverâünnehir and its adoption by many intellectuals of that period. He was not to be expected to ignore a movement of İslamic thought which used strong arguments based on reason and the Arabic language very well. For this reason, Maturudi took the Mutezilian thought very seriously and tried to refute the Mutezilian ideas with convincing and sound answers in his Kitab al-Tawhid and especially in the Taw'ilat al-Qur'an. One of the most important factors in the criticism of the Imam Maturidi, who was one of the most important commentators of Koran, is the fact that the Hanafi order had a significant effect in the Islamic thought and in the Maturidism specifically. In the Mâverâünnehir region, Mutezilian ideas was generally spread along with Hanafi understanding. Maturidi, who reflects the ideas of Abu Hanifa, found this expansion to be dangerous and he took great care to raise answers to Mutesian ideas in order to defend Hanafiism. Even though the role and responsibility that Maturidî and Mu'tezil have assumed, these two schools used the mind in the service of revelation. According to Matüridî, the sole authority in matters of belief is revelation, not reason. According to Mâtürîdî, there is relativity rather than absolutism. Imam Maturidi can be said to be one of the first to open the door to semantics and interpretation in the understanding of Islam, starting with the use of linguistic analyses, rational and theological grounding in interpreting verses, and prioritizing relativity in the Sufi. Maturidi, Unlike Mutezile, did not merely rationalize the mind, but tried to find a balance between reason and transfer in interpreting verses, and showed a conciliatory attitude based on common points between different understandings and views. This study, which takes into account the above-mentioned issues, aims to determine the place of reason and a critical approach to Mutezilî discourse in Maturidi's understanding of interpretation.

Key Words: Te'vilâtü'l-Qur'an, Reason, Te'vil, Tafsir, Mutezile.

GİRİŞ

İmam Mâtüridî, itikadî ve mezhebi akım ve görüşlerin ortaya çıktığı, siyasî anlayış ve kargaşaların yaşandığı, Mâverâünnehir'de Mutezile'nin etkili olduğu bir çağda yaşamıştır. O, yaşadığı bölgede kendine özgü aklî görüş ve düşünceleriyle metodunu sistemleştirmeye çalışmış, oluşabilecek her türlü aşırılığa karşı durmuş ve farklı eğilimler arasında uzlaşma yollarını aramıştır.

Te'vilat'ta kimi zaman "el-Mutezile, Mezhebü'l-Mutezile, Ashabü'l-İtizal, el-Kaderiyye" şeklinde mezhep ismini veren Mâtürîdî, bazen ilkelerine işaretle kimi zaman da Mutezilî bilginlerini adıyla eleştirmiştir.

O, Aklî delilleri en iyi biçimde kullanmış, (Polat, 2016: 233) ayrıca tefsir alanında Mutezile'ye ikna edici cevaplar vermeye çalışmıştır.

Mâtürîdî tefsirinde, bazen eleştirdiği kesimlerle alakalı yargılayıcı ve sert bir üslup kullanmaktan kendisini alamamış ve bunların önemli bir bölümü ikna metoduna başvurarak yapmıştır. Döneminde çok önemli bir fikir yapısına sahip olan Mu'tezile'yi eleştirmekten çekinmemiştir. Mâtürîdî kimi yerde Mu'tezilelerle Kaderileri özdeşleştirirken, kimi yerde ise Kaderiler demekle yetinmiştir.

Mâtürîdî'nin Mutezile'ye eleştirel yaklaşımının en önemli etkenlerden biri, onların çok güçlü felsefi delil ve argümanlara sahip olmaları, toplumun birçok kesiminden taraftar bulmaları (desteklenmeleri), âlimler tarafından dikkate alınmaları ve onlara cevaplar vermeleridir, şeklinde özetlenebilir. (Polat, 2016: 238) Te'vilatü'l-Kur'an'da Mâtürîdî'nin Mutezile'ye eleştirel yaklaştığı bazı ana konular şunlardır:

1.1. Mâtürîdî'nin Tefsir Anlayışı ve Etkisi

Daha çok kelam alanında otorite olarak kabul edilen Mâtürîdî, aynı zamanda Tefsir sahasında da otorite olarak kabul edilmektedir. Te'vilatü Ehli's-Sünne ya da Te'vilatül-Kur'an olarak meşhur olan bu tefsir, dirayet tefsirinde takip ettiği metod, ayet ve konuları akılcı bir şekilde yorumlaması, birçok orijinal yönünün bulunması nedeniyle ilk dönem tefsir çalışmalarının seçkin bir örneği olarak addedilmektedir (Özdeş, 2015: 263-264).

Mâtürîdî, İslam medeniyetinin Mâverâünnehir bölgesinin en önemli müfessirlerinden birisidir. O Kur'an'ı Kur'an'la tefsirine öncelik vermiş ve görüşlerini ona göre temellendirmiştir. Müellif, bazen manayı beyan, mücmeli tafsil, mutlakı takyid sadedindeki âyetlerin tefsirine yer vermiştir (el-A'lemî, 2016: 339-340). Matüridî, âyetler arasındaki tahlillerin yanı sıra konu, muhteva ve benzerliğinin ötesinde, metod, kompozisyon (siyak-sibak), edebi sunuş gibi aralarındaki ortak noktaları tesbit ederek bağlantılar kurabilmiştir. Dolayısıyla "Mâtürîdî'nin tefsirinde büyük oranda Kur'an'ın bütünlüğünü, dinin ana ilkelerini ve âyetlerin arka planındaki hikmetleri gözettiği anlaşılmaktadır. Mâtürîdî'nin Her hangi bir konudaki anlayışını öğrenebilmek için bazı âyetler üzerinde yaptığı değerlendirmeler değil, o konuyla ilgili birçok âyete yaptığı yorumları bütüncül ve analizci bir metot ve bakış açısıyla değerlendirmek gerekmektedir" (Özdeş, 2016: 130). Mâtürîdî, tefsir yönteminde hadis ve sahabe sözlerini çok önemsemekle birlikte, onun anlayışına göre Kur'an'dan başka hiçbir söz mutlaklık ifade etmez (Huleyf, 1979: 8-9; Özdeş, 2003: 73-89; 165-182).

Mâtürîdî'nin, tefsirinde kimden etkilendiği ayrı bir çalışma konusu olup; kaynaklarda Mutezile bilgini Zemahşeri'nin el-Keşşâfı'nda, Fahreddin Razi'nin Mefatihü'l-Gayb'ında, Ebu Hayyan el-Endelüsî'nin el-Bahrü'l-Muhitî'nde Mâtüridî'nin Te'vilâtü'l-Kur'an isimli eserinden faydalandıkları söylenmektedir (Topaloğlu, 2016: 43).

Matüridî, Mutezile'den farklı bir şekilde bazı âyetleri yorumlamıştır. Mesela, Mu'tezile Fetret döneminde yaşayan insanların vahiy kanalıyla bilinen şer'i hususlar müstesna, Allah'ı tanımakla yükümlü olduklarını söylemektedir (Kâdî Abdülcebbâr, ts., 240-241). Oysa Matüridî bu durumdaki insanların Yüce Allah'ı tanımakla ve Allah'ın onlar üzerindeki haklarını bildirmekle sorumlu olduklarını iddia etmektedir. Mesela, "Eğer biz, bundan (Kur'an'dan) önce onları bir azapla helak etseydik, Mutlaka şöyle diyeceklerdi: 'Ya Rabbi! Ne olurdu, bize bir elçi gönderseydin de şu aşağılık duruma düşmeden önce âyetlerine uysaydık" (Tâhâ 20: 134) ifadesinin tefsirinde ilginç yorumda bulunmuştur. "Birtakım insanlar, Allah'ın elçi göndermeden evvel helak edici bir azapla cezalandırmayacağını belirtmekte ve söz konusu âyetin zahirini delil göstermektedirler. Oysa bize göre, Allah elçi göndermeden önce de azap edebilir. Çünkü Yüce Allah insanlara düşünecek akıl ve fikir vermiştir. İşte insanlar bu sayede gerçeği idrak edecek ve Allah'ın kendileri üzerindeki haklarını bileceklerdir. Bu durumda, şâyet elçi gönderilmeden önce herhangi bir millet helak edilecekse, ki o helak bir delil ve hüccete binaen gerçekleşecektir. Ancak Yüce Allah lütfu sebebiyle (akılla bilinen) hemen ilk mucizede helak indirmeyip birbiri ardınca mucizeler/deliller gönderir. Dolayısıyla zikredilen âyet, elçi gönderilmeden önce de helakin olabileceğini; ancak bir nimet olarak helakin geciktirilebileceğini anlatmaktadır" (Mâtürîdî, 2005, VII: 324-325; Polat, 2016: 241-242).

1.2. Mutezile'yi Psikolojik Analizlerle Eleştirisi

Mâtürîdî, imanda istisnanın olduğunu belirten Mutezileyi tenkit ederken kullandığı delillerden birisi de psikolojik tahlillerdir. "İmanın hiçbir şüpheyi kaldırmayacağını, kesinkes iman edilmesi gerektiğini, dolayısıyla inşallah sözlerine bağlanan bir imanın, şeksiz şüphesiz bir iman olamayacağını ifade eden Mâtürîdî, böyle bir durumda ya vahiy getiren üzerinde şüphe olacaktır ya da vahyi getirenin tebliğ ettiklerinde" (Mâtürîdî, 2005: 1, 165; Polat, 2016, 255), demektedir. Yapılan bu açıklamalar başka

konularda da ortaya çıkmaktadır. Müfessire göre "kişinin günah işlemesine sebep olan nedenlerden kimileri var ki, bunlar tamamen psikolojiktir. Mesela nasıl olsa tövbe ile affedilirim duygusu, gaflet, şiddetli öfke, nefsani arzuların baskısı insanın günah işlemesine vesile olan psikolojik nedenlerdir" (Polat, 2016: 255).

Diğer taraftan Kur'an nasları bütüncül bir şekilde okunduğunda Mâtürîdî'nin psikolojik ve padegojik yorumlarının son derece isabetli olduğu görülür. "Mâtüridî,Te'vilatü'l-Kur'an'ında Mu'tezile ve Haricilere insanların imanları konusunda takındıkları katı tutumlarından dolayı sert eleştiriler yöneltilmiştir. Onlara olan bu tutumu insan psikolojisini önemseyen, yapılan hataların Yüce Allah'ın bağışlayıcı sonsuz rahmetiyle affedilebileceğini vurgulayan görüşlerin aksine yapılacak yorumların kişileri daha vahim sonuçlara götürebileceği düşüncesiyle ortaya çıkmıştır" (Topaloğlu, 2016: 191-219; Polat, 2016: 255). Diğer yandan günah işleyen bir müminin tümüyle imandan çıkmayacağını belirten Mâtürîdî, Mu'tezile'nin büyük günah işleyen kimsenin durumu hakkında ifade ettikleri görüşlerini şu şekilde eleştirmiştir: "Büyük günah işleyen kimseye kâfir demedikleri halde cehennemde ebedi kalacaklarını iddia etmişlerdir. Mutezileye göre cehennem aynı zamanda kâfirler için hazırlanmıştır; müminin ebedi azaba mahkum edilmesi ise işlediği günah ve yaptığı çirkin davranışlar yüzündendir. Müşriklerin çocukları iman vasfı taşımamalarına rağmen cennete girerler. Dolayısıyla Mürtekib-i kebire (fasık), her ne kadar kâfir olarak adlandırılmasa da ebedi olarak cehenneme girmesi buna göre mümkündür." Ancak yapılan bu kıyası kabul etmeyen Mâtürîdî, "iki farklı konu arasında bir bağ kurulamayacağını, çünkü büyük günah işleyenin yaptığı suçun karşılığında (ceza olarak) cehenneme giderken, müşrik çocukların cennete gitmesi ise bir ihsan olarak gerçekleşmektedir. Ceza misliyle verilmezse adaletsizliğin ortaya çıkacağı kuvvetle muhtemeldir. İhsanın fazlasıyla verilmesinden haksızlık ortaya çıkmaz. Günah işlemediği halde bir kimsenin cezalandırılması akılla bağdaşmaz" (Mâtürîdî, 2005: I, 402-403. Ayrıca her büyük günah işleyen kişinin imandan çıkmayacağını belirten Mâtürîdî, Adem ve Havva'nın cennetten kovulmalarına neden olan günahlarından ötürü "Adem rabbine isyan etti ve yolunu şaşırdı" (Tâhâ 20:121) ifadesi onların iman vasfını kaybetmediklerini ve dolayısıyla işlenen her bir günahın insanı imandan çıkarmayacağını belirtmektedir (Mâtürîdî, 2005: 1, 432).

"Hiçbir ümmet kendi ecelini ne öne alabilir ne de erteleyebilir" (el-Hicr 15: 5) Mâtürîdî, "hiçbir ümmet Yüce Allah'ın helak etmek için belirlediği sürenin önüne geçemez ve geciktiremez. Nitekim şu ayette belirtildiği gibi : "Ne bir saat geciktirilirler, ne de bir saat öne alınırlar" Bu ayet Mutezile'nin şu sözünün yanlış olduğunu ortaya koyar: "Allah yarattıkları için eceller belirler, sonra başka biri gelir Allah'ın tayin ettiği ecel gelmeden önce bu kişiyi öldürür; böylece Allah'ın sözünü yerine getirmesine engel olur. Bu durum acizliktir ve va'dinden caymak anlamını taşımaktadır" Oysa Allah Teâlâ şöyle buyuruyor: "Senden azabın acele verilmesini isterler, belirlenmiş ecel olmasaydı, azap onlara gelirdi. (el-ankebût 29: 53). Burada Yüce Allah vadettiği belirli süreye riayet edeceği sözünü vermiştir. Bu da Mutezile'nin iddiasını geçersiz kılmaktadır" (Mâtürîdî, 2005: VI, 421-422).

1.3. Eleştirilerinde Geleneğe Bağlı Kalması

İmam Mâtürîdî, kelam kaynaklarında rastlanılan karşıt grupların ilzam/susturma ve reddine yönelik normatif hükümler yerine, daha çok aklî delil ve bürhanların yer aldığı kesin hüküm beyan etmeden yaptığı eleştirilerde duygulardan ziyade belli bir metodu benimsemiştir.[1] Mâverâünnehir yöresinde Mutezile düşüncesi genelde Hanefilikle birlikte yayılmıştır (Koçoğlu, 2005: 69). Bununla birlikte Mâtürîdî, benimsediği düşünceyi haklı göstermeye veya eleştirdiği grubu reddetmeye yönelik zaman zaman duygusal ifadeler de kullanmıştır. Mesela Mutezile, ve diğer gruplara yönelik ifadeleri bu kapsamda değerlendirebiliriz. Bununla birlikte Mâtürîdî, tenkit ve ilzam etmeye çalıştığı farklı fırkaların görüşlerini eleştirdiği ve yanlışlarını ortaya koyduğu kimi grupları doğrudan tekfir etmeye yeltenmemiştir (Sarıkaya, 2016: 124).

Mezhebi tefsirlere hakim olan yargılayıcı üslup, nadiren de olsa Te'vilat'ta da görülür. Mâtüridi, Mu'tezilî düşünceye karşı bazen kendi metoduna uymayan sert ve küçümseyici nitelemeler kullanmaktan çekinmemiştir. Mesela, "Şüphesiz ki Allah, iman edip iyi davranışta bulunan kimseleri, zemininde ırmaklar akan cennetlere kabul eder. Şüphesiz Allah dilediği şeyi yapar." (el-Hac 22: 14) ve "Şüphesiz ki Allah dilediğini doğru yola iletir…" (el-Hac 22: 16) âyetleri bağlamında Mâtürîdî, Mutezile'nin bu iki âyeti ve bunlara benzer pek çok nasları inkâr ettiğini belirtir (Mâtürîdî, 2005: VII, 397). Diğer taraftan Mâtüridî, "Onlar, mal ve evlat olarak verdiklerimizi kendi hayırlarına mı

[1] Mâtürîdî'in fırkalar hakkındaki tavrı için yapılan çalışmalar için bk. Kaygısız, 1996: Matüridî'nin Çeşitli Fırkalara Bakışı, Koçoğlu, 2005, Mâtürîdî'nin Mutezile'ye Bakışı.



sanıyorlar? Biz (bunu), onların hayrına olsun diye yapmıyoruz; ama onlar farkında değiller" (el-Mu'minûn 23: 55-56) âyetini tefsir ederken Mu'tezile'nin eğilimini eleştirdikten sonra, onlara benzer düşünceye sahip olanlara, Yüce Allah'ın kâfirlere sorduğu şu suali sormak gerektiğini söyler :"Siz mi daha iyi biliyorsunuz, Yoksa Allah mı?" (Mûtürîdî, 2005: VII, 475). Daha sonra Matüridî, onların bu konuyu hissedemediklerini ve tam anlamıyla algılayamadıklarını belirterek onları tenkit eder.

Mâtürîdî onlar, "Bizim için Rabbine dua et, onun nasıl bir sığır olduğunu bize iyice açıklasın; çünkü o sığır bize karışık geldi. Bununla beraber Allah dilerse elbette onu buluruz" (el-Bakar 2: 70) âyetinin tefsiriyle ilgili olarak Mutezile'ye şu eleştirileri yapar: "و انا ان شاء الله لمهتدون" kısmıyla ilgili yorumunda, onların anlayışları kıt olmalarına rağmen Hz. Musa'nın milletinin, Mutezile'den daha doğru bir konumda olduklarını, tevhidi daha iyi bildiklerini belirtir; çünkü onlar, 'eğer Allah dileseydi, hidâyete erenlerden olurduk' dediklerini belirtir. Diğer taraftan Mâtüridî, 'Allah'ın, onların hidâyete ermesini dilediğini; ama onların hidâyeti dilemediğini' böylece kendi meşietlerinin Allah'ın dilemesine galip geldiğini iddia eden Mutezile'nin, haddini aşan bu sözlerden ve dinde böylesine bir cehaletten Allah'a sığınmak gerektiğini" (Mâtürîdî, 2005: I, 493-494) belirtir.

1.4. Aklî Delillerle Eleştirisi

Matüridîyye ve Mu'tezile, akla[2] biçtiği rol ve yüklediği sorumluluklar farklı olsa bile, bu her iki ekol de aklı vahyin hizmetinde kullanmıştır. Matüridîye göre temel inanç konularında yegane otorite, akıl değil, vahiy olmalıdır.[3] İşte İmam Mâtürîdî akla biçtiği bu rol doğrultusunda, Mutezile'nin özellikle tevhid ve adalet ilkesi bağlamında aklî saptamalarına şiddetle karşı çıkmış, bu konuda, naslardan çıkarmış oldukları ilkeleri, kendilerine özgü birtakım aklî yöntemlerle ulaşabildikleri deliller aracılığıyla desteklemeye çalışmışlardır.

Akıl, Allah tarafından insana verilen en büyük armağandır. İnsan akıl sayesinde iyi ve doğruyu zararlı ve yanlışı anlar. Dini sorumluluklarını ve vahyi, akıl sayesinde kavrar.

Kur'an'da 'akıl' sözcüğü geçmiş ve geniş zaman kipiyle 49 yerde fiil olarak geçmektedir (Yavuz, 1989: II, 246). Bu kavramın fiil olarak geçmesinin oldukça dinamik ve potansiyel bir güç alanına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu âyetlerde akletmenin ve aklı kullanmanın üzerinde durulmakta, aklı yerinde ve fonksiyonel kullanmayanlar yerilmektedir. (Yunus 10: 100)

Kitabü't-Tevhid'de Mu'tezile'nin önde gelenlerinden olan Ka'bi'nin adı özellikle zekredilmektedir. Te'vilat'ta ise bazen isim verilerek, çoğu zaman şahıs isimleri verilmeden Mu'tezile diye bir genelleme yapılmak suretiyle fırka görüşleri eleştirel bir şekilde değerlendirilmektedir.

İmam Mâtürîdî'nin, yaşadığı Semerkand'da Mu'tezile'nin aklî metodları çok iyi kullanması ve çok güçlü bir etkinliğe sahip olması nedeniyle bölgede yaşayan Hanefi âlimler, bu fikirlerden etkilenmişlerdir. Bundan ötürü Mâtüridi de, Mu'tezile tarafından kafa karışıklığına sebep olabilecek şüphelere yönelik cevaplar vermiş ve onları eleştiriye tabi tutmuştur (Koçoğlu, 2005, 156).

Mâtürîdî'nin aklî yorumlarla ilgili olarak, Mutezile'nin kulların kendi fiillerini yarattığına dair "Ey Rabbimiz! Bizi sana boyun eğenlerden kıl! Neslimizden de sana itaat eden bir ümmet çıkar" (el-Bakar 2: 128) âyetinin yorumunda, Mutezilî düşüncenin hayret edilecek fikirlerinin olduğunu belirtir. Çünkü Mutezileye göre Hz. İbrahim ve Hz. İsmail Allah'tan yersiz bir istekte bulunmuşlardır. Şâyet Mutezile'nin iddia ettiği gibi taat, kulun fiillerinden olsaydı, onların bunu Yüce Allah'tan istemeleri abes olurdu (Mâtürîdî, 2005: I, 565). Mutezilenin bütün canlıların ihtiyari fiilleri kendi icatlarıyla meydana geldiğini, bu fiillerin Allah'ın yaratması ve kudretiyle bir ilgisinin bulunmadığını iddia etmiştir. Yapılan bu iddia yanlıştır. Zira Yüce Allah, "...O her şeyi yaratandır" (el-En'âm 6: 102) buyurmuş, " Bizzat kendinizi de iş işlemenizi de Allah yaratmıştır" (es-Saffât 37: 96), Resûlüllah da bu konuda " Şüphe yok ki Allah her iş yapanı ve onun yapışını yaratmıştır" (Buhârî, 1992: "Halkü'l-Af'ali'l-İbâd", 73). Bunun akli deliline gelince "kulun bizzat kendisi yaratılmıştır. Varlığı ve yokluğu mümkün olandır. Bundan dolayı kişinin yoktan var edilmesi için varlığı kendinden olan yaratıcıya (vâcibü'l-vücûd), bir belirleyicinin tercihine ihtiyaç vardır ki o da Yüce Allah'tır. Yaratıcı olabilme

[2] Mu'tezilenin kahir ekseriyeti aklı "mutlak bir bilgi kaynağı ve nakil karşısında bir hakem rolünde görmektedir. İnanç sistemlerinde bu durumu sürekli göz önünde bulundurur; bundan dolayı da nasları akla uygun hale getirmek için te'vil etmek zorunda kalır. Ehl-i sünnet bilginleri ise aklı, açıklanması ve yorumu bakımından gerekli görmekle beraber, onu sınırlı ve tek başına gerçekleri kavramaktan aciz kabul eder, akıl-nakil çatışması durumunda nakli esas alırlar". Bk. Çelebi, İstanbul 2002: 27-28; Özdemir, 2006: 217.

[3] Mâtürîdî, bu tür meseleleri en çok "nübüvvetin ispatı ve gereği" konularında tartışır. bk. Topaloğlu, trc. 2002, 223-232)

gücüne sahip olmanın şartı, yaratılanın bütün inceliklerini ve özelliklerini yaratılmadan önce yaratan tarafından bilinmesi gerekir. Konuyla ilgili yüce Allah şöyle buyurmaktadır: "Yaratan bilmez olur mu hiç? O her şeye nüfuz eden, her şeyden haberdar olandır." Şüphesiz fiillere ait hiçbir bilgisi olmayan kişi, o fiileri yaratmaya güç yetiremeyecektir. O halde İyilik-kötülük, yarar-zarar gibi fiilleri işleme hakkında bir bilgisi bulunmayan kişinin yaratıcı (halık) olması düşünülemez" (Sâbûnî, 2015: 129-130). İnsanda bulunan (fiili) sıfatlar ikiye ayrılır. Birincisi; Yüce Allah tarafından kulun kendi kudret ve iradesi olmadan yaratılan fiildir, mesela, Parkinson hastalığına yakalanmış kişinin hareketleri gibi. İkincisi Allah tarafından kulun kendi irade, istek ve ihtiyarıyla yaratılan fiildir. Kindi irademizle yaptığımız hareketler gibi. Bunlardan birincisine "halk" (yaratma), ikincisine de "kesb" denilmektedir. Kısaca kulun fiiline "kesb", Yüce Allah'ın fiiline de "halk" denilmektedir. Buna göre fiil icat yönüyle Allah Teâla'ya kesb yönüyle de kula ait bir kudret eseri bulunmaktadır (Sâbûnî, 2015: 131-132). "(Fakat Lût'un karısı hariç)! Biz onun da geride kalanlardan (helak) olmasını takdir ettik" (el-Hicr 15: 60). Mutezile kullara ait fiillerin Allah'ın yaratması ve takdiriyle meydana geldiğini inkâr ediyor. Mâtüridî, âyetin Kullara ait fiilerin Yüce Allah'ın yaratması ve takdiriyle gerçekleştiğini; bunun aslı onun (karısının) hayatının devam etmesini, esas itibariyle (ezelde) geride kalanlardan olmasını takdir ettik" (Matüridi, 2018, trc.: VIII, 57-58) anlamında olduğunu belirtiyor.

Matüridî ile Mutezile arasındaki en önemli tartışma konularından biri de rü'yetullah sorunudur. Rü'yetullah meselesinde Mutezile, kendi anlayışına uygun olarak benimsediği âyetleri muhkem, muhaliflerinin anlayışına kaynaklık edebileceklerini de müteşabih kabul eder ve bunları, muhkemlere hamleder.[4] Bu konuda mutezile'yi ciddi bir şekilde eleştiren Matüridî, rü'yetullahla ilgi tartışmalarda kullandığı aklî deliller, rü'yeti ispatlayan müstakil delillerden çok, Mutezile'nin rü'yetin mümkün olmadığına dair kullandığı aklî delillere cevap niteliğindedir.[5] Mesela Hz. Musa'ın Yüce Allah'ı görmek istediği (Rü'yet) ile ilgili âyet[6] üzerinde çokça tartışılmıştır. Mutezile genelde âyeti şu şekilde yorumlar: "Rü'yet meselesi Hz. Musa'nın isteği değil, aslında onun kavmi olan Yahudilerin bu konudaki isteklerine ilahi bir reddiye verilmesinin zeminini oluşturmak için yapılmış bir kurgudan ibarettir. Halbuki Hz. Musa Yüce Allah'ın görülemeyeceğini herkesten daha çok biliyordu. Allah Tealâ'nın dünyada görülemeyeceğini belirten Matüridî, Hz. Musa'nın buradaki talebini uhrevî bir mükâfat isteği olarak değerlendirir. Bu istekte bulunmanın gerekçeleri arasında; Hz. Musa bir nebi olarak ru'yetin imkan dahilinde olduğunu biliyordu; ayrıca bunun insanlar tarafından bilinmesini de istiyordu. Bu varsayım, kesin bir husus olarak görülmektedir. İkinci ihtimal; Hz. Musa Yüce Allah'ın görülmesini değil, Allah'ın görülmesini işaret eden delil ve emareleri talep etti. Ancak bu ihtimal de uzak görünmektedir. Zira Cenab-ı Hak, ona başka delillere ihtiyaç duymayacak şekilde olağan üstü hüccet ve işaretler vermiştir. Bunlar; Kayadan su fışkırtan âsa, denizin yarılması, düşmanların helak edilmesi ve benzeri şeylerdir. O halde Hz. Musa Yüce Allah'ı gerçek anlamda görmek istemiştir. Mâtürîdî'ye göre rü'yet ahirette gerçekleşecektir. Hz. Musa şahit olduğu bu delillerden hareketle ahirette kesin olarak inandığı rü'yetin, dünyada da mümkün olabileceğini sanmıştır. Hz Musa dünyada Allah'ın kelamını, mahiyetini idrak edemediği bir şekilde işitmiştir. Lutuf ve merhametiyle kelamını işittirebilenin, dilediği vasıtayla ve dilediği şekilde kendisini gösterebileceğini de düşünmüş; ancak nazil olan vahiy bunun mümkün olmadığını ona bildirmiştir" (Mâtürîdî, 2005: V, 4-5; Polat, 2016: 243). Görüldüğü üzere Mâtüridî, Allah'ın cennette görülebileceğini açıkça belirtmiş ve Mutezile'nin, Allah'ın görülemeyeceği tezini çürütmeye çalışmıştır. Rü'yetle alakalı yapılan bu yorum, son derece özgün bir görüş olarak görülebilir.

Zemahşeri'ye göre bu âyetin başka bir anlamı da "seni görmek istiyorum"dan maksad, "seni iyice açık bir şekilde tanımak istiyorum" anlamındadır. O, delil olarak "Dolunay gecesi ayı gördüğünüz gibi, kıyamet günü rabbinizi göreceksiniz" (Buhârî, 1989, "Mevâkit", 16, 26) hadisi, yani Rabbinizi açık/vazıh bir şekilde tanıyacak, bileceksiniz anlamında olduğunu belirtir (Zemahşerî, 1986: 2, 156-157).

Mâtürîdî, Mutezile'ye yönelik eleştiride "O kulların üstünde yegane kudret ve tasarruf sahibidir. Size koruyucular gönderir. Nihâyet birinize ölüm geldi mi elçilerimiz onun canını alır. Onlar vazifelerinde kusur etmezler" (el-En'âm 6: 61) ifadesinde özet olarak şöyle der: "Âyet, Allah'ın kullarının fiillerini

[4] Pakiş, 21 (2001/2), 78, 79 (55-79)", 78,79; Mutezile rüyetullahı Allah için imkansız gördükleri için rüyetullahı inkar etmektedir. bk. Nesefi, 1993: 508; Polat, 2016: 242-243.

[5] Matüridî'nin rü'yetullah konusunda "gaibi şahide kıyas ettiği" ve bu nedenle Ka'bi'yi eleştirdiği belirtilmiştir. bk. Koçoğlu, 2005: 107-136.

[6] Musa tayin ettiğimiz vakitte (Tur'a) gelip de Rabbi onunla konuşunca 'Rabbim! Bana (kendini) göster; seni göreyim! Dedi. (Rabbi): Sen' beni asla göremezsin…" (el-A'raf 7: 143).



yarattığına bir işarettir; çünkü gerçekte kulların canını alan elçiler değil, Allah'tır ("Ölümü ve hayatı yaratan O'dur") (el-Mülk 67: 2). "Onlar bu işte aracılık etseler de âyetteki fiil eylemi meleklere nispet etmektedir. Onların vefat ettirilmeleri meleklerin gelişiyle birlikte zikredilmiştir. Oysa gerçek anlamda canı alan Yüce Allah'tır. Mülk suresindeki âyet, ölümün Allah tarafından yaratıldığına bir delildir. Dolayısıyla ölümü yaratan Yüce Allah, onların vefat ettirmesini de yaratandır. Konuyla alakalı Mutezile, meleklerin sadece ruhları çekip bir yerde topladığını, onları vefat ettiren ise Yüce Allah olduğunu söyleyerek kendilerince, muhtemel itirazları çürütecek bir anlamı ortadan kaldırmaya çalışmaktadırlar. Halbuki bu doğru olsaydı, o zaman sözü edilen makamda toplanan bir ruh, hemen vefat ettirilmediğinden fazladan bir hayat yaşamış olurdu. Doğrusu bu, hayalden ibaret değil de nedir?" (Mâtürîdî, 2005: II, 126: IV, 107). Kaldı ki, her peygamber için cin ve insan şeytanlarının yaratıldığını ifade eden âyetin[7] muhtevası da adı geçen âyetin manasına benzemektedir. Mu'tezile âyetin, "Hiçbir nebiye düşman kılmadık, onlar kendilerini peygamberlere düşman kıldılar", anlamında olduğunu belirtir. Orada da Matüridî'ye göre Mutezile'nin iddia ettiği türden bir anlam bulunmamaktadır; tersine Yüce Allah her peygambere her düşmandan ortaya çıkan düşmanlığını yarattık, demektedir". (Mâtürîdî, 2005: IV, 221)

Yorumlananların aksine, "Mâtürîdî Kur'an âyetlerini sadece zahiri anlamlarına göre değil, bunları daha geniş bir şekilde yorumlayabilen, onlardaki maksat, hikmet ve maslahatları gözetleyebilen konjoktürel ve çağdaş şartları dikkate alan bir akılcılıktır" (Özdeş, 2003: 116). Takip ettiği bu aklî yorumla onu olaylara, evrene bakışını dini ve yaşayışını etkilemiştir. Mâtürîdî, Allah'ın Kainatı yaratması hikmetinin bir gereği olduğunu iddia etmiştir. Onun kimseye muhtaç olmadığını, hükümranlığını ve kudret sahibi olduğunu, yaratma ve emretmeye güç yetirdiğini kabul eden kimse, (onun) fiillerinin hikmet dairesi dışına çıkamayacağını elbette kabul edecektir (Mâtürîdî, 2002: 275-276).

Müfessirin kullandığı aklî deliller âyetler bağlamında da ortaya çıkmaktadır. Müdayene âyetindeki; "Eğer iki erkek bulanamazsa rıza göstereceğiniz şahitlerden bir erkekle ile- biri yanılırsa diğerinin ona hatırlatması için- iki kadın olsun" manasındadır. Bilindiği üzere şahitlikte adalet sahibi olmak bir zorunluluk olduğu gibi aynı zamanda Allah'ın bir emridir… (Mâtürîdî, 2005: I, 237)

1.5. Kur'an Âyetleri bağlamında Eleştiriler

Matüridî'nin, Mutezile'ye yönelik eleştirilerinde en başta Kur'an naslarıyla yapması dikkat çekicidir. Zira Kur'an âyetleri başvurulacak en güvenilir kaynaktır. Onların delillerini çürütebilmek sağlam bir kaynaktan ve ikna edici cevaplar vermekten geçer. Bu nedenle Mâtürîdî, Mutezile'ye yaptığı eleştirilerde öncelikle âyetlerle istidlal ederek, ikna edici cevaplar vermeye gayret etmiştir.

Mesela, Matüridî, "Eğer sadakaları (zekat ve benzeri hayırlar) açıktan verirseniz ne ala! Eğer onu fakirlere gizlice verirseniz, işte bu sizin için daha hayırlıdır. Allah da bu sebeple sizin günahlarınızı örter. Allah, yapmakta olduklarınızı bilir" (el-Bakara 2: 271), âyetinde Mu'tezile'yi eleştirmektedir. ويكفر عنكم من سيئاتكم "Allah da bu sebeple günahlarınızı örter") denmektedir. Sadaka ile bazı günahların affedilebileceği, bazı günahların da affedilmeyeceği belirtilmektedir. Mutezileye göre büyük günah işleyenin ancak tövbe ederek affedilebileceğini, küçük günah işleyen kimsenin de azap edilmeyeceğini belirtmektedir. Mâtürîdî'ye göre, Mutezile'nin büyük günahların (kebire) affı için tövbeyi şart koşmaları batıl bir iddiadan ibarettir. Yine Mutezile'nin küçük günahların (sağirenin) her hangi bir şart koşmaksızın affedilebileceği iddiası geçersiz sayılmaktadır. Zira âyet, şirk dışında tüm günahların affını sadaka verme şartına bağlamaktadır (Mâtürîdî, 2005: II, 265).

Diğer taraftan ان الله لا يغفر ان يشرك به و يغفر ما دون ذلك لمن يشاء âyetinde Yüce Allah şirkin dışındaki bütün günahların affedilebileceğini müjdelemektedir (en-Nisâ 4: 48). Mutezile'ye göre, büyük günah işleyen kimsenin imandan çıkacağı, ancak küfre girmeyeceği belirtilmektedir. Mâtüridî ise şirkin dışında günahların affedileceği âyette belirtildiğine göre, büyük günah işleyen kimseyi Yüce Allah dilerse affeder, dilerse azap eder; şirk koşan kimse ise âyette affedilmeyeceği belirtilmektedir. Ancak günahkâr olan bir kimse itikadî bir anlamda inkâra düşmemekte, fakat istek ve arzularının esiri olarak günah işlemektedir (Mâtürîdî, 2005, III, 202-203).

[7] "Böylece biz, her peygambere insan ve cin şeytanlarını düşman kıldık. (bunlar), aldatmak için birbirlerine yaldızlı sözler fısıldarlar. Rabbin dileseydi onu da yapamazlardı. Artık onları iftiralarıyla baş başa bırak" (En'am 6: 112).



1.6. Dilsel eleştiriler

Arap dili ve gramerini çok başarılı bir şekilde kullanan Mu'tezile, muhaliflerinin Arap dili konusunda pek yetkin olmadıklarını belirtmişlerdir. Mutezile, itikadî açıdan kendileriyle aynı düşüncede olmayanları zor durumda bırakmışlardır. Bununla birlikte Mutezile, kimi zaman şaz kıraatları kendi düşünce prensiplerine dayanarak alabilmiştir. Mesela, "و كلم الله موسى تكليما", "ve Allah Musa ile gerçekten konuştu" (en-Nisâ 4: 164) yerine, 'Mûsa'yı fail yaparak" ve Musa Allah ile gerçekten konuştu" şeklinde okumuşlardır. كلم fiilinin yaralamak anlamına geldiğini ve "Allah Musa'yı sıkıntı ve felaketlerin pençeleriyle yaralamıştır" manasında olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Zemahşerî'nin bazı aşırı Mutezilîlerin âyetteki كلم kökünün anlamını yaralama şeklinde vermelerini, tefsirde bid'at olarak değerlendirmesi önem arzeder (Zemahşerî, 1986: I, 591). Diğer yandan Kurtubî, filologların büyük çoğunluğuna göre, söz konusu âyette fiilin kendi kökünün masdarı ile tekit edilmesi durumunda mecaz olarak değil, kesinlikle gerçek anlama yorumlanabileceğini ifade etmektedir (Kurtubî, 1964: VI, 18).

Aklı kullanma konusunda Mutezile'den geri kalmayan Mâtürîdî'nin, Kur'an'ı yorumlarken birçok yerde sembolik ifadeler ile mecaza başvurmuştur. Mesela göklerin ve yerin tesbihini (el-İsrâ 17: 44), göklerin ve yerin yaratılma sebeplerine uygun olarak, mükemmel anlamda işlemeleri ve Allah'ın varlığına ve birliğine şahitlik etmeleri şeklinde yorumlar (Mâtürîdî, 2005: VII, 52). Yine cennette bazı nimetlerin, Kur'an'ın ilk muhatapları göz önünde bulundurularak söylenmiş temsilî anlatımlar olabileceğini ileri sürer. Cehennemle ilgili kimi tasvirleri de sembolik olarak kabul eder. Bazen konuyla ilgili hadisleri de reddederek, akılla çelişen her haberin reddedilmesi gerektiğini söyler. Çünkü "Onun benzeri hiçbir şey yoktur"[8] âyetiyle ters düştüğünü belirtir. İşârî ve bâtınî yorumlara tefsirinde sıklıkla cevap veren Mâtürîdî'nin karıncaların konuşmasını hüdhüd kuşunun dile gelmesini işârî tefsirler ışığında yorumlayanları çokça eleştirir (Mâtürîdî, 2005: VIII, 105-106).

1.7. Eleştirilerinde Detaylardan Kaçınması ve Objektif Tutumu

Te'vilat'ta mümkün olduğunca detaylardan kaçınan Matüridî, genelde aktüel değeri olmayan konularda tartışmaya girmemeye özen göstermiştir. Tefsirinin önemli bir bölümünün güncel meselelerden oluştuğu söylenebilir. Sem'iyyat konularıyla, pratik değeri olmayan hususlarda yorum yapmamaya gayret eder. Mesela Âdem ve Havva'nın bulunduğu cennetle ilgili farklı görüşler bulunduğunu belirten Matüridî, dünyadaki cennet mi yoksa müttakilere vadedilen cennetin mi kastedildiğinin bilinmediğini, dolayısıyla bu tür bilgilerin tesbit edilemeyeceğini, zira âyetlerde konuyla ilgili herhangi bir açıklamanın bulunmadığını belirtir (Mâtürîdî, 2005: I, 425). Kur'an'daki kıssaları gereksiz detaylandıran müfessirleri tenkit eder. Örneğin "Onlara deniz kıyısında bulunan kasaba halkının durumunu sor. Hani onlar Cumartesi gününe saygısızlık gösterip haddi aşıyorlardı..." (el-A'râf, 7: 163) âyetinde Mâtüridî, sözü edilen kasabanın hangisi olduğuna dair herhangi bir rivâyet belirtilmemişken, kasabanın adıyla ilgili spekülasyon yapılmasını eleştirir; ayrıca konuyla alakalı yapılan tartışmaların anlamsız olduğunu belirtir ve şâyet 'kasaba'nın isminin bilinmesinde bir yarar olsaydı. Yüce Allah bunu bize açıklardı, der (Mâtürîdî, 2005: V, 69-70).

Tefsirinde Mutezile'ye yönelik yapılan eleştirilerin objektif ve ilmi sadakatla yapılmasına özen gösteren Mutüridî, günahkâr olmayan veya günahlarından tövbe edenlerin, Mutezile'ye göre şefaatlarının caiz olduğunu belirterek, onların şefaati bir nevi (çeşit) olarak anladıklarını (algıladıklarını) nakleder.

1.8. Fiillerin Yaratılması Bağlamında Eleştirel Yaklaşım

İmam Mâtürîdî, fiillerin yaratılmasında, diğer bir çok müfessire oranla tutarlı davrandığını ve fiillerin yaratılmasının bütünüyle insana ait olduğunu, Allah Tealâ'nın salah ya da aslah olandan başkasını yaratmayacağını söyleyen Mutezile'yi çok güçlü delillerle eleştirmektedir. Halbuki nadiren de olsa bazı çirkin şeyler Kur'an-ı Kerim'de Yüce Allah'a isnad edilmektedir. Örneğin, "Rabbimiz! Bizi doğru yola ilettikten sonra kalplerimizi eğriltme. Bize tarafından rahmet bağışla. Lütfu bol olan sensin" (Al-i İmrân, 3: 8) âyetinde 'hidâyet' ve 'zeyğ' kavramları doğrudan Allah'a izafe edilmektedir. Allah Tealâ

---

[8] Kâf 50: 31 âyetin tefsirinde, Cehennem le ilgili Ebu Hureyre ve Enes b. Mâlik kanalıyla nakledilen" قال تمتلأ جهنم حتى يضع فيها قدمه فينزوي بعضها الى بعض و تقول قط قط" hadisin birçok kaynakta yer almasına rağmen, (Buhârî, Sahih, "Tefsirü'l-Kur'ân", 50). Teşbihe yol açabileceği kaygısıyla reddeder. Ebu Hureyre'den rivâyet edilen bu haberin teşbihe götürdüğünden bâtıl olduğunu, zira bunun akılla ve mantıkla bağdaşmadığını, "Onun benzeri hiçbir şey yoktur" (Şura 42: 11) âyetiyle çeliştiğini belirtir (bk. Mâtürîdî, 2005: IX, 362).

kabih/çirkin bir fiili dilemesi mümkün olmadığına göre, burada izafe edilen fiilin, kulların seçimi doğrultusunda Allah tarafından yaratılması olayıdır. (Mâtürîdî, 2005: II, 313-314) Görüldüğü gibi Mâtüridî, her âyeti kendi sentaksı içinde değerlendirerek Mutezile'yi farklı şekillerde eleştirmektedir[9].

Mâtürîdî, Mu'tezile "حسدا من عند أنفسهم", "Kendi nefislerindeki hasetten..." âyetteki ifadesini kabih/çirkin şeylerin Yüce Allah'a ait olmadığına delil getirmiştir. Zira Allah Tealâ bu fiili insanlara nisbet etmiş, ancak kendisinden nefyetmiştir. Zira hasedin yaratılması Allah'a ait olmakla birlikte, ancak 'hased' O'na izafe edilmez. Diğer taraftan pek çok konuda yaratma Allah'a nispet edilirken çirkin şeyler genellikle Allah'a nispet edilmemektedir. Örneğin Hz. Eyyüb'ün başına gelmiş olan belalar, esasen Allah'tandır (Sâd 38: 41). Ancak Eyyüb (a.s) onları şeytana nispet etmiştir (Mâtürîdî, 2005: 8, 633). Akrep, yılan ve birçok şeyin yaratıcısı Allah'tır; fakat bu varlıkların yaratıcısı Allah olmasına rağmen O'na izafe edilmez. Allah'a dua edilirken 'Ey yılan, akrep ve pisliklerin yaratıcısı!' denmez. Gerçekte her şeyin yaratıcısı Allah olmasına rağmen, bunlar Cenab-ı Hakk'a izafe edilmez (Mâtürîdî, 2005, I, 535-536; II, 257; 8, 701).

Mâtürîdî, insan fiilleriyle ilgili Mutezileyi eleştirirken onların, bu meseleyle ilgili ayetlerin mahiyetine nüfuz edemediğini ve öncelikle Mutezile'nin düşünmenin temel kaidelerinden uzaklaştıklarını göstermeye çalışacağını belirtir.

Bu konuya dair iddialara ilişkin olarak Mâtürîdî, kulların fiilleri Allah tarafından yaratıldığını belirterek, bunun insan hürriyetine asla zarar vermediğini belirtir. Çünkü fiillerin bizzat yaratıcısı Allah'tır. Arızi olarak sonradan fiile ilişen vasıflar ise fiilin aslından değil, tamamen insanın irade ve niyetinden kaynaklanır (Mâtürîdî, 2002, trc: 286). Bunun aksini savunan Mutezile ise şayet insan fiillerini Allah yaratıyorsa, o halde sorumluluk insanın değil Allah'a ait olmalıdır (Kâdî Abdülcebbâr, 1974: 63; a.mlf, ts., 366-379).

Mâtürîdî, " Her şeyi yaratan Allah'tır" ayetinin yorumunda şunları belirtmektedir: Fiillerin yaratılmasıyla ilgili olarak bu ifade Mutezilenin, 'Allah yalnızca bazı şeylerin yaratıcısıdır, filan kimsenin dediği gibi her şeyin yaratıcısı değildir' tarzındaki görüşlerine bir cevap niteliğini taşımaktadır. Zira Mutezileye göre Allah kulların fiillerini yaratmamıştır. İnsanlar kendi fiillerini yaratmışlardır. 'Şayet insan bu şeyin yaratıcısıdır' demek mümkün olsaydı, 'o her şeyin yaratıcısıdır, ona kâdirdir' demek de mümkün olurdu. Oysa bunu söylemek, apaçık bir biçimsizliktir (Mâtürîdî, 2018, trc.: VII, 439; Özdemir, 2016: 227).

Mutezile bilgini Kâdî Abdülcebbar bu tür eleştirileri şu şekilde cevaplandırır: "Her şeyi Yaratan Allah'tır" sözüyle, yaratılmış/mahlûk sıfatıyla nitelenen her şey demektir. Zira bunların tümü Allah tarafından yaratılmıştır. Bu, bir kimsenin "Her şeyi yedim" diyen sözü gibidir. Bundan maksat, yenmesi mümkün olan her şeydir. Dolayısıyla sözü edilen âyet, insan fiillerinin Allah tarafından yaratıldığını iddia edenlerin fikrini desteklemez. Onlara şöyle de cevap verilebilir: "Burada, çokluk ve abartı vardır. Yoksa iddia edildiği gibi gerçekte genelliği ifade etmez. Konuyla alakalı olarak Yüce Allah şöyle buyurmaktadır: "Biz Onları katımızdan bir rızık olarak her türlü meyve ve ürünlerin kendisinde toplandığı, saygın ve güvenlikli bir yere yerleştirmedik mi?" (el-Kasas 28: 57), (Kâdî Abdülcebbâr, ts.: 134-135).

Buna karşın, Mâtürîdî, "Her şeyi yatan Allah'tır" sözünün açık delaletiyle "her şeyin yaratıcısının Allah olduğu" tespit edilmiş olur. Dolayısıyla buradaki mantık şöyledir: Allah her şeyin yaratıcıdır. Dolayısıyla insan fiilleri şeylerdir. O halde Yüce Allah insan fiillerinin yaratıcısıdır (Özdemir, 2016: 227-228).

"(Resulüm!) Kulumuz Eyyûb'u da an. O, Rabbi'ne: 'Şeytan bana bir yorgunluk ve acı vermektedir' diye seslenmişti." (Sa'd, 38: 41) Burada şeytana nispet edilen bu fiil, gerçekte Yüce Allah'tan gelmektedir. Şeytanın eliyle gerçekleştirilen söz konusu fiil Allah'a nispet edilmektedir. Nitekim şu ayette buyurulduğu gibi: "Allah onları sizin elinizle cezalandırsın, onları rezil rüsva etsin" (et-Tevbe 9: 14). Cenab-ı Allah sözü edilen cezayı müminlerin eliyle gerçekleştirmiş olsa da, onun hakikatte kendisi tarafından yapıldığını haber vermektedir. Bu fiillerin yaratılması ve gerçekleştirilmesi Allah tarafından yapıldığı haber vermektedir. Yine "Allah sana bir zarar verecek olursa" (Yûnus 10: 107) Burada insanın başına başkasının eliyle gelen her çeşit zararın Allah'tan geldiğini bildirir. Bu fiili yaratan ve gerçekleştiren O'dur. Bu konu Mutezile'nin, insanların fiillerinde Allah'ın hiçbir etkisi yoktur, şeklinde iddia ettikleri gibi değildir. Yüce Allah birisine zarar vermek istediği zaman o zararı ondan savacak hiç

[9] Örneğin bk. (En'âm, 6/125) âyetiyle ilgili detaylı bilgiler içermektedir.



kimse yoktur. Yine Allah birisine ihsanda bulunmak istediği zaman onu engelleyecek O'ndan başka hiç kimse yoktur. Bu ifade edilenler Mutezile'nin aleyhine bir delil teşkil etmektedir (Mâtürîdî, 2018, trc. : 12, 281).

SONUÇ

Mâtüridî, Kur'ân âyetleri yorumlamada vahiy-akıl bütünlüğü çerçevesinde meselelere yaklaşmış ve bunları hareket noktası olarak kabul etmiştir. Mâtürîdî, takip ettiği epistemolojik sisteminden hareketle Te'vilâtü'l-Kur'ân isimli tefsirinde Kur'an bütünlüğünü, vahyin temel maksatlarını esas alan, rasyonel muhakeme ve eleştirel metodu benimseyen bir yöntemi takip etmiştir.

İnsan davranışlarının meydana gelmesinde psikolojik faktörlere dikkat çeken Mâtürîdî, onları insan hürriyetinin delilleri olarak kullanmıştır. Ona göre insanların hidayeti bulamamalarının asıl sebebi kibir, inatlaşma, şehvet ve ihtiraslarının kurbanı olmaları yanında, düşünme, tefekkür, varlığın anlamı ve gayesi ve yaratılışın hikmetleri üzerinde istenilen seviyede derinlemesine nüfuz edememelerinden kaynaklanmaktadır.

Mâtürîdî, tefsirde rivayet ve dirayet materyallerinin kuru kuruya tekrarlandığı bir şey olmaktan kurtarmış, Mutezilenin aksine, yorumda akıl ile nakil arasındaki bütünlüğe dayalı anlamlı bir denge kurmuştur. Mâtürîdî, Mutezilenin kendi ilkelerine dayalı olarak yapmış olduğu parçacı ve lafzî yorumlar şeklinde değil, âyetleri Kur'ân bütünlüğü içerisinde ele alan siyak ve sibakı gözeten, Kur'an vahyini merkeze alan, rasyonel muhakeme ve yorumlamada, aklî ve naklî delillerle destekleyen bir anlayışla hareket etmiştir. Mâtürîdî'nin konulara yaklaşım tarzının, genelde getirilen aklî ve naklî delillerin kullanımının, yapılan te'vil ve değerlendirmelerin Kur'an'ın denetim ve gözetimi altında yapıldığı; umumiyetle âyetlerle ilgili yapmış olduğu açıklama ve yorumlarda, akıl-vahiy bütünlüğüne çokça özen gösterdiği belirtilmiştir.

KAYNAKÇA

Âlemî, A. (2016), *İmam Mâtüridî'nin Tefsir Metodu*, *Büyük Türk Bilgini İmam Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik, Milletler Arası Tartışmalı İlmî Toplantı*, (İstanbul, 22-24 Mayıs, 2009), 2. Bask, İstanbul: İFAV.

Buhârî M. b. İ. (1992), *el-Câmi'u's-Sahîh*, İstanbul: Çağrı.

Çelebi, İ. (2002), *İslam İnanç Sisteminde Akılcılık ve Kadı Abdülcebbar*, İstanbul: Rağbet.

Kâdî Abdülcebbar ,(Ts.) *el-Muhit bi't-Teklif*, Mısır: nşr., es-Seyyid Azmi.

Kâdî Abdülcebbar, A. b. H. (1974), *Fadlu'l-İ'tizâl*, Tunus: nşr. Fuâd Seyyid.

Kâdî Abdülcebbar, (Ts.), *Tenzihu'l-Kur'ân an'i'l-Metâ'in*, Beyrut.

Kaygısız, M. Ali, (1996)*Matüridî'nin Çeşitli Fırkalara Bakışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Koçoğlu, K. (2005), *Mâtürîdî'nin Mutezile'ye Bakışı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurtubî, M.b. A. (1964) *el-Câm' li Ahkâmi'l-Kur'an*, nşr. Ahmed el-Berdûnî ve İbrahim Etfîş, 2. Baskı, Kahire: Dârü'l-Kütübi'l-Misriyye.

Mâtürîdî, (2005), *Te'vilâtü'l-Kur'an*, nşr Mecdî Bâselûm. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye,

Mâtüridî, M. b. M. (2018) *Tevilâtü'l-Kur'an Tercümesi*, (Çev.). Yunus Vehbi Yavuz, İstanbul: Ensar.

Mâtürîdî, (1979), *Kitabü't-Tevhid*, İstanbul: nşr. Fethullah Huleyf.

Mâtürîdî, M. Mahmûd. (2002), *Kitabü't-Tevhid Tercümesi*, (trc.) Bekir Topaloğlu, Ankara: İSAM

Nesefi, E. M. b. M. (1993), *Tabsıratü'l-Edille fî Usûli'd-Dîn*, (nşr. Hüseyin Atay) Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.

Özdemir, M. (2016), *Mâtüridî'nin Mutezilî Akılcılığa Yönelttiği Eleştirilerin Epistemolojik Temelleri,* (Büyük Türk Bilgini İmam Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik içinde).

Özdemir, M. (2016), *Mâtürîdînin Mutezilî Akılcılığa Yönelttiği Eleştirilerin Epistemolojik Temelleri,* (Büyük Türk Bilgini İmam Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik içinde).

Özdeş, T. (2015), *Mâtürîdî'nin Tevil anlayışında Aklın Yeri*, (Hazırlayan Sönmez Kutlu), (İmam Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik içinde), Ankara: Otto.

Özdeş, T. (2003), *Mâtürîdî'nin Tefsir Anlayışı*, İstanbul: İnsan.

Özdeş, T. (2016), *Mâtürîdî'nin Din ve Şeriat Anlayışı*, (Büyük Türk Bilgini İmam Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik içinde).

Pakiş, Ö. (2001/2) Rü'yetullah ile İlişkilendirilen Âyetlerin Mutezilî Okuma Biçimi, Kâdî Abdülcebbar ve Zemahşerî Örneği, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *21*, 55-79.



Polat, A. F. (2016), Te'vilatü Ehli's-Sünne'de Mutezilî Söylemin Kritiği, *Büyük Türk Bilgini İmam Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik, Milletler Arası Tartışmalı İlmî Toplantı*, (İstanbul, 22-24 Mayıs, 2009), 2. Bask, İstanbul: İFAV.

Sâbûnî, N. (2015), *Mâtüridiyye Akaidi*, Araştırma ve Notlar İlavesiyle Trc. Bekir Topaloğlu, 15. Baskı, İstanbul: İFAV.

Sarıkaya, S. (2016), *Mâtürîdî'nin Din Anlayışında Hoşgürü (Diğer Din ve Mezheplere bakışı)* , (Büyük Türk Bilgini İmam Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik içinde).

Topaloğlu, B. (2002) *Kitabü't-Tevhid Tercümesi*, trc. Bekir Topaloğlu, Ankara.

Yavuz, Y. Ş. (1989) "akıl", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Zemahşeri, M b. Ö. (1986), *Keşşaf an Hakâiki't-Tenzil ve Uyûni'l-Ekâvil fî Vucûhi't-Te'vîl*, 3. Baskı, Beyrut: Darü'l-Kütübi'l-Arabi.



HEYKELTIRAŞ MEHMET AKSOY'UN ÇALIŞMALARINDA ANNE ARKETİPİ OKUMASI

Ayşe Begüm Tekay
Araştırmacı, begumtekay@gmail.com

Özet

Türkiye'de heykel sanatı deyince akla gelen isimlerden bir tanesi de şüphesiz Mehmet Aksoy'dur. Cumhuriyetle birlikte gelişmeye başlayan heykel sanatında çeşitli konular işlenmiş olsa da Anadolu'nun geçmişine baktığımızda efsanelerle dolu olan tarihimizde bu temalara anıtsal boyutlardaki heykel çalışmaları ile yer veren sanatçılarımızın başında Mehmet Aksoy gelmektedir. Aksoy'un sanat yaşamı boyunca ürettiği heykeller çeşitli konulara eşlik etmekle birlikte Anadolu kültürünün bir parçası haline gelmiş olan Kibele, sanatçının çalışmalarıyla günümüzde tekrar görünürlük kazanmıştır. Aksoy çalışmalarında doğanın kutsallığına dikkat çekerek, doğaya ait izleri Kibele'den, Şahmeran'dan yola çıkarak, şaman kültürünün de izlerini sürerek heykellerini ortaya koymuştur. Günümüzde sanatın üretim biçimini ele aldığımızda disiplinler arası bir yaklaşım görüyoruz. Bu yaklaşımlardan birinin de psikoloji olduğu söylenebilir. Psikoloji bilim dalında bulduğu birçok kavramla, teoloji, etnografya, edebiyat ve güzel sanatları etkileyen Carl Gustav Jung, analitik psikoloji kuramını geliştirmiştir. Kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı olarak incelenen analitik psikoloji, kişiliğin farklı yönlerinin bütünleştiği bir enerjiyi tanımlama çabasındadır. Carl Jung'un arketip kavramı analitik psikoloji içerisinde kendine yer bulur ve Platon'un ideasıyla benzer bir kavramdır. Aksoy'un mitolojik yaklaşımlarla kendi tarzını ortaya koyduğu çalışmaları anne arketipi üzerinden yola çıkarak örneklendirilmiştir. Sonuç olarak sanatçının çalışmaları analitik psikolojinin şablonları doğrultusunda çözümlenmeye çalışılarak, sanatın çok disiplinli bir etkinlik olduğunun kanıtlaması denenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Jung, arketip, anne arketipi, heykel, Mehmet Aksoy

MATERNAL ARCHETYPE ANALYSIS IN THE WORK OF SCULPTOR MEHMET AKSOY

Abstract

Mehmet Aksoy is undoubtly one of the leading sculpture artists in Turkey. Even though several subjects have been used about ancient Anatolian history in sculpture by many artists after the establishment of Turkish Republic, Mehmet Aksoy shines out as one of the most important sculpture artists who created monumental works. Cybele became an important figure among his other works of ancient Anatolian culture. He sculpted while pointing the sanctity of the nature from Cybele, Sahmeran and tracking the shamanic culture. An interdiciplinary approach may be seen from making of art. Psychology is one of them. Carl Gustav Jung improved the analytic psychology model with many notions he encountered while affecting theology, etnography, literature and fine arts. Analysed as personal unconscious and collective unconscious, analytic pschology tries to define an energy in which different sides of personality unites. Archetype model of C.Jung is in the analytic psychology and it is similiar to Platon's 'idea' model. Aksoy's individual works which are covered with mythological patterns are exampled from maternal archetype pattern. In conclusion art's interdisciplinary approach is tried to be proved while Aksoy's works are analyzed towards analytical pschology's patterns.
Keywords: Jung, archetyp, maternal archetyp, sculpture, Mehmet Aksoy

Mehmet Aksoy

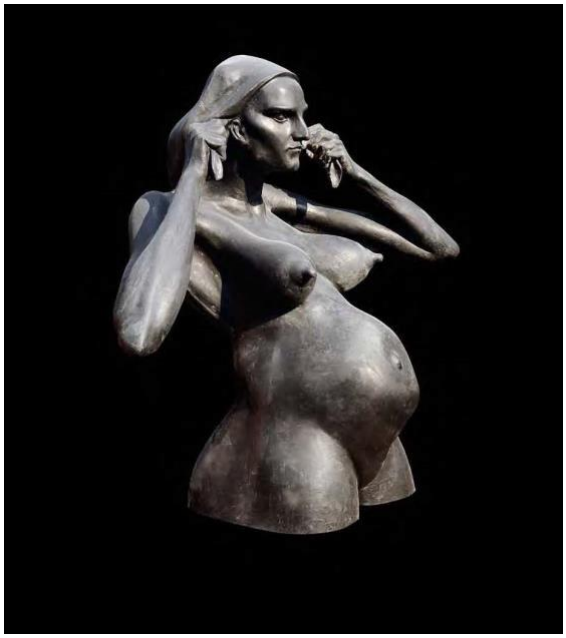
Mehmet Aksoy 1939 yılında Hatay ilinde doğmuştur. Türkmen bir ailenin yedi çocuğundan birisidir. Aksoy Türkiye'de ve Almanya'da tanınmış bir sanatçıdır, iki ülkede de açık alanlarda heykelleri mevcuttur. Mehmet Aksoy yaşadığı ülke olan Türkiye'de sanatını ortaya koyarken çeşitli zorluklar yaşamıştır. Bu zorluklar, heykel sanatının kamusal alanlarda konumlandırılmasının bürokratik sebeplerinden başlayıp, hükümetin ideolojik anlayışına kadar uzanabilir.

Sanatçı sanatının 50. Yılında çıkarmış olduğu kitabı Zamanın ve Mekanın Suretleri'nde kendinden bahsetmeden, önceliği annesinin yeteneklerine ve onu sanata yönlendiren öğretmenine yer vermiştir. Kendisinde ilk sanat bilincini ve hevesini uyandıran Nazmiye öğretmenini sevgi ve saygı ile anarak Aksoy'u köy enstitüsü değil de Akademi'ye yönlendirme konusunda babasını ikna edenin öğretmeni olduğundan bahsetmektedir. Bu durum Aksoy'un sanat hayatının temellerinin atılması konusunda önemlidir.

1960 yılında İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nin Resim bölümüne giren Aksoy daha sonra hocası Şadi Çalık'ın yönlendirmesi ile heykel bölümüne geçiş yapmıştır. Okulu bitirip akademide asistanlık yaptıktan sonra devlet bursu ile Londra'ya gitmiştir. O zamanlar yurtdışına giden hemen hemen her Türk sanatçısı gibi sanat şoku yaşayan Aksoy, kendi sanatına yön verme konusunda

İngiltere'de gezmiş olduğu müzelerin, dünya kültürünü tanımak açısından etkili olduğundan bahsetmektedir. İngiltere'de bulunduğu süreç boyunca Asur, Sümer, Hint, Afrika, Mısır sanatını anlayarak kendi ülkesindeki güzel sanatlar akademilerinde Anadolu kültüründen bahsedilmemesinden hoşnutsuz olduğunu belirtmiştir.

Sanat eğitimine Berlin Güzel Sanatlar Okulu'nda devam eden Aksoy Batı Berlin'deki politik ve kültürel yaşamın aktif olarak içinde yer alarak hayat ve sanat arasındaki bağın ve toplumcu gerçekliğin kendindeki karşılıklarını bulmuştur. Buna örnek olarak 1979 yılına tarihlenen Türkiye heykelini gösterebiliriz. (Şekil 1)



Şekil 1: Mehmet Aksoy- Türkiye (1979)

Sanatın yaşamdan kaynağını alıp anlaşılması gerektiğini düşünen Aksoy sanatını uygularken de mağara resimlerinden başlayıp kadim kültürlere uzanan süreçteki zengin mirasın karşılığını iyi ve doğru olanın, gerçeğin, günümüz toplumsal içeriğine en uygun biçimlerde geri kazandırılması bilinci ile üretimlerini gerçekleştirmiştir. Sanatçı toplumsal özü kavrama yolundaki adımları, kadim kültürlerin yaşam-sanat bağlantılarını inceleyerek gerçekleştirmiştir denebilir.

Arkaik figürleri günümüze çekme konusunda bozulan doğa insan ilişkilerini tekrar hatırlatma niyetinde olan Aksoy, doğanın kutsallığına da dikkat çekerek çalışmalarında doğaya ait izleri Anadolu kültürünün parçası haline gelmiş olan Kibele' den, Şahmeran'dan yola çıkarak şaman kültürünün de izlerini sürmüştür.

Arketip Nedir?

Arketip kavramı İsviçreli psikiyatr Carl Gustav Jung tarafından tanımlanır. Analitik psikolojinin kurucusu olan Carl Jung Psikoloji bilim dalında bulduğu birçok kavramla, teoloji, etnografya, edebiyat ve güzel sanatları etkilemiştir. Bu kavramlar arasında 'karmaşa', 'içedönük ve dışadönük, 'ben', 'gölge', 'arketip', 'kolektif bilinçdışı', 'anima' ve 'animus' yer alır.

Jung'un Freud ile olan düşünsel yakınlığı analitik psikoloji kuramını geliştirmesinde etkilidir. Psikanalizde tanımlanan id, ego ve süper ego kavramları üzerine kurulan analitik psikoloji Jung'a göre üç bölümde ele alınır. Bunlar bilinç, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışıdır. Jung, kişiliğin farklı yönlerinin bütünleştiği bir enerjiyi tanımlama çabasındadır. Bu noktada kolektif bilinçdışını tanımlamak gerekli olacaktır. Kolektif bilinçdışı; Jacob Burckhardt'ın deyimiyle geçmişteki atalarımızın da dahil olduğu tüm nesillerin deneyimini kapsar ve her bireyde bulunan kişisel anıların dahil olmadığı ilksel simgelerden oluşmaktadır. Bu simgelerin kalıtım yolu ile bazı mitos ve efsanelerde, rüyalarda belirmesi dünyanın çeşitli yerlerinde aynı biçimlerde tekrarlanan motiflerle ilgilidir. Kişisel

anılarla ilgisi olmayan imgelere Jung arketip adını vermiştir. Aynı zamanda bu motifleri bilinçdışının baskın örnekleri olarak da tanımlar. (Jung, Analitik Psikoloji, 2006)

Kolektif bilinçdışı, insan türü olarak paylaştığımız tüm bilgileri içermektedir. Kişiliğin temelini oluşturan en etkili davranışlarımız buradan kaynaklanır. Hepimiz bu bilgiler ile doğarız. Bu bilginin bilinçte cereyan etmesi her bireyde birbirinden ayrı zaman ve mekanlarda gerçekleşebilir.

Arketip, antik çağda da kullanılan Platon'un ideasıyla benzer bir kavramdır. ‘’*Örneğin, muhtemelen 3. yüzyıla ait olan Corpus Hermeticum' da Tanrı'nın, "ışık" fenomeninin öncesinde ve üstünde olan tüm ışıkların "ilk imgesi" olduğu düşüncesini ifade eder*" (Jung, Dört Arketip, 2015, s. 17). Evrendeki belli başlı değişmez sabit kurallar düşüncelerin nedenlerini ve şekillerini inşa ederler. Şekillenen her düşünce ve buna karşılık gelen biçimlerin, ‘şeylerin’ türevleri olduğu söylenebilir. Bu şeyler ilk imgeler olarak kolektif bilinçdışında kendine arketipler olarak yer bulurlar. Her bireyde bulunan en ilkel dürtülerimiz doğum, ölüm, açlık, cinsellik, irade, cesaret, üretkenlik niteliklerinin aktive olabilmesi arketipin bilinç düzeyine çıkması ile ilişkilidir.

Arketipler ortak tüm bilgi ve deneyimleri kapsadığı halde bireyin yetiştiği kültür, coğrafya vb. özelliklerden dolayı farklı şekillerde tezahür edebilirler.

Jung, arketiplerin kaynağını dinsel, mitsel öykülerde, rüyalarda, halk hikayelerinde, çeşitli sembollerde aramaktadır. Anne arketipini tanımlarken ise din tarihi kökenli bir kavram olan ‘’büyük ana” kavramını ele alır ve bu kavramın ana tanrıça tiplemesinin çeşitli yönlerini içerdiğinden bahsetmektedir. (Jung, 2015)

Jung‘a göre _’’*Her arketip gibi anne arketipinin de sayısız tezahürü vardır… Kişisel anne ve büyükanne; üvey anne ve kayınvalide, ilişki içinde olunan herhangi bir kadın, örneğin sütanne ya da dadı, ata ve bilge kadın, daha üst anlamda tanrıça, özellikle de Tanrı'nın anası, Bakire Meryem (gençleşmiş anne olarak örneğin Demeter ve Kore), Sophia (anne-sevgili olarak, ayrıca Kybele-Attis tiplemesi, ya da kız-[gençleşmiş anne-]sevgili); kurtuluş arzusunun hedefi (cennet, Tanrı krallığı, göksel Kudüs); geniş anlamda kilise, üniversite, kent, ülke, gök, toprak, orman, deniz ve akarsu; madde, yeraltı dünyası ve ay, dar anlamda doğum ve dölleme yeri olarak tarla, bahçe, kaya, mağara, ağaç, kaynak, derin kuyu, vaftiz kabı, kap biçiminde çiçek (gül ve lotus); büyülü daire olarak (Padma olarak Mandala) ya da Cornucopiatypus (Bereket Boynuzu); daha dar anlamda rahim, her tür oyuk biçim (örneğin vida yuvası); Yoni; fırın, tencere; inek, tavşan, her tür yararlı hayvan’’* (Jung, 2015, s. 21,22).

Jung bu simgelerin olumlu ve olumsuz bir anlam ifade edebileceğini söylerken anne arketipinin _‘annelik“ ile ilgili olduğuna şu şekilde açıklık getirmiştir: _‘’*…Dişinin sihirli otoritesi; aklın çok ötesinde bir bilgelik ve ruhsal yücelik; iyi olan, bakıp büyüten, taşıyan, büyüme, bereket ve besin sağlayan; sihirli dönüşüm ve yeniden doğuş yeri; yararlı içgüdü ya da itki; gizli, saklı, karanlık olan, uçurum, ölüler dünyası, yutan, baştan çıkaran ve zehirleyen, korku uyandıran ve kaçınılmaz olan‘‘* (Jung, 2015, s. 22).

Bu bilgiler doğrultusunda anne arketipini tanımlarken anneye yansıtılan bu özelliklerin psikolojik yönlerini biraz daha açmak gereklidir. Mağara duvarlarına çizilen resimlerden mitsel, dinsel öykülere, ana tanrıça heykellerine uzanan, yaşam biçimlerimizi düzenleyen, yüzyıllar boyunca insanların yaşamlarında önemini sürdürmüş olan anne karakterinin, bu denli yaşam biçimlerimizde etkili oluşu muhakkak ki bir gereklilik ve ihtiyacın sebebidir. İhtiyaç karşılamak sadece biyolojik anlamda değil zihinsel anlamda da birtakım gelişmelere sebebiyet vermiştir ki etkisi günümüz insanının psikolojik, sanatsal, bilimsel gelişmelerine ön ayak olmuştur. Arkeolojik çalışmalara baktığımızda anne imgesinin çeşitli tasvirlerini Ana Tanrıça heykellerinde görebiliyoruz. İnsan tarih öncesi ve sonrasında algıladığı dünyayı ifade etme biçimini çeşitli formlarla, simgelerle, soyut resimlerle aktarmıştır. Dünyanın çeşitli yerlerinde görülen biçim dilinin farklılıkları bize aynı bilginin nasıl farklı şekillerde algılanabileceğini de aktarmaktadır.

Jung Ana Tanrıça inancının bireysel insan bilincinin oluşmasında etkili olduğunu savunarak bunu arketipler bağlamında incelemiş ve bu bağlamın bir kısmını da anne kompleksi ile detaylandırıp araştırmıştır.

Anne kompleksi (karmaşası) denen durumun temelini anne arketipi oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu kompleksin nedeninin salt anneden kaynaklanıp kaynaklanmadığı henüz yanıtlanabilmiş bir durum olmamakla birlikte Jung, deneyimlerinden yola çıkarak çocukluk nevrozlarında annenin daima etkin bir rol oynadığından bahsetmektedir. Anne ve çocuk arasındaki bu fanteziler çeşitli arketipler biçiminde kümelenerek çocukların rüyalarında korkutucu unsurlar şeklinde rol alırlar (Jung, 2015).



Anne kompleksi kız ve erkek çocukta farklılıklar göstermektedir. Jung, bu farklılıkların erkek çocuktaki tipik etkilerini eşcinsellik, Don Juanizm[1] ve bazen de iktidarsızlık olarak ileri sürmektedir. Her durumun anne ile ilişkili olmadığını tekrar hatırlatmakta yarar vardır.

''Anne kompleksinin oğul üzerindeki etkileri Kybele- Attis ideolojisinde görülebilir: kendini hadım etme, delirme ve erken ölüm'' (Jung, 2015, s. 25).

Annelik içgüdüsünün aşırı gelişmesinin olumlu karşılığı çağlar boyunca övgüler sunulan yüceltilmiş anne imgesidir. Bu imge eve dönüş, barınak, her şeyin başladığı ve bittiği uzun sessizlik olarak imgelenir (Jung, 2015). Anne olarak tüm canlılara yaşam yeri sunan ister insan ister farklı bir canlı, yaşam bütünlüğü içinde doğa ana ve tinsel ana imgelerini taşıyarak bunu yavrularına sunmaktadır.

Bilinçdışında var olan değerlerimizin orada gömülü kalmaması adına arketiplerin zorunlu olarak ortaya çıktığından söz edebiliriz. Tüm bu değerlerin bilinçdışında kaybolmuş olması ilk deneyimlerin de tüm gücünün kaybolduğu anlamına gelecektir. Sadece mantıklı olanın varlığına inanmak bir avantaj da sayılabilecekken aynı zamanda bir kısıtlamadır. Bir dinde, felsefede ya da bilim okulunda sunulan öğretilerin, kuramların, ilkeler bütünü şeklinde sunulması insanı olduğu gibi değil olmasını istediği gibi bir zihin haline sokacaktır (Jung, 2015).

Mehmet Aksoy'un Çalışmaları Ve Anne Arketipi

Arketipin çeşitli sembollerde, hikayelerde, karakterlerde tanımlanabilir yapısından yola çıkarak, anne arketipini örneklendirmek adına Aksoy'un çalışmalarında bu izlerin karşılığı aranacaktır.

Su simgesi anne arketipinin belirgin simgelerindendir. Birçok kültürde önemli yere sahip olan su motifi Aksoy'un işlerinde de sıkça kullandığı bir formdur. Suyun çeşitli özelliklerini heykellerinde kullanan sanatçı, transparan, akışkan, durgun, yansıtıcı etkileri özellikle Kibele serisinde sıklıkla kullanmıştır. Suyun hem kadınla, anne ile simgeleşmiş, bütünleşmiş hali hem de kültürümüzün oluşmasında büyük etkiye sahip Kibele formunun Aksoy'un çalışmalarında buluşması kolektif bilinçdışının bir yansıması olarak okunabilir.

Aksoy, Kibele Çeşmesi (Şekil 2) adlı çalışmasını tasarlarken dört farklı Kibele formu kullanmıştır. (Şekil 4,5,6,7) Bunların hepsi Kibele'nin farklı kişiliklerinin form bulmuş halleridir. Kibele'nin farklı kültürlerde de vücut bulmuş halini bereket, güzellik, koruyuculuk gibi kavramlarla sunmaya çalışmıştır.

Levent İş Kuleleri Kibele Çeşmesi (Şekil8,9) heykelinde ve Soyak Sitesi'ndeki İkinci Kibele Çeşmesi heykelinde suyun özelliklerini kullanan sanatçı bunun gerekliliğini şu şekilde ifade eder:

[1] Don Juan ismi mecazi olarak "zampara" anlamında kullanılır.



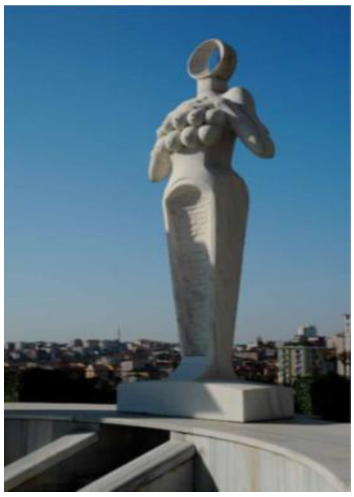
Şekil 2: Soyak Kibele Çeşmesi, Mermer,2002



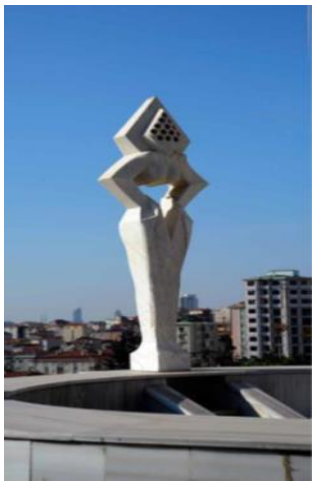
Şekil 3: Soyak Kibele Çeşmesi farklı görünüm

''*Çeşmenin etrafında Kibele heykelleri yapma fikri ise şöyle doğdu: Anadolu'da çok eski medeniyetlere dayanan bir ana tanrıça kültü vardır. Bu külte göre her şey veya her canlı; yaşar, ölür, yeniden doğar. Ayrıca ana tanrıça doğanın gücünü, üretkenliği, bereketi temsil eder. Koruyucudur…Her türlü doğa düşmanlığı ve doğaya karşı koymalar şiddetle cezalandırılır…İnsan doğa ilişkisi bozuldu, değer yargıları değişti, ana tanrıça parayla yer değiştirdi. İşte arkaik dünyaya ait bir mitosu günümüze çekip getirmemin sebebi bu. Suyun burada yaşamı, yaşamın devamlılığını çağrıştırmasını istedim. Suyun girdiği çeşitli halleri ve özelliklerini kullandım, su sesinin meditatif etkisinden yararlanmaya çalıştım*'' (Aksoy, 2012, s. 192).





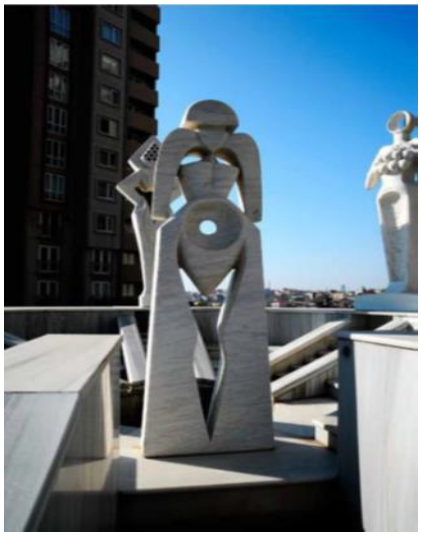
Şekil 4: Ay Kız



Şekil 5: Yıldız Başlı Kız

Yukarıdaki çalışmadaki Ay Kız (Şekil 4) Kibele'nin sembollerinden biri olan ay'dan esinlenerek yapılmıştır. Ay'ın bütün halleri kadınlığın farklı aşamalarını sembolize ettiği gibi üzerine koyduğu elleri ile göğüslerine işaret etmesi bereketin temsilidir.

Yıldız Başlı Kız (Şekil 5) ile karın boşluğunda bir rahim vurgusu yaparak genç ve göğü temsil eden bir kadın formu yaratmıştır.



Şekil 6: Arı Kibele



Şekil 7: Güzel Kibele

Arı Kibele (Şekil 6) çalışkanlığı ile doğanın enerjisini temsil ederken, Güzel Kibele (Şekil 7) antikiteyi çağıran estetik biçimlemeyi ve yine Kibele'ye özgü ay, bereketi temsil eden, çok memeliliği ile kadınlık ve annelik temsillerini ön planda tutan bir çalışmadır.

Mehmet Aksoy "Modern Heykel-Bellek ve Ölçek" sergisiyle ilgili düzenlenen bir söyleşide, çalışmaları hakkında şunları ifade etmiştir: *"Üzerinde yaşadığım coğrafyanın geçmişi ve bugününü buluşturan büyük boyutlu heykeller ve anıtlar gerçekleştirdim. Doğurganlık ve bereket tanrısı Kibele'nin izini*

sürdüm ve Şahmeran'ın katilini betimledim. Mitoslarla, hayal dünyamı kendime özgü tarzda dile getirmeye çalıştım'' (Uzun, 2019).



Şekil 8: İş Kuleleri Kibele Çeşmesi



Şekil 9: İş Kuleleri Kibele Çeşmesi (detay)

Kibele formlarının yanında yine kültürümüzde pek çok hikayeye, mite dahil olmuş olan kadın ile ilişkilendirilen yılan sembolü de Aksoy'un çalışmalarına ilham verir. (Şekil10 ,11) Çocukluğunun geçtiği Hatay'da yılan hikayeleri ile büyüyen sanatçı Şahmeran'dan Gılgamış' a, Adem ile Havva'dan, Hristiyanlıkta şeytan yerine konan yılana kadar bütün dünya mitoslarında geçen yılanla ilgili hikayelerin kendini cezbettiğini söyler (Aksoy, 2012, s. 261).



Şekil 10: Yılanlı Kibele1



Şekil 11: Sevişen Yılanlar

İnsanın günümüzde teknolojiye yenik düştüğünü belirten Aksoy kendimizle, vücudumuzla ilişkimizin azalmasından hoşnutsuzluğunu dile getirirken su, toprak, ağaçlar ve hayvanların da insan için anlamlı bir yanının kalmadığına değinerek bunun çözümünün kendimize dönmekte olduğunu vurgular. Bu düşüncelerden yola çıkarak sanatçı kendine dönmeyi, içindeki enerjiyi dışarı çıkarmayı Şaman kültürün izlerinde bulmuştur. Bu süreçte kendini fazlasıyla sorguladığını belirten Aksoy, Şamanın içindeki gizli gücü dışarı nasıl çıkardığını, nelerden yardım alıp nelere inandıklarının

peşinden giderek bu sorunun cevaplarını heykellerinde illüzyonlar yaratarak bulmaya çalıştığını belirtir. (Aksoy, 2012)

Kendine dönme eyleminin Jung'un belirttiği ben (kendi) arketipine karşılık geldiğini söyleyebiliriz. Bilinç ve bilinçdışına ait tüm yapıları içeren Öz (kendi) kavramını aynı zamanda evrensel bilinç olarak da tanımlayan Jung doğa ile olan ilişkimizi önemsememiz gerektiğini hatırlatır.

Kendi köklerine dönme deneyimini ve her şeyin merakla başladığını Aksoy şu şekilde ifade etmiştir:

'' Rasyonel dünya, teknoloji, insan, doğa, düşler, mitler ve ruhlar dünyası birbirlerini biçim bozucu aynalardan seyrediyor. İnsan artık zararlı. Oysa her insan biraz şamandır. Köklerinin dünyasına dönmek, onunla iletişim kurmak ister. Bazen, ellerimi ve gözümü yöneten güç kimin? Ellerime kim heykel yaptırıyor? Kim bu benim gözümle gören, sesimle şarkı söyleyen? Beynimin içinde konuşan ses de kim?... Her şey bence ''anne bu ne?'' sorusuyla başlıyor. Merak her kişide aynı değil. Kişinin yetenekleri doğrultusunda gelişiyor ve tutkuya dönüşebiliyor. Kromozomların spiraldeki farklı dizilişleriyle, benlikle, özle de ilişkilendirilebilir. Hatta her şey ana karnında belirlenmeye başlıyor denilebilir. "Ben insanım, gören, bilen... Daha doğmadan, annemin kollarında değilken, annemin içinde, karnındayken görmeye ve orada halkıma dair gerçekleri öğrenmeye başladım" diyor Oturan Boğa.



Şekil 12: Büyük Şahmeran, 2008, mermer- demir



Şekil 13: Ruh Taşıyıcısı, 2005



Şekil 14: Ak- Kara Şaman 2008

Halkıyla varlığını özdeşleştirmiş..., Sioux Kabilesi'nin ...Kızılderili kahraman şefi Oturan Boğa. Evet, her şeyin nüveleri orada, ana karnında atılıyor. Sonradan aile, sosyal durum, psikoloji, toplumsal etik, davranış biçimleri ve değer yargıları da etkili oluyor. Kişi bir biçim almaya, kendini, özünü ortaya çıkarmaya başlıyor. Bu birçok biçimde olabiliyor; negatif uyum, pozitif uyum ya da negatif karşı duruş, pozitif karşı duruş yoluyla. Burada uyum ya da karşı duruş derken; insan özüne dayalı değerlere uyumdan, onların seçilmesi ve daha üst düzeye taşınmasından ya da buna karşı durulmasından söz ediyorum'' (Aksoy, 2012, s. 269,293).

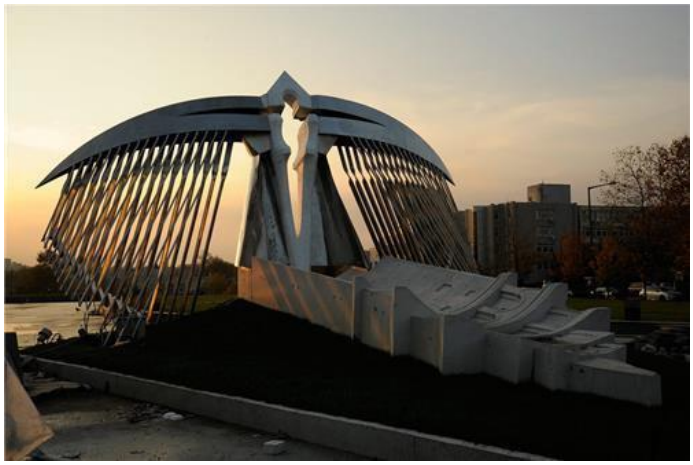
Tüm bu ifadelerden sonra kendi olma durumunu, hayatta nasıl riskler alınarak toplumsal, bilimsel, kültürel değerler yaratılabileceğinin ve bunların nasıl bir kahramanlık öyküsüne dönüşebileceğinin örneklendirmesini Aksoy, Hezarfen Ahmet Çelebi ile yapıyor. Bu örneklendirme aşama (kahraman) arketipinin de bir açıklaması sayılabilir:

'' Kahramanlık, kahraman olmak için yapılmaz. Öyle olduğun için, öyle olması gerektiğine tüm benliğinde, özünle inandığın için yapılır... Bütün bunlara rağmen ben, yıllarca çalışıp, deneyip yanılarak Galata Kulesi'nin üstüne çıkıp oradan aşağıya bakan Hezarfen'in kalp çarpıntılarını duyuyor,

korkusunu hissediyorum. Ölümden korkuyor, yok belki daha çok başaramamaktan… "Başarmalısın!" diyor kendi kendine "Başarmalısın, atla aşağı, Boğaz'ın maviliklerine doğru orası seni uçurur…" Ve atlıyor… Varlığıyla uçma fikri bir olmuş artık, korku yok…. Eğer bugün…kolumuz kanat olmuşsa, gözlerimiz oturduğumuz yerden bütün dünyayı görüyor, kulaklarımız seslerini işitiyorsa bu, Hezarfen gibi kahramanların sayesindedir… benim kahramanım O'' (Aksoy, 2012, s. 293,300).

Anne arketipinin aşama (kahraman) arketipi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Kişinin dönüşümüne yardımcı olan her kahraman ile anne arketipinin ilişkisi kurulabilir. Çünkü aşama arketipi de anne arketipinin ayrılma, aşama ve dönüş biçimlerinde etkilidir ve kişinin kendi mitini oluşturmasında büyük payı vardır.

''Aşama arketipi, psişenin (yani kişiliğin tümünün) geçirdiği gelişmeleri sembolize eden bir arketiptir. (Neumann, 1963). "Ayrılma-aşama-dönüş" şeklinde formülleştirebileceğimiz bu arketipe monomitos, ya da kahraman mitosu denir. Bulunduğu mekandan ayrılarak çok uzaklara giden ve aşama geçirdikten sonra geri dönen bir kahramanın öyküsüyle, insanlığın evrensel bir tutkusu dile getirilmektedir. Bu tutku, insanın kendini geliştirme ve ruhsal dünyasını zenginleştirme arzusudur. Monomitos motifindeki kahraman, belli bir yerde, belli bir kişi değildir; her yerde herkestir.'' (Dökmen, 1988)



Şekil 15: Hezarfen Ahmet Çelebi Anısına

Aşama arketipinin ortaya çıktığı hemen her masalda, bu arketiple ilgili olarak beliren bir başka arketip daha vardır ki, bu da "yüceana" (great mother) arketipidir. Monomitostaki kahraman, gittiği uzak ülkede bir kadınla karşılaşır. Bu kadın güçlü bir kişidir; kraliçe, tanrıça ya da peri görünümündedir. Kahramanın geçireceği aşamada yüce-ana, çok önemli bir rol oynar (aktaran (Neumann, 1963); alıntılayan (Dökmen, 1988)).

Mehmet Aksoy' un sanat yaşamı boyunca üretimini sorgulamaya başladığı kültürel köklerden bu kökleri hayata bağlama serüvenine kadar karşılaştığı durumlar, hayat serüveni onu öncesinde kendine karşı bir kahraman pozisyonuna getirmiştir. Hayatındaki kadınların önemini annesinden ve öğretmeninden başlayarak anan Aksoy, "Heykel Oburu" [2]adlı kitapta bunun örneklerini açıkça anlatmıştır. Kendindeki bu kahramanlık serüvenini heykel üretimleri ile halka da mal etmiş, aynı zamanda heykelin görünür olması, insanların heykelle tanışık olması ve bu vesile ile heykelin kültürel bir özneye dönüşmesi sürecinde bulunduğu coğrafyada aktif bir rol oynamıştır.

Jung'un arketip kavramından yola çıkarak incelemeye çalışılan sanatçı yine Jung'un anne arketipinin psikolojik yönlerini tanımlandığı anlamda oğulun anne kompleksinde karşılığını bulmaktadır denebilir. Bu bağlamda anne kompleksinin erkek çocuktaki tipik etkilerini eşcinsellik, Don Juanizm ve iktidarsızlıkla tanımlayan Jung, bunun bilinçdışı bir unsurla anneye bağlandığını ifade eder. Eşcinselliğin yerine Eros'un[3] farklılaşması kavramını ortaya koyan Jung bunu feminen bir unsurun

[2] Bknz: Heykel Oburu "Mehmet Aksoy Kitabı"

[3] Eros: Bireyin (ve türün) hayatta kalmasını sağlayan nefes alma, açlık ve cinsellik gibi içgüdülerdir.



zarar vermediği, gelişmiş zevk ve estetik duygusu, dişi eş duyum, son derece olumlu anlamda muhafazakar yönüyle geçmişin değerlerini koruyan tarih bilinci, vahiy için son derece açık olan ruhsal açıklık şeklinde tezahürlerini sıralamıştır. Don Juanizm'in etkilerini ise olumlu anlamda; tüm budalalıklara ve saplantılı düşüncelere, haksızlıklara rağmen, ürkmeyen bir merakla insanlara yeni bir çehre kazandıracak devrimci bir ruh şeklinde açıklamıştır (Jung, 2015, s. 26).

Anne arketipinin olumlu ve olumsuz anlamda etkilerini sıralayan Jung'un psikoloji alanında yaptığı bu çıkarımların sanatçı ile eşleştirilmesinin nedeni, sanatçının Türkiye coğrafyasında heykel üretim biçimlerini ortaya koyarken izlediği yol, kararlı ve üretken eylem biçimleri ile heykel sanatını görünür kılmaya çalışan anlayışından ötürüdür. İlk önce 'kendinde devrimci' bu yönü Aksoy'u kendi köklerine bağlayarak sanatını üretme ve ortaya koyma konusunda kendisine büyük bir fedakarlık kapısı açmıştır.

Sonuç olarak Heykeltıraş Mehmet Aksoy'un çalışmaları, öncelikle psikoloji alanından başlayarak teoloji, etnografya, edebiyat ve güzel sanatlar gibi birçok disiplinde karşılıklarını bulabileceğimiz psikiyatr Carl Gustav Jung'un arketip kavramında yola çıkılarak, anne arketipi bağlamında incelenmeye çalışılmıştır. Yaşadığımız coğrafyada anne figürünün ne kadar önemli olduğu, bir insanın yetişmesinde, kültürel değerlerinin oluşmasındaki etkileri, cinsiyet farkı gözetmeksizin örneklendirilmeye çalışılmıştır. Bu örneklendirmenin görsel sanatlar alanında heykel disiplini ile yapılmaya çalışılması, heykel sanatına dair ilişki kurulmakta güçlük çeken bakış açılarını çeşitlendirmek, genişletmek adınadır. Bu noktada sanat üretiminin kaynağının felsefe, edebiyat, sosyoloji, psikoloji gibi daha bir çok alandan beslenerek gerçekleştirildiğini hatırlatarak, özellikle yaşadığımız ülkede, heykel sanatına dair merak edilen, anlaşılmak istenen eserlerin, kişinin kendi disiplininden yola çıkarak, hiçbir disiplinde eğitim almamış olan kişi için ise, insan varlığının içinde yaşadığı psikolojiden (kendi duyumsamasından) yola çıkarak mutlaka bir anlam ilişkisi kurulabileceğinin hatırlatması yapılmak istenmiştir.

Carl Jung'un da öne sürdüğü gibi çocuğun başlangıçta anne ile kurduğu bilinçdışı ilişki hem fiziksel hem de ruhsal bir önkoşuldur. Bu ortaklık zaman içerisinde kendini arketipler aracılığıyla başka şekillerde var eder. Sanatçının üretim serüveninde bu arketiplerin izleri aranmış ve anne arketipinin karşılıkları eserlerinde çeşitli motifler aracılığıyla örneklendirilmiştir. Çalışmaları anlamak isteyen herhangi bir kişi, hiçbir bilgisi olmadan dahi, anne ile bebeğin başlangıçta kurduğu ruhsal önkoşulu hatırlayarak, aynı ortaklığı heykel çalışmaları üzerinden kurabilir. Bunun nedeni Aksoy'un tarihsel, kültürel ve kendi coğrafyasından yola çıkılarak oluşturduğu izlerin heykel çalışmalarına yansıması ile ilgilidir.

Bu çalışmada verilen örneklerden, açıklanan bilgilerden yola çıkarak kendi özündeki serüveni ortaya koyan sanatçı Mehmet Aksoy'un, kendindeki ulaşılmayı hedeflediği noktaya arketipler aracılığıyla farkında olmayarak ama kendindeki izleri takip ederek vardığı çıkarılabilir. Bunun en açık örneği ise Türkiye'de heykel sanatını kamusal alanlarda tanıtmaya, görünür kılmaya çabalayan yönü olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Aksoy, M. (2012). *50.Yıl Mehmet Aksoy Zamanın ve Mekanın Suretleri.* İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Yayınları.

Dökmen, Ü. (1988). Pinokyo"nun Arketipler ve Anababa-Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 385.

Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji.* İstanbul: Payel yayınları.

Jung, C. G. (2015). *Dört Arketip.* İstanbul: Metis Yayınları.

Uzun, D. (2019). Türk Heykelinde Mitolojik Yaklaşımlar. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 144,156.

Fotoğraflar/ www.mehmetaksoy.com



ALEVİLİKTEKİ DÜŞKÜNLÜK İLE BAHAİLİKTEKİ TARD ANLAYIŞININ MUKAYESESİ

Yasin İPEK
Dr., Milli Eğitim Bakanlığı

Özet

Âdem peygamber ile başlayan insanlığın tarihi günümüze kadar farklı birçok medeniyete şahitlik etmiştir. Bu farklılaşma sürecinde değişik isim ve ritüeller altında birçok inanış ortaya çıkmışsa da hepsinin ortak noktası bir kutsala bağlanma olmuştur. Farklı şekillerde tezahür eden bu kutsalın tecrübesinde; sahip olunan kültür, yaşanılan toplumun ekonomik, sosyal ve siyasi yapısından kaynaklı beklentiler gibi unsurlar belirleyici etmenlerden başlıcalarıdır. Bahsi geçen bu unsurlar kimi zaman inananları birbirinden uzaklaştırmış kimi zamanda birbirine yaklaştırmışlardır. Bu sebeplerden dolayıdır ki aynı coğrafyada gözlenen farklı inanç türleri değişik adlar altında benzer birçok inanış ve uygulamaya sahip olmuşlardır. Ülkemiz nüfusunun büyük çoğunluğu Sünni İslam inancına mensuptur. Bu yaygın inanışa ek olarak Alevi- Bektaşi inancında olduğu gibi İslam'ın farklı yorum şekillerine ve Bahailik gibi Yeni Dini Hareket olarak adlandırılabileceğimiz inanışlara da rastlanılmaktadır. Bizde bu çalışmamız ile Alevilik ve Bahailik inanışlarında farklı adlar ile anılmasına rağmen, o inanca mensup bireyin benimsediği inancın kurallarına aykırı hareket etmesinin bir neticesi olarak toplumdan dışlanması şeklinde kısaca tanımlayabileceğimiz "Düşkünlük" ve "Tard" kavramlarını ele alarak kısa bir mukayesesini yapmaya çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Alevi, Bahai, Düşkünlük, Tard.

THE COMPARISON OF THE NOTIONS OF "DUSKUNLUK" IN ALAWISM AND "TARD" IN BAHAISM

Abstract

Beginning with the Prophet Adam, the human history has witnessed many different civilizations up to now. Although, under different titles and rituals, numerous beliefs have emerged, the common point of them has been being tied to a holy. Appearing in various forms, in the practice of this holy, the owned culture, the expectations based on economic, social and political backgrounds of that society are some of the decisive factors. These factors have sometimes made people get together and sometimes made them get apart. For these reasons, different belief systems in the same regions have gained similar beliefs and practices under different names. The majority of our country belongs to the belief of Sunni Islam. Apart from this prevalent belief, various interpretations of Islam such as Alawi-Bektashism and Bahaism, which can be named as New Religious Movement, are also encountered. In this study, we will try to make a brief comparison of "Duskunluk" and "Tard" notions in Alawi-Bektashism and Bahaism which can be defined as being excluded from society resulting from behaving against the norms of these beliefs.

Keywords: Alawi, Bahai, Duskunluk, Tard.

GİRİŞ

Hz. Muhammed ile başlayan İslam Tarihi, gerek peygamberin yaşadığı dönemde gerekse onun vefatından sonraki dört halife dönemlerinde bir takım sıkıntılara sahne olmuştur. Fakat İslam tarihindeki ilk büyük çatlak ve ayrılık 657 (H. 37) yılında Halife Hz. Ali ile Şam Valisi Muaviye arasında gerçekleşen Sıffin Savaşı ve ardından ortaya çıkan -ihtilafı gidermek amacıyla yapılan- Hakem Olayı ile belirgin bir hal almıştır. Bu hadiseye müteakip tarih sahnesinde yer almaya başlayan çıkan Şia (Ali taraftarlığı), o gün olduğu gibi günümüzde de İslam coğrafyasındaki en büyük dini gruplardan biridir. Şia zamanla kendi içerisinde farklı birçok kola ayrılmıştır. Bu kollardan bazıları aynı çatı altında farklı isimler ve görüşler şeklinde varlıklarını sürdürürlerken farklı biçimlere bürünen Şii gruplarda olmuştur. Bu farklılaşmaya örnek olarak, Şia'nın içinden çıkmasına rağmen tevella-tebarra ve ehli beyt sevgisi dışında neredeyse Şiilikle hiçbir ortak noktası kalmayan İslam'ın farklı bir yorumu olarak niteleyebileceğimiz Aleviliği ve Şia'da gelmesi beklenen mazharın öncüsü olduğu iddiasında bulunan Bab ve onun müjdelediği Bahaullah'ın öğretileriyle Yeni Dini Hareket olarak ortaya çıkan Bahailiği verebiliriz.

Her inanç sistemi kendi kurallarını da beraberinde getirmiştir. Genellikle inanç- ibadet ve ahlak ana başlıkları altında toplayabileceğimiz bu kurallar, inananlar için olumlu ya da olumsuz olarak nitelenen davranışlarında belirleyicisi olmuşlardır. Uyan kimse için mükâfat uymayan kimse için ise ceza anlamına gelen tüm bu kuralların neticesinin dünya hayatından ziyade ölüm sonrası hayatta ortaya çıkacağı beklentisi inananlar arasında hâkim olan düşüncedir. Fakat yapılan kötülüğün ya da büyük

yanlışın tüm cezasını ölüm sonrasına bırakmanın mağdurlar ve diğer insanlar açısından bu dünyayı sıkıntılı bir hale getirmesi ihtimalinden dolayı olumsuz davranış sergileyen insanlar için dünyevi bir takım yaptırımlarda uygulamaya konulmuştur. Böylece hem toplumu daha yaşanılır bir hale getirmek hem olumsuzluklardan yıpranan kamu vicdanını onarmak hem de diğer insanların bu somut olaylardan ibret alması amaçlanmıştır. Alevilikteki düşkünlük ile Bahailikteki tard cezaları da bu türden yaptırımlardır.

ALEVİLİKTE DÜŞKÜNLÜK

Alevilik, temellerini Hakem Olayına kadar götürebileceğimiz, Şia'nın içinden çıkmış zaman içerisinde ise bu mezhepten ayrılarak kendine has sistemini oluşturmuş İslam'ın yorum şekillerinden biridir. Türkiye'deki nüfusları -net olarak bilinmemekle birlikte- ülkede nüfusunun yaklaşık %15'ine yakındır. Alevilerin kimlikleri, mensubu oldukları inanç sistemi, Aleviliğin İslam içerisindeki yeri gibi birçok konu uzun yıllar boyunca tartışılmıştır ve günümüzde de bu tartışılar devam etmektedir. Alevilik hakkında yapılan onlarca tanımlamaya rağmen gerek bu inanca mensup olanlar gerekse Sünni kesim tarafından bahsi geçen konularla alakalı bir mutabakat sağlanamamıştır.

Hz. Ali'yi merkeze koyan bu inanç sisteminde kimi gruplar onu Ehli Beyt'e mensup bir sahabe ve dördüncü halife olarak kabul ederlerken kimi gruplarda onu Hz Muhammed sonrası bozulan İslam'ın asıl savunucusu hatta ilahi vasıflara sahip bir din kurucusu olarak ifade etmişlerdir (İpek, 2017: 149-151). Dolayısıyla Hz. Ali'ye dahi böylesi farklı misyonlar yüklenmesinin neticesinde Alevilik hakkında da çok farklı nitelemeler yapılmıştır. Bazıları tarafından Ali taraftarı, Ali'yi seven gibi basit anlamlar yüklenen Alevilik (İpek, 2017: 149-151), bazıları tarafındansa Farsça/ Kürtçe Alawi kelimesinden türeyen ateşe tapanlar şeklinde tanımlanmıştır (Bender, 2003:93). Tüm bu tartışmaları bir tarafa bırakıp tarihsel verilerden yola çıkılarak yapılan şu tarif bize göre de Aleviliği en iyi şekilde özetlemektedir. Alevilik; X. yüzyıldan itibaren İslam'ı kabul eden Türklerden yarı göçebe olanların daha önce mensubu oldukları ya da irtibatta oldukları eski Türk İnançları, Budizm, Zerdüştlük, Maniheizm ve Hıristiyanlık gibi inançlara yeni mensubu oldukları İslam'ı sentezlemesiyle ortaya çıkan, kitabi olmayan Sünni- Şii inanç motifleriyle birleşik bir inanış şekli, İslam'ın farklı yorumlarından biridir (İpek, 2017: 157-158).

Düşkünlük

Alevilerin resmi hukuk dışında uyguladıkları geleneksel hukuk sisteminin uygulamalarından biri de düşkünlüktür. Tarihsel süreçte Sünni otorite ile yaşanan çatışmalar, beraberinde tarafların birbirinden uzaklaşmasına ve karşılaştıkları sorunlarda kendi çözümlerini üretmelerine sebep olmuştur. Alevi toplumunda ortaya çıkan toplumsal sorunların çözümü içinde dedenin önderliğinde kendi halk mahkemeleri teşekkül ettirilmiştir. Halk mahkemesi olarak algılanan cem mahkemesinin verdiği en ağır ceza düşkünlüktür (Korkmaz, 2003:70-72). Toplumdan dışlanma gibi ağır hükümler olarak karşımıza çıkan bu yaptırımlar, Alevilerin yol[1] ve öğretilere karşı daha duyarlı olmalarına vesile olmuştur.

Alevî inanç sisteminde "üç sünnet, yedi farz" olarak buyruk kitaplarında geçen kaidelere uymayan (Soyyer, 2005:210), ahlâkî değerler sisteminin korunması amacıyla benimsenen yolun ilkelerini dikkate almayıp yasaklanan şeyleri işleyen kimse cem ayininde dedenin kararı ve toplumun tasvibiyle "düşkün" ilân edilir. Toplumdan soyutlanmayı, cemlere ve meydana alınmamayı hatta çok önceleri öldürülmeyi de içeren suçluluk durumuna da "düşkünlük" denilmektedir (Yörükân, 1998:80; Noyan, 1995:210). Bazen düşkün yerine "yolsuz", düşkünlük yerine de "yolsuzluk" kelimelerinin kullanıldığı da görülmektedir. Düşkünlerin aldıkları cezalara ise "sitem" adı verilmektedir (M. Yaman, 2011:236).

Düşkünlüğün çeşitleri

Kişinin işlediği suça göre düşkünlük sürekli ve geçici olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sürekli olan düşkünlüğe "Yol düşkünlüğü/ yoldan düşme" de denmektedir ve bu kimsenin artık o toplum içinde yaşamasına imkân yoktur. Sünni birisiyle evlenmek (Eröz, 1977:144; Baha Sait Bey, 2000:149-161), musahiplik için verilen sözden dönmek (Coşkun, 2014:17; Er, 98:42), Hz. Ali'ye ve Ehl-i beyt'e dil uzatmak, kul hakkı yemek (A. Yaman, 2009:204), ikrar bozmak, dedeye ve meydan erenlerine yalan söylemek, sırrı açığa vurmak, öfkesine yenik düşüp cana kıymak yani cinayet işlemek, yüz kızartıcı suçu olmayan eşi boşamak, zina yapmak, başkası ile nişanlı bir kızı kaçırmak, toplum malına zara vermek, faiz yemek gibi kabahatler en ağır suçlar olarak kabul edilir ve yoldan düşmeyi gerekli

[1] **Yol:** Alevilikte uyulması, eksiksizce yerine getirilmesi gereken kural ve töreler.

kılar(M. Yaman, 2011:225; Baha Sait Bey, 2000:149-161)). Bu kişilerin mahkemesini kendi dedesi yapar. Şayet dede o anda orada yoksa dede gelene kadar o kişi toplumdan dışlanır. Dede geldiğinde konuyu iyi bilen kişilere danışır ve orada bulunan canlara da sorarak duruma göre suçluya cezasını verir.

Yol düşkünlerinin bulunduğu ortamda selam verilmez, onların selamı alınmaz, düğün- bayram gibi merasimlere dahil edilmez, malı mala katılmaz, cenazesi olsa darı çekilmez. Yol düşkünlerine genellikle bir yıldan on iki yıla kadar topluma katılmama cezası verilir (Özbilgin, 2011:412). Bazen bu cezanın süresi ömür boyu da olabilir. Böylesi bir durumda o kişi hayat boyu topluluk tarafından dışlanır; cemlere giremez, ona selam verilmez, evine gidilmez, ekmeği yenilip suyu içilmez, kız alıp verilmez, sürüsü diğer sürülerin arasına katılmaz, bayramlaşılmaz, düğün derneğe davet edilmez, hastası ziyaret edilmez, ölüsü olursa cenazesine katılınmaz yani o toplumda yaşayamaz hatta ölümünde cenazesi dahi yıkanmaz ve asıl cezası mahşere bırakılır (Kıyak, 2017:2850; Er, 1998:51).

Musahibi düşkün olan kişinin -zamanında onun yanında yer almadığı, ona doğru yolu göstermediği için- kendisi de düşkün kabul edilir (Coşkun, 2014:18).

Geçici olan düşkünlüğe ise "Pir gözünde düşkünlük" de denmektedir. Yola boyun eğmeyip kendi kurallarını geçerli sayarak pirin dediklerine uymayanlara yani hafif sayılabilecek suçları işleyenlere kendi dedesi tarafından verilen cezadır. Bu kişiler içinde bulundukları toplumda yaşamlarını devam ettirirler ancak ceza süresince topluluk içine giremezler ve kendileriyle her türlü ilişki kesilir yani sosyal yaşamın bütün faaliyetlerinden men edilirler. Düşkün ilan edilen kişi hatasını anlayıp pişman olduğunu ifade ettiğinde, ikrar verip yola yeniden girer ve geçici düşkünlüğü sona erer (Özbilgin, 2011:412).

Düşkünlük Meydanı/ Düşkünlük Cemi

Yoldan çıkana düşkünlük cezasının verildiği ve cezasını çekip pişmanlık duyarak hatasından dönen kimsenin yeniden yola kabulü için düzenlenen merasime/ ceme "düşkünlük erkânı" denir M. Yaman, 2011:236). Düşkünlük meydanı, ceza verilmek üzere açılabileceği gibi cezanın kaldırılması, düşkünlerin affedilmesi için de açılabilmektedir (Yörükân, 1998:80).

Halk Mahkemesi olarak da isimlendirilen düşkünlük meydanı şu şekilde icra edilmektedir: Suçlu olduğu iddia edilen kişinin durumu dedeye iletilir. Mağdur olan kişi, dede ve cemaatin huzurunda şahitleriyle birlikte şikâyetini dile getirir. Ardından suçlu meydana çağrılıp varsa şahitleriyle birlikte o da dinlenir. Suçun sabit olduğu anlaşıldıktan sonra dede, suçlunun düşkün olduğuna karar vererek cezasını açıklar. Bu cezayı taliplere ancak bağlı oldukları dede verebilir. Dede'nin açıkladığı karar kesindir. Bazı özel durumlardan ötürü dede karar vermekten imtina ederse konu pîr'e havale edilebilir. Suçlanan kişi veya kişiler maddi veya manevi şekilde cezalandırılabileceği gibi affedilmeleri de mümkündür (Baha Sait Bey, 2000:149-161).

Şayet düşkün olan kişi dede ise şu yol izlenir. Suçlu olduğu iddia edilen dede, pîr'i yahut bağlı olduğu dede veya onun da içinde bulunduğu bir dedeler grubu tarafından yargılanır. Düşkün hale gelen dede posttan düşer ve cem ayinini yürütemez (Özbilgin, 2011:412).

Türkiye'de Alevîlerin üst karar mercii olan tek düşkün ocağı Erzincan'daki Hıdır Abdal Sultan Ocağı'dır. Düşkünlük konusunda tereddüdü olan veya karar vermekte zorlanan dedeler, durumu bu ocağa havale ederler. Düşkün Ocağı veya Kanlı Ocak gibi adlarla anılan bu ocağın dedeleri, taliplere verilen cezaları yeniden değerlendirip onaylayabileceği gibi iptal etme yetkisine de sahiptir (A. Yaman, 1998:27).

Düşkünlüğün Kaldırılması/ Düşkünlük Kaldırma Cemi

Düşkünlük durumunun kurulan cem ile sona erdirilmesine "düşkün kaldırmak" denilmektedir. Düşkün kişi pişmanlık duyup suçunu itiraf etmesinin ardından bir daha suç işlemeyeceğine dair söz vererek tekrar yola girebilmek için rehbere durumunu iletilir. Rehber, dedeyi konuyla ilgili bilgilendirir. Dede, düşkün olan kişiyi dara çeker/ sorgular. Düzenlenen cem esnasında orada hazır bulunan cemaatin önünde sorgulanan kişi bir daha suç işlemeyeceğine dair söz verir. Cemde bulunanların rızalıklarının alınmasının ardından, "yunmak" veya "düşkün kaldırmak" denilen bu merasim ile kişi yeniden yola kabul edilir. Artık düşkünlükten kurtulduğu için bütün kişisel ve toplumsal haklarına kavuşmuştur (Kıyak, 2017:2852; Üçer, 2018:66).



Düşkünlük Cezasının Uygulanmasına Dair Tarihsel Süreçteki Örnekler

Düşkünlük cezasına dair ilk örnek peygamberimizin uygulamasına dayandırılmaktadır. M. 630 (H. 8) yılında gerçekleştirilen Tebük Seferine katılmayan üç sahabe hakkında verilen ceza düşkünlük olayının ilk örneği olarak kabul edilmektedir. Ensar'dan Kâ'b b. Mâlik, Mürâre b. Rebî ve Hilâl b. Ümeyye hiçbir mazeretleri olmadığı halde sefere gitmemişlerdi. Bu üç sahabenin durumundan haberdar olan Hz. Muhammed onlara toplumdan tecrit cezası vermiş ve en yakınları dâhil hiçbir Müslüman onlarla konuşmamıştır. Bu süreç, Tevbe Suresi 118-119. ayetlerinin nazil olup ta onların affedildiğinin bildirilmesine kadar elli gün boyunca devam etmiştir (Yiğit, 2016).

Düşkünlüğe dair bu ilk örnekten başka ülkemizde farklı yıllarda ve farklı sebeplerden dolayı sürekli veya geçici tarzda verilmiş onlarca düşkünlük cezasına rastlanılmaktadır. Bu konuya dair daha detaylı bilgi için Mehmet Ersal tarafından hazırlanmış çalışmaya bakılabilinir (Ersal, 2007:14-16).

BAHAİLİKTE TARD

Şia'dan türeyen diğer bir inanç sistemi de Bahailiktir. Başlangıçta Şia'nın Şeyhiyye koluna bağlı bir oluşum olan Babilik, zamanla Bahailiğe dönüşerek Yeni Dini Hareket (mensuplarına göre müstakil bir din) halini almıştır. Günümüzdeki nüfuslarına dair -net olmamakla birlikte- farklı kaynaklardan edinilen bilgilere göre 5- 6 bin arası Türkiye'de olmak üzere dünya genelindeki sayılarının 5 milyon civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bahailiğin bir Din mi? yoksa Yeni Dini Hareket mi? olduğu konusunda tartışmalar ise halen devam etmektedir.

Bahailik, bu inanca reddiye tarzında yazılmış eserlerde: "On dokuzuncu yüzyılda Bâtıni yorumlarla karmaşık hale sokulmuş tasavvufun ve Şiiliğin ana esaslarından olan Mehdilik anlayışının ortaya çıkardığı fesat bir akım" olarak nitelendirilmektedir. Konuya daha objektif bir yaklaşım tarzı sergileyen kaynaklarda ise: "On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında İran'da Ali Muhammed'in (Bab) müjdelediği, Hüseyin Ali (Bahaullah) tarafından kurulan, İslami geleneğin içerisinden çıkıp din, millet ve ırk ayrılıklarını ortadan kaldırıp tüm dinleri birleştirme amacını güden dini akım." şeklinde tanımlanmaktadır. Bu inanca mensup olanlara göreyse tüm ırkları ve insanları evrensel bir amaçta ve ortak bir dinde birleştirmeyi amaçlayan ve günümüzdeki son ilahi din hükmünde olan Bahailik: "On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında iki ilahi elçinin (Bab ve Bahaullah) zuhuruyla başlayıp onlardan sonra Abdulbaha, Şevki Efendi ve Yüce Adalet Evi tarafından yönetilen, 'insanlık âleminin birliği' felsefesiyle, dil- ırk- cinsiyet- sınıf ayrımı yapmaksızın din ile bilimin ahenkli uyumuyla tüm insanları ortak evrensel değerler etrafında toparlamayı amaç edinen, Allah'ın Âdem peygamber ile başlattığı ilahi kelamının günümüzdeki mevcut hali" şeklinde ifade edilmektedir.

Tard

Bahai inancında Emrin[2] esaslarına aykırı bir tutum sergileyen ya da Adalet Evine karşı gelen kişi "tard" ile cezalandırılmaktadır. Bu ceza sayesinde ilahi zuhurda tefrika ve ayrılık kapılarının kapanacağına ve ilahi emrin birliğinin korunacağına inanılmaktadır (Kuçani, 99:29).

Bahailikte tard cezası şu şekilde tanımlamaktadır: Ahbaplardan[3] birinin davranışlardan dolayı Bahai toplumu içerisindeki en temel haklarından biri olan seçme ve seçilme hakkının elinden alınmasına "Tard" adı verilmektedir (Sezgin:56). Tard olunmuş, kovulmuş, vazifesinden çıkarılmış kimseye ise "Matrud" denmektedir (Türkiye Bahai Toplumu, 2009:67).

Bahailiğin temel şahsiyetlerinden biri olan Abdulbaha ise tard cezasıyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

Bir Bahai'nin iğne ucu kadar dahi Adalet Evi'nin hükmünü çiğnemesi veya biran bile onun emrini yerine getirme noktasında duraksaması halinde o kişi reddedilen ve tard edilen kişilerden olacaktır. (Abdulbaha, 1997:56)

Bahailer tard kavramını herhangi bir din veya inanç sisteminden çıkarılmak ya da uzaklaştırılmak anlamında da kullanmaktadırlar. Buna dair Bahai kaynaklarında bahsedilen birkaç örneği verecek olursak:

[2] **Emir:** Bahailikte inanılması gereken esaslar.
[3] **Ahbap:** Bahai inancına mensup olan insanların birbirlerine hitaben kullandıkları terim.

Bilim adamı Galileo yaşadığı dönemde hâkim olan yanlış fikirleri reddettiği için 1616 yılında tutuklanmış ve hayatının sonuna kadar tard ve sürgün edilmiştir. (Yüce Adalet Evi:6)

Diğer bir örnekte ise;

1930'lu yıllarda Mısır'da yaşayan Müslümanlardan bir kısmının Bahai inancına tabii olmaları üzerine Mısır mahkemeleri ve Mısır Başmüftüsü bu insanların küfre saparak lanetlendiklerine hükmederek, onları İslamiyet'ten tard etmiştir. (Şevki Efendi, 1995: 388-389)

Tardı Gerektiren Suçlar ve Cezanın Verilmesi

Bahailere göre tardı gerektiren hallerden başlıcaları şunlardır: Siyasi faaliyetlerde bulunmak; medeni kuralları ihlal etmek; alkollü içki veya uyuşturucu madde kullanmak, ikram etmek veya satmak (Bu kişiye ceza verilmeden önce ilk olarak öğüt verilir ve şayet aynı hatayı yapmayacağına dair söz alınırsa herhangi bir cezai uygulamaya gidilmez. Fakat suçun tekrarlanması durumunda kişiye uyarı yapılır ve yine devam ederse tard cezası uygulanır); Bahai evlilik yasalarını ihlal etmek ve ahlaka aykırı davranmak. Burada bahsedilen suçları işleyen bir Bahai'nin bağlı bulunduğu mahfilden üyeliği düşürülerek Bahailikten tard edilir (Sezgin:55-56).

Kişi yukarıda bahsi geçen ihlallerden biri veya birkaçını bilmeden ve kasıt olmaksızın yapmış ise önce yaptığı yanlıştan dolayı uyarılır ve diğer ahbaplar tarafından eğitilir. Fakat suç olduğunu bilerek kasıtlı ve bilinçli olarak yapmış ise sırasıyla şu işlemler gerçekleştirilir: Sıkıntı yaratan durum şahsa bildirilir ve ondan yasalara riayet etmesi istenir. Şayet davranışında bir değişiklik olmaz ise karşılaşacağı sonuç hakkında ona bilgi verilir. Buna rağmen ihlal devam ederse bu durum Mahalli Mahfil tarafından tard önerisi ile Milli Ruhani Mahfile iletilir. Milli Mahfil de gerekli araştırmaları yaptıktan sonra gerek görür ise tard cezasını onaylar (Sezgin:55-56; Şevki Efendi, 1995:350; Özşuca, 1984:63-64).

Şayet Adalet Evi[4]'nin üyelerinden biri Misakı[5] bozma suçu işlerse, konu Tanrı Emrinin Elleri[6] tarafından araştırılır. Misakı bozan kişi, Adalet Evi'nin onayına bağlı olarak Tanrı Emrinin Ellerinin kararı ile tard edilir. Emrin Ellerinin kararı, Bahai dünyasına Yüce Adalet Evi tarafından ilan edilir (Yüce Adalet Evi'nin "Tard Etme Yetkisi" hakkında Milli Ruhani Mahfillere gönderdiği 9 Mart 1965 tarihli mesajı).

Tard Cezasının Kaldırılması

Tard cezasını aldıktan sonra pişmanlık duyup kendisine verilen cezadan kurtulmak isteyen kimse öncelikle ikamet ettiği yerdeki Mahalli Mahfil aracılığıyla Milli Mahfile başvurur. Burada durumu görüşüldükten sonra hatasını anladığına ve aynı kusuru yeniden yapmayacağına kanaat getirilirse verilen tard cezasının affedilmesi için Yüce Adalet Evi'ne başvuru yapılır. Yüce Adalet Evi üyeleri tarafından bu istek görüşülerek karara bağlanır. Görevlendirilen Emrin Ellerinden biri tarafından sonuç şahsa bildirilir. Karar olumlu ise kişi yeniden Emre tabii olur ve eskiden sahip olduğu tüm hakları yeniden elde eder. Şayet karar olumsuz ise tard cezasının uygulanmasına devam edilir.

Tard Cezasının Uygulanmasına Dair Tarihsel Süreçteki Örnekler

19. yüzyılın ortalarında başlayan Bahai tarihinin ilk günlerinden beri tard cezası uygulanmıştır. Bu cezayı ilk uygulayan kimse Bahailiğin ana karakteri olan Bahaullah olmuştur. Bahaullah Mirza Hüseyin Ali kendisine muhalif olan isimleri Baha ehline ve inancına zarar verdikleri gerekçesiyle tard etmiştir. Bahaullah'ın İktidarat ve Selman Levihleri gibi bazı levihlerinde de belirttiği üzere; "Settar sıfatıyla hilekâr insanların hatalarını ve eksiklerini örtmesine rağmen Tanrı'nın emrine zarar vereceklerini anladığı için kardeşi Subhi Ezel Mirza Yahya, Seyyid Muhammed, Ahmed Kaşani ve Cemal Burujirdi gibi yıllarca yanında yer almış olan birkaç kişiyi daha Baha ehlinden kovmuş" yani cemaatinden tard etmiştir (Şevki Efendi, 1995:174; Taherzadeh, 1998:135,182-183,187,284; Kuçani, 1999:24).

Türkiye'de yaşayan Bahailer arasında ise Tard cezası uygulananların sayısı çok azdır. Bunlara dair belki de en dikkat çekici örnek 1890'lı yılların sonlarında Musul'dan Türkiye'ye göç eden ve İskenderun'a yerleşen bir aile ile ilgili olanıdır. Bu ailenin zaman içerisinde maddi durumundaki gelişmeyle orantılı olarak saygınlığı da giderek artar. Hatta aile fertlerinden birisi İran'ın Türkiye Fahri

[4] **Adalet Evi:** Günümüzde Bahailerin yönetim merkezi.
[5] **Misak:** Bahailerin Emrin gereklerine uyacaklarına dair vermiş oldukları ahit.
[6] **Tanrı Emrinin Elleri:** Bahai yönetim düzeninde üst düzey yetkililer.

Başkonsolosluğu görevine getirilir ve bizzat Şevki Efendi tarafından verilen talimatla bu siyasi görevinden derhal ayrılması istenir. Aile bu göreve devam edeceklerini bildirince Şevki Efendi tüm aileyi tard eder ve diğer Bahailerin bunlarla görüşmesini yasaklar. İlginç olansa oradaki diğer Bahailer bu aileyle olan irtibatlarını açık talimata rağmen sürdürmeye devam ederler. Ortaya çıkan bu yeni ve oldukça can sıkıcı durum karşısında Şevki Efendi çözüm olarak İskenderun'daki Bahailerin sırf bu aile olan irtibatlarını kesmeleri için başka illere göç etmeleri talimatını verir. Ardından da hem durumu kontrol etmek hem de oradaki Bahaileri taşınmaya ikna etmek için İran Milli Mahfili 1951 yılında iki üyesini İskenderun'a gönderir. Bu olaydan on beş yıl sonra 1966'da Tard cezasının affedilmesi için aile Yüce Adalet Evi'ne başvurarak bağışlanma talep eder. Bu isteğin gereğinin yapılması ve konunun incelenmesi için görevlendirilen Emrin Eli tarafından hazırlanan rapor neticesinde 1966 yılında Tard edilen ailenin affedilmesine karar verilir ve bu neticeyi aileye bildirmesi için Türkiye Milli Mahfilinin yöneticileri görevlendirilir (Özşuca, 1997:126-129).

Ülkemizdeki tard olaylarına dair diğer bir örnek de 1980 yılında Antakya Serinyol Mahfili üyelerinden birisinin siyasetle uğraştığı için Bahai dini ile ilişkisinin kesilmesidir. Bu kişi Tard talebiyle Milli Mahfil'e sevk edilmiş ve orada da bu teklif onaylanarak o kişi tard edilmiştir (Özşuca, 1997:229).

DÜŞKÜNLÜK İLE TARD'IN MUKAYESESİ

Her iki inanç biçimi de İslami referanslı olup zaman içerisinde Şia'dan farklılaşarak, Alevilik İslam'ın bir yorum şekline, Bahailik ise yeni dini harekete (mensuplarınca müstakil dine) dönüşmüştür.

Her iki cezai yaptırımın ilk uygulamaları, bu inanç sistemlerinin tarihsel süreçteki ilk günlerine kadar gitmektedir. Düşkünlük için Hz. Muhammed, tard içinse Bahaullah dönemlerine kadar uzanan somut örnekler vardır.

Her iki ceza sistemi de yazılı kurallardan ziyade sözlü kurallara dayandırılmaktadır.

Her ikisinde de amaç, -Alevilikte "Yol", Bahailikte ise "Emir" adı verilen- inancın öğretilerinin düzgün işlemesi ve sürekliliğinin sağlanmasıdır.

Ceza sisteminin karar vericisi ya da belirleyicisi düşkünlükte dede, tard'da ise mahfilleridir. Suçun büyük olması durumunda Alevilikte Erzincan'daki Hıdır Abdal Sultan Ocağı, Bahailikte ise Hayfa (İsrail)'daki Yüce Adalet Evi üst karar merci olarak hükmü vermektedirler. Bu kişi ya da kurumlar cezayı vermeden önce suçlanan kişiyi dinleyip ona savunma hakkı veririler ve ardından diğer yetkili şahıslarla istişare ederek son kararı açıklarlar.

Her ikisinde de cezalandırılan kimseye özel bir ad verilmektedir. Aleviler düşkün ilan edilen kimseye "yolsuz", Bahailer ise tard edilen kimseye "matrud" demektedirler.

Suçun türüne göre, düşkünlük sürekli ve geçici olarak ikiye ayrılmakta iken tard'da özel bir isimlendirmeye gidilmemiş olmasına rağmen uygulamada böylesi bir ayrım görülmektedir.

Her iki inanç sisteminde de temel inanç ilkelerini inkâr, inancın temel şahsiyetlerine ve otoritelerine saygısızlık, ahlaki kuralların kasıtlı ve sürekli şekilde ihlali cezayı gerektirmektedir. Bunlara ek olarak Bahailikte siyasetle uğraşanlarda tard edilirler.

Düşkünlükte cezanın uygulanış şekli, kişiyle her türlü beşeri ve sosyal münasebetlerin kesilmesi şeklinde suçluyu toplumdan dışlamak iken Tard'da cezalandırma şekli, kişinin elinden emir ile ilgili seçme ve seçilme haklarını alıp onu Bahai toplumundan dışlamaktır.

Her ikisinde ceza bireysel olabildiği gibi suçun türüne göre kolektifte olabilir. Suça müdahil olmaları durumda ailelerde cezalandırılırlar. Alevilikte buna ek olarak –uyarı ve muhafaza- görevini tam olarak yerine getirmediği için suçlanan kimsenin musahibi de cezalandırılır.

Her ikisinde de kişi yaptığı hatadan pişman olur ve hatasından dönerse dini otoritelerin onayı ile cezası kaldırılabilir.

SONUÇ

Şia kökenli iki inanç sisteminde yer alan düşkünlük ve tard anlayışları ilk bakışta Hıristiyanlıktaki "Aforoz" uygulamasına benzetilebilmekte hatta ondan kaynaklandığı düşünülebilmektedir. Kişiyi birtakım haklardan mahrum etmesi bakımından benzerlik arz etmekle birlikte yapısal olarak aralarında bariz farklar vardır. Aforoz ile belirli suçları işleyen bir Hristiyan, dinî otorite tarafından cemaatten tamamen uzaklaştırılır iken, düşkünlük ve tard ile kişi hem toplumdan tecrit edilmekte

hem de her türlü sosyal haklardan mahrum bırakılmaktadır. Ayrıca aforoz cezasının dönüşü olmamasına rağmen, düşkünlük ve tard'da yetkili kişi veya kurum tarafından verilen ceza bir nevi yaptırım olup, kişinin pişmanlık duyması neticesinde yeniden geri dönme ve topluma uyum sağlama imkânı vardır.

Gerek Aleviler gerekse Bahailer kendi öz yapılarını muhafaza etmek, mensuplarının huzur ve düzenini temin etmek, kendi toplumsal birlik ve beraberliklerini koruyabilmek için birtakım kuralları geliştirmişleridir. Ortaya koydukları bu kurallar mensubu oldukları toplumların resmi yasalarına ek olarak sahip olunan inanç esasları ve kültürlerine göre şekillendirdikleri örfi esaslardır. Alevilikteki "düşkünlük" anlayışı ile Bahailikteki "tard" anlayışını incelediğimizde bu kuralların müntesibi olunan inanç sistemi içerisinde bir nevi otokontrol işlevi gördüğü açıktır.

Alevlikte "Yol"u, Bahailikte ise "Emri" terk eden ya da kasıtlı şekilde aykırı davranış sergileyen kimseler "düşkünlük" veya "tard" ile cezalandırılarak toplumdan soyutlanmaktadır. Bu ceza sistemi ile kendisiyle baş başa kişinin hatasının farkına vararak nefsini terbiye etmesi ve toplumda ortaya çıkabilecek huzursuzlukları minimize etme gayesi güdülmektedir.

Tarihsel süreçte her iki ceza sistemine dair birçok örnek uygulamaya rastlanılmaktadır. Suçun önlenmesi ya da suçlunun cezalandırılmasında son çare olan başvurulan düşkünlük ve tard cezaları bu inançların ilk gününden beri tatbik edilmişlerdir. Fakat Alevilikteki düşkünlükle karşılaştırdığımızda Bahai toplumunda tard olayının daha az sayıda gerçekleştirildiği söylenebilir. Bunun sebebi de Aleviliğe göre Bahai tarihinin daha kısa geçmişe ve daha az nüfusa sahip olmasıdır.

KAYNAKÇA

Abdulbaha (1997). Abdulbaha'nın Yazılarından Seçmeler (M. Mecidi, çev.). İstanbul: Kazancı Matbaacılık.

Baha Sait Bey (2000). İ. Görkem (Yay. Haz.). Türkiye'de Alevî Bektaşî, Ahî ve Nusayrî Zümreleri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bender, C. (2003). On İki İmam ve Alevilik. İstanbul: Berfin Yayınları.

Coşkun, N. Ç. (2014). Anadolu Alevilerinde Cemler ve Bu Cemlerin Sosyokültürel Hayattaki İşlevleri. Folklor/ Edebiyat. C 20. S 78/ 2, 17-18.

Er, P. (1998). Geleneksel Anadolu Aleviliği. Ankara: Ervak Yayınları.

Eröz, M. (1997). Türkiye'de Alevîlik-Bektâşîlik. İstanbul: Otağ Matbaacılık.

Ersal, M. (2007). Alevî-Bektaşî İnanç Sisteminde Hukuka Örnek: Veli Baba Sultan Ocağı Ahitnâmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. C 4. S 1, 14-16.

İpek, Yasin vd. (2017). Şia'dan Kızılbaşlığa Türklerde Alevilik. İstanbul: Ekim Yayınları.

Kıyak, A. (2017). Anadolu Aleviliğindeki Düşkünlük Cezasının Dinler Tarihi Açısından Değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. S 6/ 4, 2850-2852.

Korkmaz, E. (2003). Ansiklopedik Alevilik-Bektaşilik Terimleri Sözlüğü. İstanbul.

Kuçani, A. (1999). Aranan Gerçek. İstanbul: Bahai Eserleri Basım Dağıtım.

Noyan, B. (1995). Bektaşîlik Alevîlik Nedir. İstanbul.

Özbilgin, Z. (2011). Alevilikte Düşkünlük. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi. S 60, 412.

Özşuca, N. (1984). Bahai Dininde Şer'i Hükümler ve İzahları. Bursa: Sebat Matbaası.

Özşuca, N. (1997). Türkiye'de Bahailer. Ankara: Yorum Matbaası.

Sezgin, İ. Bahai Yönetim Düzeni. İstanbul: Türkiye Bahai Enstitüsü.

Soyyer, Y. (2005). 19. Yüzyılda Bektaşilik. İzmir.

Şevki Efendi (1995). Bahai Dininin I. Yüzyılı. İstanbul: Baha Yayınları.

Taherzadeh, A. (1998). Hz. Bahaullah'ın Zuhuru (S. Güler, çev.). C 2. İstanbul: Kazancı Matbaacılık.

Türkiye Bahai Toplumu (2009). Bahai Münacatları (M. İnan, çev.). İstanbul: Bahai Eserleri Basım Dağıtım.

Üçer, C. (2018). Cemevi. Adet ve Erkânın İcra Edildiği Makam. Türk Kültürü ve Hacı Bektaşi Veli Araştırma Dergisi. S 88, 66.

Yaman, A. (2009). Alevilikte Toplumsal Kontrol Kurumu. Düşkünlük. Geçmişten Günümüze Alevi Bektaşî Kültürü. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Yaman, A. (1998). Kızılbaş Alevilerinin Düşkün Ocağı. Hacı Bektaşi Veli Dergisi. S 8. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaşi Veli Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Yaman, M. (2011). Alevilik. İstanbul: Demos Yayınları.

Yiğit, İsmail, "Tebük Gazvesi", TDV İslam Ansiklopedisi, TDV İslâm Araştırmaları Merkezi Yayınları, İstanbul 2016.



Yörükân, Y Z. (1998). T. Yörükân (Yay. Haz.). Anadolu'da Alevîler ve Tahtacılar. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yüce Adalet Evi. Bilim ve Din. İstanbul: Bahai Eserleri Basım Dağıtım.

Yüce Adalet Evi'nin "Tard Etme Yetkisi" hakkında Milli Ruhani Mahfillere gönderdiği 9 Mart 1965 tarihli mesajı.



MÜZİK EĞİTİMİNDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Emin Erdem KAYA
Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, erdemky@gmail.com

Özge KAYA
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi
ozgeky14@gmail.com

Özet

İnsan beyni bugün sırları henüz tamamen çözülememiş ancak birçok bilim alanı tarafından da önemli bir çalışma alanı olan en önemli organımızdır. Beynimiz öğrenmenin ana unsuru olarak kabul edilmesi sebebiyle eğitim bilimcilerin de dikkatini çekmektedir. Öte yandan yapılan birçok çalışmada müzik ile ilgilenen bireylerdeki beyin aktiviteleri incelenerek öğrenme ve çeşitli becerileri kazanma noktasındaki değişimler incelenmiştir. Bu çalışmada da beyin temelli öğretimin müzik eğitimindeki yeri ve kullanım alanlarına odaklanılmış ve bu alanda kuramsal bir altyapı oluşturmak için literatür taraması yönteminden faydalanılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Beyin, Öğrenme

BRAIN BASED LEARNING APPROACH IN MUSIC EDUCATION

Abstract

Today, the human brain is the most important organ that has yet to be completely solved, but it is also an important field of study by many scientific fields. Since our brain is accepted as the main element of learning, it attracts the attention of educational scientists. On the other hand, in many studies, the changes in the point of learning and gaining various skills were examined by examining the brain activities of the individuals interested in music. In this study, the place and use of brain-based teaching in music education are focused and the literature review method is used to establish a theoretical background in this field.
Key Words: Music Education, Brain, Learning

1. GİRİŞ

Bilindiği üzere insan beyni sağ ve sol hemisfer olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sağ hemisfer insanın sol taraftaki, sol hemisfer ise sağ tarafımızdaki organ ve uzuvlarımızı kontrol etmemizi sağlar. İnsanların %90'ının sağlak olduğu düşünüldüğünde doğal olarak beynimizin sol hemisferini daha fazla kullandığımız için burası hem yapısal olarak hem de fonksiyonel olarak daha baskındır. Ancak bu iki hemisferin de vücudumuzda birçok farklı aktiviteleri geliştirdiği bilinmektedir.

Birçok farklı görevi olan iki hemisferimizin olmasına rağmen bu işleri tam olarak yapan tek bir beynimiz vardır. İşte bunu sağlayan da Corpus Callosum dur. Corpus Callosum beyindeki iki hemisfer arasındaki nöral bağlantıyı sağlayan fiber kablodur diyebiliriz. Sağ ve sol hemisferi birbirine bağlayan bu kablo sistemi inter-hemisferik iletişimin tam ve kusursuz olmasını sağlar. Özellikle son yirmi yılda yapılan birçok çalışmada birçok deney yapılmış ve insanların beyinleri incelenerek, beyinlerimizin yapısal ve fonksiyonel farklılıkları açıklanmaya çalışılmıştır.

2. BEYİN VE MÜZİK İLİŞKİSİ

Yapılan birçok çalışmada (Duyar,2008; Schlaug ve ark. , 1995; Ozturk ve ark. 2002; Schmithorst and Wilke, 2002; Norton ve ark.., 2005) müzik eğitimine küçük yaşta başlayan bireylerin beyinlerinin sağ ve sol yarım küresini bağlayan "corpus callosum" ağının, müzik eğitimi almamış bireylere oranla, daha kalın olması da beyin ve müzik eğitimi ilişkisini bir başka açıdan göstermektedir. Yine yapılan birçok deneyde (Lee ve ark.., 2003; Schlaug ve ark.., 2009; Hyde ve ark.., 2009) müzik ile erken yaşta tanışan bireylerin beyinlerinin yapısal ve fonksiyonel yönden çeşitli farklılıkları olduğu saptanmakla beraber bu bireylerin bazı becerilerde de özelleştikleri belirlenmiştir. Bu özelleşen yeteneklerden en göze çarpanları işitsel beceriler, motor beceriler, sözel ve dil becerileri ile matematik becerileri olarak öne çıkmaktadır.



Yukarıda bahsedilen çalışmaların önemli bir kısmında, çocukların beyinlerini geliştiren bir eğitim programının 3 ile 7 yaş arasında başlaması gerektiğini onaylayan bir sonuçtur. Hatta bazı çalışmalarda erken yaşta müzik eğitimi alınırsa IQ nun bile gelişebileceği vurgulanmıştır. Özellikle 1993 yılında Raucher ve arkadaşları tarafından yapılan ve günde 10 dakika Mozart dinleyerek IQ'umuzun gelişebileceği yönünde bir sonuca varan, bizim de bugün Mozart Etkisi olarak bildiğimiz çalışmadan sonra müziğin çocukların beyinlerinde çeşitli değişim ve gelişimlere sebep olduğuna ilişkin onlarca çalışma yapılmıştır. "Müzik ve Uzaysal Görev Performansı" isimli çalışmada, günde 10 dakika Mozart Piyano Sonatları dinleyerek beynimizin daha iyi bir seviyede kullanılabileceği öne sürülmüş ve beraberinde birçok tartışma ile beraber yeni bir sektörün de oluşması sağlanmıştır. Günümüzde anne adaylarına klasik müzik dinleterek çocuklarının daha zeki olabileceğini iddia eden bu CD'lere eczanelerde bile rastlamak mümkündür. Bu dahi bestecinin müziğinin insan üzerinde etkisi ile ilgili araştırmalar günümüzde de yapılmaya devam etmektedir. Örneğin Mozart'ın eserlerinin uzamsal-rotasyon becerileri üzerine etkisini sorgulayan bir çalışmada, araştırma testi öncesi ve sonrası Mozart'ın sonatları dinletilen bireylerin kontrol grubu olan müzik dinletilmeyen bireylere oranla daha üstün performans gösterdiği ve test sonuçlarının ilgili sağ hemisfer yapılarında artmış aktivite ile uyumlu olduğu gösterilmiştir.

3. BEYİN TEMELLİ (NÖROFİZYOLOJİK) ÖĞRENME VE MÜZİK EĞİTİMİ

Bireylerin yoğun bir şekilde bilgi ve uyarıcı bombardımanına tutulduğu günümüz bilgi ve teknoloji çağında, öğrencilerin, "işlenmeye hazır levhalar" olarak görüldüğü geleneksel eğitim anlayışı yerini, üst düzey zihinsel süreç becerilerini temel alan ve bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı görüşünü savunan eğitim yaklaşımlarına bırakmaktadır (Yavuz ve Yağlı, 2013: 96). Bu yaklaşımların en önemlilerinden biri de Beyin Temelli (Nörofizyolojik) Öğrenme Yaklaşımıdır. 1980'li yıllardan sonra beyin araştırmaları eğitim alanında daha değer kazanmaya başlamıştır. Leslie A. Hart, 1975 yılında yayımladığı "Beyin nasıl çalışır?" adlı kitabında, eğitim reformunun ihtiyaçları üzerinde durmuş ve "Proster Teorisi" ni ortaya atarak beyin temelli öğrenme ya da beyin uyumlu öğretim olarak adlandırılan teorinin temellerini atmıştır diyebiliriz. (Neve, Hart ve Thomas, 1986). Nörobilimciler en basit anlamda beyin temelli öğrenmeyi iki nöronun birbirleriyle bağlantıya geçmesi olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte öğrenme mikroskobik hücre seviyesinde başlar ve duyular aracılığıyla her bir nöron diğer nörona bir mesaj gönderir. İşte nöronlar arasında bu süreçte oluşan biyolojik, fizyolojik ve kimyasal değişimin, beyin ve vücut arasındaki koordinasyonu sonucu beyinde meydana gelen nörofizyolojik mesaj alış verişindeki bu değişime beyin temelli öğrenme denir (Bransford ve diğerleri, 1999).

Beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile ilgili temel ilkeleri 1990 yılında bu alanda birçok çalışması olan Caine ve Caine ortaya atmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması için şu üç öğeden bahsedilmektedir.

a) Rahatlatılmış Uyanıklık (Relaxed Alertness): Rahatlatılmış uyanıklık, bir amaca ulaşma duygusunu yönlendirmesi ve tecrübelere odaklanmayı sağlarken; rahatça almaya hazır olma, öğrencilerde belirsizliği ve hazzın geciktirilmesine dayanabilme yeteneğini artırarak, yeni düşünce bağlantıları keşfetmelerine olanak veren kişisel bir mutluluk ve güven duygusu ortamını içermektedir. Derinlemesine daldırma, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları içeriğe yoğunlaşmadır. Bütünlük ve bilgiler arasında bağlantılar sağlandığında, öğrenciler içeriği keşfetmek için bellek sistemlerini kullanmak zorunda kalmaktadırlar. Aktif süreçleme ise, bilginin öğrenci tarafından hem kişisel olarak anlamlı, hem de kavramsal olarak uyumlu bir biçimde birleştirmesi ve içselleştirilmesidir. Aktif süreçleme ne yalnızca ders içinde bir aşama, ne de belirli bir zamanda gerçekleşen ve yalnızca bir yöntem kullanılarak yapılabilecek bir yol değildir. Bu, öğrencilerin sürüp giden yaşantıları "çalışma" ve "yoğurma" sürecidir (Caine ve Caine, 2002).

b) Derinlemesine Daldırma (Orchestrated Immersion): Bireylerin karşı karşıya kaldığı içeriğe yoğunlaşmasıdır. Bütünlük ve birbirine bağlantılılık kaçınılmaz hâle geldiğinde bireyler içeriği keşfetmek için bellek sistemlerini kullanmak zorunda kalacaklardır (Caine ve Caine, 2002).

c) Aktif Süreçleme (Active Processing): Beynin doğal kapasitesinde yoğunlaşma, onu arttırma ve ondan faydalanma sürecidir. Öğrenmeyi pekiştirmek için optimal yolları yaratmaktır (Gülpınar, 2005). Aktif süreçleme aşamasında, soru sorma ve üst düzey düşünme etkinlikleri yoluyla, öğrencilerin bilgiyi bütünleştirme ve içselleştirme sorumluluğu almaları sağlanır (Caine ve Caine, 1990).

Beyin Temelli Öğrenme'nin temel ilkeleri (Caine ve Caine, 1995);



1. Beyin bir paralel işlemcidir: İnsan beyni birçok işlevi es zamanlı olarak yerine getirebilir (Davis, 2004). Düşünce, duygu ve imgeleme gibi farklı işlevler aynı zamanda isleme sokulur. Etkin öğretimde aynı anda yapılması gereken işlemler ahenk içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine bina edilmelidir. İyi bir öğretim, beynin tüm yönleriyle isleyişini sağlayan öğrenci tecrübelerinin, bir orkestra gibi yönlendirildiği öğretimdir. Bu nedenle eğitim, bu düzenli yönlendirmenin gerçekleştirilmesini sağlayan kuram ve yöntemlere dayalı olmalıdır. Hiçbir yöntem veya teknik, insan beyninin çeşitliliğini uygun ve yeterli düzeyde kapsayamaz. Öğretmenlerin, yararlanılabilecek yaklaşım ve yöntemlerin zengin dizisinden kendilerine seçme olanağı verecek bir kaynağa ihtiyaçları vardır.

2. Öğrenme fizyolojik bir olaydır: Kalp, akciğer veya böbrek gibi beyin de fizyolojik kurallara göre çalışan bir organdır. Öğrenme nefes alıp-verme kadar doğal bir işlev olup onu engellemek veya kolaylaştırmak olanak dâhilindedir. Etkili öğretim stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir. Kullandığımız bütün ilaçlar, alışkanlıklarımız ve inançlarımız da fizyolojik yönden öğrenmeyi yavaşlatan faktörler arasındadır bu nedenle bütün öğrencilerden aynı başarıyı beklemek yanlış olur.

3. Beyin, kendisine ulasan verilere anlam yüklemeye çalışır: İnsan beyni yaşamını sürdürme arzusunun doğal bir sonucu olarak çevresinde olup-bitenlere anlam kazandırmaya çalışır. Etkin bir öğrenme sağlanabilmesi için beynin yenilik kesif, problem çözme gibi alıştırmalarla zorlanması gerekir. Bu yüzden, ustun yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan bu ve benzeri teknikler tüm öğrenciler için kullanılmalıdır. Ayrıca derslerin ilgi çekici, anlamlı ve öğrencilere zengin seçenekler sunması öğrencinin konuları daha iyi anlamasında motivasyonu artırıcı etkilerdir.

4. Anlam yükleme, örüntüleme yoluyla olur: Beyin bir bakıma etrafındaki örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışan bir sanatçı gibidir. Öğrencinin ne öğreneceğini seçmemize rağmen, bilgiyi öğrenciye zorla kabul ettirmek yerine örüntülerin beyin tarafından seçilmesine olanak vermeliyiz. Etkili bir öğrenme için anlamlı birbiriyle ilişkili bir örüntü oluşturmak çok önemlidir.

5. Duygular örüntülemede önemli bir yer tutar: Bireyin öğrenmesi beklenti, eğilim, on yargı, öz saygı ve sosyal etkileşme ihtiyacı gibi duygulardan etkilenir. Öğretmenler öğrencilerin duygu ve tutumlarının öğrenmede önemli bir etmen olduğunun bilinci ile hareket etmelidir. Karşılıklı sevgi, saygı ve kabullenmenin mevcut olduğu bir ortamda öğrenme daha kolay olur.

6. Beyin parçaları ve bütünü aynı anda algılar: Sağlıklı bir insanda matematik, müzik veya sanat öğretiminde beynin her iki yarı küresi etkileşim halindedir. Bir konunun öğretilmesinde konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.

7. Öğrenme, hem doğrudan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir: Beyin doğrudan farkında olduğu ve odaklandığı bilgiler yanında birinci derecede ilgi alanı dışında kalan bilgi ve sinyalleri de özümser. İlgi alanı içinde olmakla beraber bilinçli bir şekilde dikkat edilmeyen çok hafif ve hassas sinyaller de (yan tarafta duran birinin gülümsemesi gibi) uyarıcı olarak beyne ulaşır. Etkili öğrenme ortamında sıcaklık, gurultu, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.

8. Öğrenme kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur: Bir öğrenme ortamında bilinçli olarak farkına vardığımız şeylerden çok daha fazlasını öğreniriz. Yan uyarıcılardan aldığımız sinyallerin çoğu beynimize farkında olmadan girer ve bilinçaltında etkileşimde bulunur. Etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcılar öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.

9. İki tip hafıza vardır: İnsanlarda deneyimleri tekrarlamaya gerek kalmadan hafızaya kaydedilen doğal bir uzaysal hafıza sistemi vardır. Dun aksam yediğimizi hatırlamak için tekrarlamaya gerek yoktur. Ancak birbiriyle ilgili olmayan bilgileri depolamak için tekrara ve ezbere ihtiyaç vardır.

10. Olgular ve beceriler uzaysal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir: Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim demonstrasyon, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinlikleri içermelidir.

11. Öğrenme zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle azalır: Beyin uygun düzeyde zorlandığında öğrenme optimum düzeye ulaşır. Tehdit ise öğrenme kapasitesini azaltıcı etki yapar. Etkili öğretim, öğrencinin zekâ seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak, tehditten uzak bir ortamda gerçekleşir.

12. Hiçbir beyin diğerine benzemez: Öğretim bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir. Her şeyden önce bilmemiz

gereken şey, beynin benzersiz olduğudur. Bilim insanları, parmak izi gibi beynin de benzersiz olduğunu doğrulamışlardır (Akt: Polat,2014).

Beyni geliştiren stratejiler ve öğretimde uygulama şekilleri (Korkmaz,2005: Cordellicho & Field, 1997) :

1. Varsayımsal Düşünce (Hypothetical Thinking)

Varsayımcı düşünme, yeni bir bilgiyi yaratmada çok güçlü bir teknik olan bu düşünme biçimi, sinirlerin büyümesinde oldukça etkilidir. Bu düşünme biçimi, kişiye beklenenin ve standart bir kalıbın dışında, konunun farklı boyutlarıyla anlaşılmasını sağlar (Cordellicho & Field, 1997).

2. Tersinden Düşünme

Dışarıdaki bilgiyi almak ve sahip olmak için özellikle görsel düşünmede kullanılan resmi aydınlatma tekniğidir. Tersinden düşünme, varsayımsal düşünmenin özel bir türüdür. Bu düşünme biçimi önemsenmeyen durum ve olayların katkılarının açıklanmasını sağlar.

3. Farklı Görüşlere Göre Analiz Etme

Bu tarz bir düşünme şekli, kişinin sahip olduğu düşüncenin neden bu şekilde olduğunu belirleme sanatıdır. Farklı Görüşlere göre analiz etme, herkes tarafından kabul gören bir bilginin, yaşantının ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi farklı beyinler tarafından değerlendirilmesini gerektirir.

4. Tamamlama

Beyin tamlığı arzular, boşlukları doldurma gereksinimi duyar (Buzan, Dottino, İsrael, 2001 : 48). İnsan beyni sistem olarak nesneleri tamamlama ve tam algılama eğilimidir. Belli bir işlemin veya olayın sonucunu görmeye karşı daha fazla istekliyiz. Sınıf ortamında bu stratejinin uygulanması öğrencilerin çoklu düşünme yollarını kullanmalarını sağlayacaktır.

5. Kavram Ve Zihin Haritaları Oluşturma

Bilginin anlamlı bir ilişki ve belli sistemlerle organize edilmesinde kavram haritaları oldukça önemlidir. Kavram haritası, merkezinde çevresini kapsayacak şekilde bir kavramın, onunla ilgili diğer kavramlarla sistemli bir şekilde organize edildiği iki boyutlu bir şemadır (Demirel, 2003) .

6. Benzerlikler Ve Farklılıkların Ortaya Konulması

Öğretme-öğrenme sürecinde bir konunun öğrencilerin daha önceden öğrendikleri bir konu ile ilişkilendirilerek benzerlikleri ve farklılıklarının ortaya konularak işlenilmesi öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını sağlayacaktır. Çünkü benzerlik ve farklılıklar insan beyninin düşünme faaliyetlerinde temeli oluşturmaktadır. Benzerliklerin ve farklılıklarının açık bir şekilde ortaya konulması öğrencilerin konuyu anlamaları ve bilgilerini kullanma becerilerini geliştirir.

7. Farklı Sembol Ve Sistemlerin Kullanılması

Sinirsel ağların yayılmasını sağlayan önemli yolardan birisi olan bu yol, daha önce kullanılmamış bir olaya sembol sistemi uygulamaktır. Öğrenme sürecinde etkinliğin farklı modellerle kullanılmasıdır. Bu aynı zamanda öğrencinin farklı zekâ alanlarını kullanmasına ve yeteneklerini bilgilerini birleştirmesine olanak verir. Bazı durumlarda bir konunun sunumu veya açıklanmasında belli bir düşünce sisteminin işlemleri ve kurallarını uygulamak yeterli olmayabilir veya konunun anlaşılmasını kolaylaştırmayabilir. Bu durumlarda sinirsel bağlantıları güçlendirici sembolik sistemlerden yararlanılmalıdır. Bir problemin açıklanmasında sözel anlatımla beraber resim veya çizimlerinde kullanılması ve aynı zamanda rakamlardan yararlanılarak problemin sayılarla ifade edilmesidir. Örneğin sözel bir ifadeyi sayılar kullanarak veya denklem kurarak gösterme. Sütunlar, tablolar, grafiklerle gösterme. Tam tersi olarak bir sayısal ifadeyi kompozisyon, hikâye tarzında anlatmadır (Korkmaz, 2005).

Devam eden süreçte bu yaklaşımın farklı öğrenme stratejileri ile fen, sosyal ve dil eğitimi üzerine uygulamalarını içeren birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan deney ve kontrol gruplu çalışmaların önemli bölümünde de deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir. Beyin temelli öğretim uygulamaları ile ilgili kullanılan bazı öğretim yöntemleri;

1) Bütünleştirilmiş öğretim yöntemi: Bütünleştirilmiş öğretim yöntemi konuya göre bir veya birkaç dersin içeriğini bir araya getirerek oluşturulan bir yöntemdir. Örneğin Fen Bilgisi dersinde "Sıvı Yakıt"



konusu anlatılırken, Sosyal Bilgilerden varsa petrol ile ilgili yapılmış bir savaştan, bazı Arap ülkelerinin sahip olduğu refahtan bahsetmek, Fen ve Teknoloji dersinden yaşamımız için yakıtların önemini anlatmak, Müzikten içinde petrol gecen bir şarkı öğretmek, gibi. Bütünleştirme için aynı anda sınıfta o derslerin öğretmeninin bulunması mümkün olmadığından orta öğretim 6, 7, 8. sınıflarda uygulaması biraz kısıtlı bir yaklaşımdır. Ancak sınıf öğretmenleri bütün derslere girdiğinden uygulaması 1, 2, 3, 4, 5. sınıflarda uygulaması daha kolay bir yaklaşımdır. Tabii ki dersin öğretmeninin kültürel bilgisiyle bağlantılı gerçekleştirilebilir (Çelebi,2008:17).

2) Tematik öğretim: Bu yaklaşımda ise anlatılan konu ya da tema sürekli sabit kalmakta bu konuda alt başlıklar altında bilinen diğer bilgilerle bağlantı kurulmaktadır. Bir bakıma kavram haritalarına benzetebiliriz. Bu yaklaşımda kavram haritası yerine tematik harita terimi kullanılmaktadır. Verilen bir tema üzerinde öğrencilerin bildikleri bütün konular tartışılır ve temanın etrafına alt başlıklar altında yazılır yine bütün derslerle ilişkilendirildiği için bütünleştirilmiş yaklaşıma çok benzemektedir. Ancak bütünleştirilmiş yaklaşımda bütün konuları öğretmen anlatmaktadır burada ise temayı öğretmen verir alt başlıkları öğrenciler belirler(Çelebi,2008:17).

3) Konuya bağlı ahenkli düzenleme: Öğretmenin daha genel ve daha karmaşık konulardan özel olan ders konusuna geçmesi öğrencinin dikkatini daha fazla toplayacaktır. Mesela Fen Bilgisi dersinde sivrisineklerin ne kadar zararlı olduklarını ancak onlarsız bir dünyanın çok pis olacağını bir taraftan onlarla savaşmamız gerekirken obur taraftan barış içinde yasamamız gerektiği konusuna geçebiliriz böylece bu iki örgütleyici sayesinde sıtma mikrobundan çevre bilincine kadar birçok konuya değinmiş oluruz (Caine ve Caine,2002).

4) İşbirliğine dayalı öğrenme: İşbirliğine dayalı öğrenme, insanların iletişim kurma ve işbirliği yapma kapasiteleri üzerine kurulur ve bu kapasitelerini güçlendirir (Jonson ve ark. 1981). Öğretmen tarafından oluşturulan 5-6 kişilik öğrenci gruplarının bir ünite boyunca farklı konular üzerinde çalışmasıdır. Her grupta başkan, yazıcı gibi görevler vardır amaç her konuda bu sorumluluğu başka birinin alarak her birinin öğrenme sorumluluğunu hissetmeleridir. Tabi ki, işbirliğine dayalı öğrenme aşırı yapılandırılmış bir hal alabilir ve aşırı kontrolün maskesine dönüşebilir. Nasıl uygulanacağı her bir öğretmenin kişiliği ve tarzıyla ilgili bir sorundur. Buradaki kilit nokta, surecin ruhuna karsı dürüst olmaktır (Caine ve Caine 1993).

Bu öğretim yaklaşımlarının yanında yine öğrencileri ezberlemekten uzaklaştırıp, keşfetmeye yönelten yaklaşımlar, mesela her öğrencinin farklı öğrendiğini savunan "Çoklu Zeka Teorisi", öğrencinin düşünerek bir şeyler üretebildiğini ve üretirken konuyu daha iyi öğrendiğini savunan "Proje Tabanlı Öğrenme" yaklaşımı, öğrencinin rol yaparak öğrenmesinin daha kalıcı olduğunu savunan "Drama Yöntemi ile Öğrenme" ve bunun gibi diğer öğrenme yaklaşımları "Beyin Temelli Öğrenme" uygulamasında kullanılabilir.

Günümüzde halen çeşitli alanlarda yapılan çalışmalarda bu yöntemler kullanıldığı gibi müzik eğitiminde de sıklıkla kullanılmaktadır. Müzik eğitimi, eğitim sistemimiz içinde bağımsız bir ders olarak okutulmakla beraber, programda yer alan diğer dersler ile ilişkilendirilerek bir öğrenme ve öğretme aracı olarak da kullanılmaktadır. Son zamanlardaki araştırmalar dinlemenin, oynamanın ve müziğin olumlu yararlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda müziğin sinir sistemimizi sakinleştirerek öğrenme ortamını yükseltmekle beraber hafızayı, algılamayı, konsantrasyonu ve yaratıcılığı geliştirdiği savunulmaktadır. Düşük sesteki bir arka fon çalmak, sakinleşmiş ve optimal öğrenme durumlarını canlandırabilir ve bağlamı oluşturmada bir yardımcı olarak fonksiyon alır. Müzik türlerinin çalınmasına dayanarak, ayrıca bunu öğrencileri sakinleştirmek, dinlendirmek, ısındırmak, önemli bir duruma dikkat çekmek veya onları hareketlendirmek için kullanabilir. Ruhsal durumu etkilemenin yanı sıra bazı öğreticiler müziği pozitif mesajları ulaştırmak ve öğrencileri tatmin etmek için kullanırlar. En doğal halinde, sık sık tekrarlanan müzik öğrencilerin mutluluğunu arttırır. Ve onlara sınıfın mutlu ve memnun olunabilecek bir yer olduğu hissini verir (Jensen, 2000). Ayrıca Beyin Temelli Öğrenme kuramında önemli bir yeri olan grup çalışmalarında, gerek ekip ruhu uyandırmak, gerekse grup aktivitelerini zinde tutmak amacıyla müzik kullanılabilir (Dhority ve Jensen, 1998; Akt. Cengiz, 2004).

Bu grup çalışmalarından en önde geleni İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemidir diyebiliriz. Müzik eğitiminde de birçok çalışmanın yapıldığı bu yöntem ile özellikle erken yaş gruplarında önemli ilerlemeler gözlemlenmiştir. Örneğin Kocabaş (2000) 'ın İlköğretim Okulları Beşinci Sınıf Müzik Derslerinde Uygulanan İşbirlikli Öğretmenin Müzikte Benlik Kavramı Üzerine Etkileri isimli çalışmasında İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği ile

geleneksel öğretim tekniğinin uygulandığı müzik dersinde, öğrencilerin benlik kavramları arasında farklılığın olup olmadığının araştırılmış ve Kontrol gruplu ön-test, son-test deseninin uygulandığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından ilköğretim okulları beşinci sınıf öğrencileri için geliştirilen Müziğe İlişkin Benli Kavramı Ölçeği kullanılmış olup, verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Müziğe İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi isimli çalışmasında Kocabaş (1998), işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi müzik eğitimi alanında öğrenci başarısını ve performansını etkileyen tutumlar üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin müziğe ilişkin olumlu tutumların artmasında geleneksel öğrenme tekniklerine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

4. SONUÇ

Müzik eğitiminin, özellikle genç yaşlarda beynin yapısında ve fonksiyonlarında önemli etkileri olduğu, erken yaştan itibaren müzik eğitimi almış kişiler üzerinde yapılan araştırmalarda sözel hafızalarının, motor becerilerin, dil becerilerinin ve sosyal gelişimlerinin eğitim almamışlara göre daha güçlü olduğu da ortaya çıkıyor. Ayrıca müzik eğitimi almış çocuklar almayanlara göre daha geniş kelime hazinesine ve okuma yetisine de sahip olabiliyorlar.

Almanya/Leipzig de Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences da Patrick Ragert'ın profesyonel piyanistlerle, müzik eğitimi almamış kişiler üzerinde yaptığı araştırmada piyanistlerin müzik eğitimi almamış bireylere göre iki farklı noktayı gösterme gibi (uzam boyut, şekil) testlerde çok daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da eğitimli beynin daha esnek ve etkin olabileceğini bizlere göstermekle beraber yeni bilgilere de daha hızlı adapte olabileceğini gösteriyor. Ayrıca Ragert, müzik enstrümanı öğrenmenin başka şeyleri öğrenmek için faydalı olduğunun çok açık olduğunu söylüyor. Bunlara ek olarak bu tipteki beyinlerin sosyal gelişimlerinin de daha fazla görüldüğü yine farklı araştırmalarda görülmektedir.

Bu araştırmaların çoğu çocuklar üzerinde ve çocuk yaştan itibaren müzik eğitimi alan profesyonel müzisyenler üzerinde yapılmış olup sonuçlarında küçük yaşta müzik eğitimi görmenin çok daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Her ne kadar küçük yaşlarda müziğe başlamanın beynimizin gelişiminde daha etkili olacağı öngörülse de yaşamın her hangi bir döneminde müzikle ilgilenmenin beynin diğer fonksiyonları için de çok etkili olduğu düşünülmektedir. Müziğe erken yaşta başlanıp uzun süreli olarak uğraşıldığında okuma, matematik, yabancı dilleri öğrenme ve yaratıcılık gibi birçok bilişsel işlev üzerine olumlu etkileri olduğunu unutmamak gerekiyor.

Günümüz Türkiye'sindeki bu yaş gruplarında ise müzik eğitiminin bu bilinçten uzak olarak daha çok hobi eğitimi, şarkı-türkü söyleme veya basit düzeyde ve yaratıcılıktan uzak ders içerikleri ile yürütüldüğü görülmektedir. Son yıllarda müzik yoluyla dil ve matematik öğretimi gibi birçok farklı yöntemin kullanıldığı bilimsel çalışmaya da tanık olmaktayız. Ancak müzik eğitimimizin çocuklarımızın farklı yönlerini besleyecek, onların bedenlerini, beyinlerini ve kişiliklerini geliştirecek daha yaratıcı ve işlevsel bir hüviyete ulaşması için ülkemizdeki birçok farklı disiplinin ortak çalışmalar yapması önem arz etmektedir. Sonuç olarak yapılmış birçok çalışmada ortaya konmuş olan müzik-beyin ilişkisinin, beyin temelli öğrenme yaklaşımı yolu ile eğitim hayatımızda da etkinliğinin artacağı inancını taşımaktayım.

KAYNAKÇA

Baştuğ, M. (2007) Beyin Temelli Öğrenme Kuramının İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya

Bransford, J. D., ve diğ. (2000). How people learn. Washington: National Academy Press.

Caine N.C., Caine G. (1995) Reinventing Schools Through Brain-Based Learning, Mindshifts, Tucson.

Caine, R. N. and Caine, G. (2002). Beyin Temelli Öğrenme. (Gülten Ülgen (Ed.). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım

Cengiz, Y. (2004). Yabancı Dilde Sözcük Öğretimine Müzik Kullanımının Etkilerinin Beyin Temelli Öğrenme Kuramı Işığında Araştırılması. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Cordellicho, T. ve Field, W. (1997). Seven Strategies Taht Encourage Neural Branching. Educational Leadership. How Chıldren Learn. 54(6).



Çelebi, K. (2008) Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya

Duyar, M. (2008). www.megahafiza.com/beyin-muzikleri-muzigin-beyin-gelisimine-etkisi.asp sitesinden 17.08.2018 tarihinde alınmıştır.

Gülpınar, M. A. (2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılandırmacı modeller. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5, 271-306.

Hyde KL, Lerch J, Norton A, Forgeard M, Winner E, Evans AC, Schlaug G (2009). Musical Training Shapes Structural Brain Development, J. Neurosci. 29(10):3019-3025.

Jensen, E. (2000). Brain-Based Learning. San Diego: The Brain Store Publishing.

Johnson, DW., Murayama, G., Johnson R.T., Nelson, D. and Skon L. (1981) . Effect of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achivement : A Meta-analysis . Psychological Bulletin 89: 47-62.

Kocabaş, A. (1998) İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Müziğe İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi, Eğitim ve Bilim, Cilt:22, Sayı:108

Kocabaş, A. (2000) İlköğretim Okulları Beşinci Sınıf Müzik Derslerinde Uygulanan İşbirlikli Öğretmenin Müzikte Benlik Kavramı Üzerine Etkileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7, Denizli

Korkmaz, İ. (2005). Beyin Temelli Öğrenmenin Sosyal Bilimlerde Kullanılması. 2. Sosyal Bilimler Kongresi. 26–28 Mayıs. Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Sunulmuş. Van.

Lee DJ, Chen Y, Schlaug G (2003). Corpus callosum: musician and gender effects Neuroreport 14:205-209.

Neve, D. C., Hart, L. A. & Thomas, E. C. (1986). Huge learning jumps show potency of brain-based instruction. Phi Delta Kappan, 143-148.

Norton A, Winner E, Cronin K, Overy K, Lee DJ, Schlaug G (2005). Are there pre-existing neural, cognitive or motoric markers for musical ability?, Brain Cogn. 59:124-134.

Ozturk AH, Tasçıoglu B, Aktekin M, Kurtoğlu Z, Erden I (2002). Morphometric comparison of the human corpus callosum in professional musicians and non-musicians by using in vivo magnetic resonance imaging. J. Neuroradiol. 29:29-34.

Polat, M. (2014) Beyin Temelli Öğrenmenin Açılımı Nedir?, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

Schlaug G, Forgeard M, Zhu L, Norton A, Norton A (2009). Traininginduced Neuroplasticity in Young Children, Annals of the New York, Acad. Sci. 1169:205-208.

Schlaug G, Jäncke L, Huang Y, Staiger JF, Steinmetz H (1995). Increased corpus callosum size in musicians, Neuropsychologia 33:1047-1055.

Schmithorst VJ, Wilke M (2002). Differences in white matter architecture between musicians and non-musicians: a diffusion tensor imaging study, Neurosci. Lett. 321:57-60.

Yavuz, S. ve Yağlı, Ü. (2013) Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının İngilizce Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi, Karaelmas Journal of Educational Sciences 1 (2013) 94-111



PLATON DÜŞÜNÜNDE DEVLETİN ANA HATLARI

Nazmiye GÜVEYİ
Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Genel Kamu Hukuku Anabilim Dalı, Araştırma Görevlisi, ORCID: 0000-0002-7131-5136, E-Posta: nazmiye.guveyi@deu.edu.tr

Özet

Bilinen tarihi süreç ışığında devleti sistematik olarak ele alan düşünürlerin başında *Platon* (*Eflatun*, M.Ö. 427-M.Ö. 347) gelmektedir. Düşünür, yaşadığı Atina Sitesi'nin nasıl daha iyi bir biçimde yönetileceği sorununa odaklanarak ideal bir devlet modeli ortaya koyma çabasındadır. *Platon*'un özellikle *Devlet* (*Politeia*) ve *Yasalar* (*Nomoi*) adlı eserleri, en iyi devlet modeline dair düşünceler ihtiva etmektedir. *Devlet*'teki görüşlerinin uygulanamaz olduğunu düşünen *Platon*, *Yasalar* adlı eserinde görüş değişikliğine gitmekte ve ikinci en iyi devleti tasarlama çabası içine girmektedir. Her ne kadar farklı görüşler öne sürse de düşünürün esas gayesi Site'nin yararıdır. Bu bağlamda *Platon*'da azınlık yönetiminden, yurttaşların da katılımının sağlandığı çoğunluğun yönetimine geçilse dahi devlet üstünlüğü korunmaktadır. Bir diğer ifadeyle devlet lehine birey geri plana itilmektedir. Zira düşünüre göre kişi (birey), Site'ye bağlı bir yurttaş olarak üzerine düşen görevleri layıkıyla yerine getirdiği ölçüde değerlidir. *Platon*'un bu görüşlerinin 20'nci yüzyılda anti demokratik rejimlere dayanak olarak kullanılması ne derece doğrudur?
Anahtar kelimeler: *Platon*, İdeal Devlet, Faşist Devlet, Nasyonal-Sosyalist Devlet, Demokrasi.

MAINLINES OF STATE IN PLATO'S THOUGHT

Abstract

In the light of the known historical process, *Plato* (427 BC - 347 BC) is the leading philosopher who systematically deals with the state. The philosopher tries to put forward an ideal model of state by focusing on the question of how to better manage the Athens Site where he lives in. *Plato*'s works, especially the *Republic* (*Politeia*) and the *Laws* (*Nomoi*), contain ideas about the best state model. Thinking that his views in the *Republic* are not applicable, *Plato* changes his opinions in *Laws* and attempts to design the second best state. Although the philosopher proposes different opinions, the main purpose of the philosopher is the benefit of the Site. In this context even if the minority government is transferred to the majority administration in which citizens are also involved supremacy of state is maintained in *Plato*. In other words, the individual is pushed back in favor of the state. According to the philosopher, the person (individual) is valuable as long as he fulfills his duties as a citizen of the Site. So how right is it to use the *Plato*'s views as a basis for anti-democratic regimes in the 20th century?
Keywords: *Plato*, Ideal State, Fascist State, National-Socialist State, Democracy.

GİRİŞ

Özgürlük ve eşitliğin geliştiği Antik Yunan'da düşünürlerin öne sürdüğü fikirler günümüzde dahi önem arz etmektedir. Bilinen tarihi süreç içinde *Platon* (*Eflatun*, M.Ö. 427-M.Ö. 347), öne sürdüğü düşünceleri ile kendinden sonrasına ışık tutmaya devam eden önemli düşünürlerden biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle ideal bir devletin nasıl olması gerektiği hususu üzerine yoğunlaşan *Platon*'un bu konudaki görüşlerini *Devlet (Politeia)* ve *Yasalar (Nomoi)* adlı eserlerinden okumak mümkündür. Bununla birlikte her düşüncenin zamanına göre ele alınması gereken bir yapıya sahip olduğu da gözden uzak tutulmamalıdır. Aksi halde sosyal bilimlerde düşüncelere esas gayesinden farklı anlamlar yüklenebilmesi olasıdır. Bu sebeple *Platon*'un düşüncelerini yaşadığı Antik Yunan dönemi dâhilinde değerlendirmek gerektiği düşüncesiyle öncelikle Antik Yunan'da Site ele alınacaktır. Akabinde çalışma kapsamında *Platon*'un siyasi görüşleri üzerinde etkiyi haiz idealar kuramına da değindikten sonra, düşünürün özellikle *Devlet* ve *Yasalar* adlı eserleri dikkate alınarak devlet anlayışı ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

ANTİK YUNAN'DA SİTE'NİN ÖNE ÇIKAN TEMEL NİTELİKLERİ

Antik Yunan siyasal düzeninde günümüz devleti yerine *Polis*, *Site* ya da *şehir devleti* olarak adlandırılan siyasal kurumlar bulunmaktadır. Şehir devleti veya Site olarak anlatıldığında, bu siyasal kurumun sadece tek bir yerleşim birimiyle sınırlı olduğu hatalı olarak düşünülebilmektedir. Hâlbuki Antik Yunan'da Site (Polis veya şehir devleti), genel olarak bir bazen birkaç kent merkezi ve bu merkezlere bağlı kırsal alanı içinde bulunduran bir birimdir (Şenel, 1968: 21-22; Göze, 2013: 1; Uygun, 2011: 13).

Antik Yunan'da ortak menfaat ve gayeyi benimseyen insan topluluğunun oluşturduğu Site (Roberts, 2011: 181); siyasal, ekonomik, sosyal ve askerî bir bütün olarak kurulmuştur. Bununla birlikte Polis,



dini bir birim de olup yol gösterici tanrıları haizdir. Bu bağlamda kişi ile Site arasında sıkı bir bağ kurulmakta olup kişi ancak Site içerisinde yaşayabilmekte ve ancak Site'nin yurttaşı olduğunda anlam kazanabilmektedir. Dolayısıyla kişinin tüm faaliyetleri Site yararınadır. Bir diğer anlatımla önce Site gelir, yurttaş Site'nin bir parçası olarak düşünülür. Burada kilit nokta ise yasalar kapsamında Site'ye bir bağlılığın söz konusu olmasıdır (Göze, 2013: 1-2; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 7-8; Uygun, 2014: 101-102).

Site'deki toplumun **sosyal yapısına** bakıldığında; hiçbir hak ve özgürlüğü olmayan *köleler*, özgür ancak hiçbir yurttaşlık hakkını haiz olmayan Site'ye yerleşen *yabancılar* (*metekler*) ve özgür, bağımsız, siyasal hayata katılarak Site'nin yönetimini belirleyen Yunanlı *yurttaşlar*dan müteşekkil sınıfsal bir düzenin varlığı görülmektedir. Site'de yurttaş olmak aynı zamanda bir fonksiyon ifade etmekte ve egemenlik yurttaşlara ait olmaktadır. Atina Sitesi'nde kadınlar ise yurttaş olmalarına rağmen siyasal haklardan yoksundurlar (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 9,11). Dolayısıyla bu dönemde eşitlikten bahsedilmek güç görünmektedir.

Site'nin **siyasal yapısı** dâhilinde, *krallık*, *aristokrasi* (azınlık) ve *demokrasi* şeklinde bir yönetim biçimi sıralaması söz konusudur (Göze, 2013: 2). Bununla birlikte Site'de görülen demokrasi; salt özgür erkek yurttaşların doğrudan katılımının söz konusu olduğu ***doğrudan ve azınlık demokrasisi***dir. *Sparta* ve *Atina* örneğinde görüldüğü üzere gelişmiş Site devletlerinde amaç, yurttaşı her yönüyle kendine bağlı tutmaktır (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 9-11).

Site'de **özgürlük** ise, köle olmamak demektir. Kişi yasalara bağlı ama baskılardan da uzaktır. Bağlı olunan yasa ile özgürlük... Nihayetinde **yasa**nın üstünlüğü ve egemenliği bütün Site'de geçerli olup herkes için bağlayıcıdır (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 12).

Platon'un devlet anlayışını doğru anlamlandırmak için onu kısaca değinilen (betimlenen) Site'nin temel nitelikleri ışığında değerlendirmek gerekir. Bununla birlikte düşünürün doğru anlaşılabilmesi adına yaşamına da kısaca göz atmak faydalı olacaktır.

KISACA PLATON'UN YAŞAMI

Atinalı seçkin, soylu bir ailenin çocuğu olan ve M.Ö. 427- M.Ö. 347 yılları arasında yaşayan *Platon* (*Eflatun*); ailesinin statüsü hasebiyle iyi bir eğitim almıştır. Hocası *Sokrates*'ten etkilenerek felsefeyle de ilgilenmiştir (Weber, 1998: 49; Göze, 2013: 21; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 16).

M.Ö. 404'te soyluların demokratik yönetimi yıkarak iktidarı ele geçirmesiyle her ne kadar politikada iyi bir fırsat yakaladığını düşünse de Atina'yı yöneten (*Platon*'u da aralarında görmek isteyen) 30 tiranın demokrat yurttaşlara karşı vahşi politikaları düşünürün oligarşik partiden soğumasına sebep olur. Demokratik rejimin yeniden tesisiyle demokrat parti içinde yer almayı düşünse de bu kez de demokratların hocası *Sokrates*'i ölüme mahkûm etmesi onu politikadan vazgeçirir (Şenel, 1968: 168; Uygun, 2014: 116; Göze, 2013: 22). Başka bir anlatımla *Platon, Sokrates*'in "erdemli yurttaşların Site'nin yönetiminde olması mutluluğa ulaştırır" fikrine koşut olarak politikaya atılmak istese de Site *Sokrates*'i ölüme mahkûm edince politikadan uzaklaşır. Düşünür Site'den uzaklaşıp Mısır, İtalya ve Sicilya'ya gitmiş, buradaki toplumsal yapıyı ve yönetim biçimlerini incelemiş ve ideal devlet anlayışına yoğunlaşmıştır. Atina'da kurduğu *Akademia*'da ders vermiştir (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 16; Göze, 2013: 22).

Ayrıca ideal devletini uygulamak üzere Sicilya'da *Sirakuza* tiranı *Dionysos*'a danışman olarak gitmiş ve fakat macerası başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bu ülkeden bir *Sparta* gemisinde köle olarak uzaklaşmış ve özgürlüğe bir öğrencisinin kendisini tanıyıp satın alması ve azat etmesiyle kavuşmuştur (Şenel, 1968: 170; Göze, 2013: 22).

Platon, hem birey hem de toplum nezdinde ahlaki güzellik ve erdemin gelişimini önemsemiş ve gaye olarak benimsemiştir. Bunun yanında, adalet ve hakkaniyeti de toplumsal yaşam için elzem görmüştür (Okandan, 1951: 308).

Diyalogları ile ün kazanan düşünür; gençlik, geçiş, olgunluk ve yaşlılık dönemindeki diyalogları şeklinde ayrı dönemlere ayrılabilen birçok eser bırakmıştır (Şenel, 1968: 180-182; Ağaoğulları, 2013: 187). Bu eserleriyle fikirlerini günümüze aktaran *Platon*'un kendinden sonraki pek çok düşünür üzerinde etkisi görülmektedir.



PLATON'UN SİYASÎ DÜŞÜNCESİNİ ETKİLEYEN İDEALAR KURAMI

Platon, politika yapmak için gerekli bir ön koşul olarak gördüğü *felsefe*yle de ilgilenmiştir. Bu konuda, *Peleponez* savaşlarından sonra *Sparta*'ya yenilen Atina'da, *Platon*'un akrabalarının da yer aldığı *30 tiran* yönetiminin haksızlıklarının ve sonrasında uygulanan demokratik yönetimin hocası *Sokrates*'i ölüme göndermesinin etkisi vardır (Akın, 2013: 4).

Antik Yunan filozofu olmasının yanında, *idealar kuramı*nı ortaya koymakla *Platon*, aynı zamanda Antik Yunan felsefesinin de önemli kişileri arasında görülür (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 16; Şenel, 2010: 155-156). *Platon*, siyasal görüşlerini desteklemek için felsefi görüşlerini kullanmıştır (Uygun, 2014: 116).

Bilinen tarihi süreç içinde devleti ilk kez sistematik olarak ele alan düşünürlerin başında gelen *Platon*, yaşadığı Atina Sitesi'nin nasıl daha iyi bir biçimde yönetileceği sorununa odaklanarak ideal bir devlet modeli ortaya koyma çabasındadır. Bu bağlamda merak saldığı felsefe alanında düşünürün geliştirdiği *idealar kuramı*nın da siyasi görüşleri için temel oluşturduğu görülmektedir. İdealar kuramına göre madde, maddi ve maddi olmayan bir tözden (cevherden) meydana gelmektedir (Şenel, 1968: 171-173; Uygun, 2014: 116). Nitekim düşünüre göre, varlığın **maddi** ve idea (ruh, düşünce) olarak adlandırdığı **maddi olmayan** boyutu dâhilinde devleti ele alırsak, her ne kadar devlet örgütü yıkılsa da devlet fikrinin bundan etkilenmeyip bir bozulma yaşamaması söz konusudur (Uygun, 2014: 116-117). Zira *Platon*'un felsefesine göre maddi dünya değişken niteliktedir ve değişmeyen, mükemmel olan idealar dünyasıdır. Bu dünyadaki en yüksek ide ise *iyi* ideasıdır. Asıl olan ideal olana ulaşmaktır (Ben-Amittay, 1983: 62-63). Bu bağlamda da asıl önem arz eden husus ideal devlet modelini ortaya koymaktadır. Zira düşünüre göre idealar; maddi varlıktan daha gerçek, daha mükemmel, daha asli varlıklardır. Ayrıca *Platon*, idealar âleminden akıl ile edinilen bilginin gerçek bilgi olduğunu ve bu bilgi ile yönetilen devletin ideal bir devlet olacağını savunur (Göze, 2013: 30-31). Bu kapsamda düşünür yönetimi, idealar âlemini en iyi bilen filozoflara bırakma düşüncesindedir (Şenel, 1968: 173-174). Böylece *Platon*'un filozoflarca yönetilen ideal devleti, idealar âlemine uygun bir devlet olmaktadır (Göze, 2013: 30).

PLATON'UN DEVLET ANLAYIŞI

Genel Açıklama

Pek çok eseri bulunan *Platon*'un özellikle *Devlet* (*Politeia*) ve *Yasalar* (*Nomoi*) adlı eserleri, en iyi devlet modeline dair bize rehberlik etmektedir. *Devlet*'teki görüşlerinin uygulanamaz oluşu, *Yasalar*'da düşünürün görüşlerinde değişikliğe gitmesi ve ikinci en iyi devleti tasarlaması ile neticelenmiştir.

Platon'a Göre Devletin Temeli

Devlet adlı eserinde: *Platon*'a göre, yapay bir yapı olarak görmediği devlet ile kişiler, karşılıklı ve sürekli ilişkiler içerisindedirler (Platon, 2008: 369c-d; Ağaoğulları, 2013: 216). Bir diğer ifadeyle *Platon*, toplum ve insan arasında benzerlikler kurmaktadır (Akın, 2013: 5). *Platon*, herkesin devlet yönetiminde olamayacağını, toplumun azınlık olan bilge kişiler tarafından yönetilmesinin uygun olduğunu *Pythagoras*[1] tarafından benimsenen **biyolojik** ya da **organizmacı teori** kapsamında savunur (Göze, 2013: 9, 30; Uygun, 2014: 118-119).

Platon, insan gibi aynı yasalarla açıklanan toplumu *biyolojik teori* temelinde şekillendirmektedir. Bu teoriye göre, nasıl ki insan vücudunda her organın bir işlevi varsa, (ki bu işlev dâhilinde de önem atfedilen organlar (örneğin beynin yönetme işlevi gibi) farklıdır) ve kendi görevini yapması vücuttaki uyumu sağlıyorsa, toplum dâhilinde de her kişinin bir sınıfı ve kendi sınıfı içinde yapması gereken bir görevi vardır. Ayrıca nasıl ki vücudu insandaki organlar elbirliği ile yönetmemekte, beyin tüm organları yönetmekte ise; toplum da çeşitli sosyal sınıflar tarafından elbirliği ile yönetilmemekte, beyin takımı olan bilge azınlık diğer insanları yönetmektedir (Uygun, 2014: 118-119). Bu düşünce ise bizi insanların eşitsizliği sonucuna götürmektedir (Göze, 2013: 30). Diğer taraftan biyolojik organizmalar ile sosyal organizmaların farklı yasalara bağlı olduğunu gözden kaçırmakla eleştirilen bu teori, 20'nci

[1] *Pythagoras*'a göre biyolojik bir organizma olan insan ile sosyal bir organizma olan toplum birbirine denk üç kesimden oluşur: akıl, ruh ve istek. Akıl baskınsa kişi bilge, ruh baskınsa kişi cesur asker ve istek baskınsa kişi üretici olur. Şenel, 2010: 138.



yüzyılda canlanarak Avrupa'da kurulan **Faşist ve Nasyonal-Sosyalist rejimlere dayanak** olarak gösterilmektedir (Göze, 2013: 9).

Platon'a Göre Devletin Amacı

Platon'a göre, tasarladığı her iki ideal devlet düzeninde amaç hep aynıdır: Site'nin huzurlu, düzenli bir şekilde mevcudiyeti, birliği ve kurallara uygun bir biçimde devamlılığının sağlanmasıdır (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 23).

Platon'a Göre Toplumun Sınıflı Yapısı

Devlet adlı eserinde: Düşünüre göre insanların tek başına ihtiyaçlarını karşılayamamaları, işbirliğine gereksinim duymaları; başkaları ile ilişki içinde bulunmalarını, birlikte yaşamalarını ve böylelikle *toplum düzenini* oluşturmuştur. Bununla beraber oligarşik bir siyasal yapıyı savunan (Uygun, 2014: 116) *Platon, Devlet* adlı eserinde doğumla belirlenen ve (istisna durumlar haricinde) değişmez niteliği[2] haiz ***çalışanlar*** (***üreticiler***), ***koruyucular*** (***savaşçılar***) ve (koruyucular içinden özenle seçilen) (Uygun, 2014: 121) ***yöneticilerden*** ibaret *sınıflı* bir toplum[3] yapısı tasarlamaktadır (Platon, 2008: 371, 373d-e, 374, 412c-d; Göze, 2013: 23-24; Ağaoğulları, 2013: 235-236, 241). *Platon*, eşitlik ve özgürlüğün geliştiği, doğrudan demokrasiyle yönetilen Site'de toplumun sınıflı yapısını kabul ettirmek için (Tanrının önder olarak yarattıklarının mayasına altını, yardımcı (koruyucu) olarak yarattıklarının mayasına gümüşü, çiftçi ve diğer işçilerin mayasına ise demir ve tuncu kattığını anlatan) bir **Fenike masalı**na dayanak olarak başvurur[4]. Toplumun beslenme, barınma gibi maddi gereksinimlerini, isteklerini çalışanlar karşılamaktadır. Savaşçılar, toplumu düşmandan korumakta ve güvenliği sağlamaktadır. Soylular sınıfı olan yöneticiler ise düzenin temsilcileri bilge kişiler olup bu iş bölümünün sağlıklı bir şekilde işleyişini denetlemekte ve toplumu yönetmektedirler (Şenel, 2010: 157-158; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 17; Uygun, 2014: 117). Burada vurgulamak gerekir ki *Platon* ideal devletinde, Atina'daki yurttaş statüsündeki insanların durumuna değinmekte, toplumun özgür insanlarını bu şekilde üç sınıfa ayırmaktadır. Zira kendisine göre kölelik zaten meşru ve doğaldır (Uygun, 2014: 118, 122). Nihayetinde *Platon*, doğal düzenin bir gereği olarak sınıflı bir toplum yapısı öngörmektedir.

Düşünür, Site'nin yararı için bu hiyerarşik yapılanma dâhilinde (uzmanlaşma ilkesi bağlamında) kişilerin üzerine düşen görevi layıkıyla yerine getirmelerinin gerekli olduğunu belirtir. Bir diğer ifadeyle *Platon*'a göre bu hiyerarşik yapılanma, yaradılış farklılığından kaynaklanan iş bölümünü öngörmenin bir neticesidir. Zira *uzmanlaşma ilkesi*ni öngören düşünür, herkesin yaratılıştan farklı yetenekleri haiz olduğunu ve bu sebeple iş bölümünün doğal sonucu olarak gerekli gördüğü sınıflı toplum yapısı bağlamında kişilerin üzerine düşeni yapması gerektiğini söyler (Platon, 2008: 370c; Akın, 2013: 7;

---

[2] Düşünürün tasarladığı sınıflı yapının değişmez niteliğinin, onun sosyal bir sınıflandırmadan ziyade kastlardan oluşan bir toplum tasarladığını gösterdiği belirtilmektedir. Uygun, 2014: 118.

[3] *Platon*'un görüşlerini okurken, bir yandan soylu diğer yandan da toplumcu bir anlayışa sahip olduğunu göz önünde bulundurmak gereklidir. Bir diğer ifadeyle düşünür, hem sınıflı bir toplum düzeni öngörmekte hem de ortalamaya dayalı bir toplum düzenini savunmaktadır. Akın, 2013: 7.

[4] "*…Gençliklerinde yaşadıkları, onlara verdiğimiz eğitim, yaptırdığımız alıştırmalar aslında bir hayalden ibaretti. Gördükleri bir rüya gibi yani. Aslında kendileri, silahları ve diğer bütün eşya o zamanlar toprağın altında oluşum süreci içindeydiler.* ***[e]*** *Bu süreç tamamlandığında, toprak, yani anaları onları yeryüzüne çıkardı. Bu yüzden altında yetiştikleri bu toprağı anaları, süt anneleri saymaları, onu saldırılara karşı korumaları ve aynı toprağın büyüttüğü bu ülkenin diğer evlatlarını kardeşleri saymaları gerekir.*
…Bir de diyeceğiz ki, sizler aynı topraktan gelen kardeşlersiniz, fakat öte yandan tanrı sizi farklı farklı yarattı. Mesela bazılarınızın yönetme kabiliyeti daha fazladır ve tanrı onların mayasına ***altın*** *katmıştır. Bu onları diğerlerinden daha üstün kılar. Yardımcıların mayasında* ***gümüş*** *vardır, toprakta çalışanların ve diğer işçilerin payına da* ***tunç ve bakır*** *düşmüştür. Bu bakımdan, her ne kadar genelde doğacak çocuklar ebeveynlerinin özelliklerini taşıyacak olsalar da herkes aynı topraktan geldiğinden* ***[b]*** *mayasında altın olan babanın bazen gümüş (mayalı) bir çocuğu olabilir. Gümüşten de altın doğabilir. Bu yüzden yöneticiler doğan çocukların mayasında ne olduğunu araştırmak gibi, kendilerine tanrı tarafından verilen bir görevi yerine getirmek durumundadırlar. Evlatları (değersiz) maden ya da demirden bir karakter özüne sahipse ona merhamet göstermemeli, hiç tereddüt etmeden* ***[c]*** *çiftçilik gibi, doğasının hak ettiği zanaatlara itmelidir onu. Öte yandan zanaatkârların veya çiftçilerin mayasında altın veya gümüş bulunan çocukları olursa, bunların, bekçi, yardımcı gibi konumlara getirilip şereflendirilmeleri tanrının buyruğudur. Bilge birinin sözüne göre, bir ülkenin bekçileri, mayasında demir ve tunç olanlardan oluştuğunda, o ülkenin sonu gelmiş demektir. Şimdi söyle bakalım, yurttaşların bu mitosa inanmalarını nasıl sağlayabiliriz?"* ***[d]*** *"Şu an bugünkü devletin çatısı altında olanları inandıramayız belki, ama onların çocuklarını ve böylelikle de daha sonraki kuşakları inandırabiliriz…"* Platon, 2008: 414 d-e, 415 a-d.

Şenel, 2010: 157). Nitekim Site'nin düzeni için *sine qua non* (olmazsa olmaz) bir unsur olan adalet, herkesin üzerine düşen görevi aksatmadan yapmasıdır (Okandan, 1951: 308-309).

Platon, öngördüğü sınıfları hem Devlete yararlı duruma getirmek hem de sınıfların çıkarları ile Devletin çıkarını bağdaştırmak için çabalar (Akın, 2013: 6).

Yasalar adlı eserinde: *Platon,* toplumu; toprağı ve toprağının üç katı menkul değeri olanlar, toprağı ve toprağının iki katı menkul değeri olanlar, toprağı ve toprağın değeri kadar menkul değeri olanlar ve yalnızca toprağı olanlar şeklinde ekonomik güçleri sebebiyle 4 gruba ayırır. Dolayısıyla burada aynı iş bölümü kategorisi içinde zenginliklerine göre sınıflı bir yapı öngörmektedir. Ancak zenginin yoksul, yoksulun zengin olabileceğini göz önünde bulundurarak sınıflar arası dikey geçişi de kabul etmektedir (Platon, 2007: 744; Ağaoğulları, 2013: 293-294; Uygun, 2014: 123-124).

Platon, *Devlet* adlı eserinde iş bölümüne dayalı bir sınıflandırma benimserken, *Yasalar* adlı eserinde zenginlik ölçütüne göre toplumu sınıflandırmaktadır.

Platon'a Göre Devletin Toplum Düzeni

Devlet adlı eserinde: *Sparta* Sitesi'nin askerî oligarşik yapısını dikkate alarak sınıflı toplum yapısı içinde bilge azınlığın yönetimini ideal devlet modeli olarak benimseyen ve insanların doğal eşitsizliğine inanan *Platon*'a (Göze, 2013: 25) göre, öngördüğü eşitsizlikçi sınıflı yapı ve aristokratik yönetim ***adalet*** olarak ifade edilmektedir. Kişilere doğuştan verilen üretici, koruyucu, yönetici şeklindeki dağılıma uygun olarak herkese hakkı olanın verilmesidir adalet. Bu kapsamda *Platon*, devleti bu adil yapıyı sürdürmekle görevli olarak görür (Uygun, 2014: 120-121). Her insanın salt kendi sınıfı içindeki işini yapması, doğru (adil) olandır[5] ve devletin doğru (adil) olmasının da temeli budur (Platon, 2008: 433a-b, 434a, 434c). Bir diğer ifadeyle düşünüre göre, Site'deki sınıflar arasındaki uyum olarak ifade edilen adalet, devletin çeşitli organları arasındaki ilişkinin uyumlu bir şekilde tesisi için gereklidir (Okandan, 1951: 308-309). Tekrar vurgulamak gerekir ki Site'nin düzeni ve birliği için *sine qua non* (olmazsa olmaz) bir unsur olan **adalet**, ortak gaye ile ilgili hususlarda herkesin üzerine düşen görevi yerine getirmesidir.

Zira *Platon*'a göre, bir şeyin Site için doğru ve adil olması bir diğer ifadeyle Site'nin birliğini, huzurunu, yurttaşların birbiriyle iyi bir ilişkide bulunmasını sağlaması şartıyla faydalı olmasından bahsedilebilir (Okandan, 1951: 308-309). Dolayısıyla faydalı olmak, adil olmak şartıyla bir anlam ifade edebilir.

Platon toplumun doğuşuna *Devlet* adlı eserinde değinmektedir. **Toplumun** (ve toplum düzeninin) temelinde; insanların birbiriyle ilişkileri, ihtiyaçlarını karşılayabilme zorunluluğu ve işbirliğine muhtaç olmaları yatar. Toplumu oluşturan kişiler, politik yapısıyla Site'yi meydana getirmiş ve her faaliyetin Site yararı için gerekliliğini bir doğru olarak benimsemişlerdir (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 17; Platon, 2008: 369b-c).

Platon, zengin ve fakir arasındaki çatışmanın kaynağı olarak gördüğü **özel mülkiyet**in kaldırılmasını ve ortak mülkiyeti savunur (Platon, 2008: 416d; Ağaoğulları, 2013: 251; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 19). Nitekim *Platon*'da koruyucu ve yönetici sınıfın özel mülkiyet hakkı bulunmamaktadır. Düşünür, aksi halde bu sınıfta yer alanların asli görevlerini unutacaklarını, Site yerine bunları koruma hırsına yenik düşeceklerini belirtmektedir[6].

Özel mülkiyetin kaldırılması görüşüne koşut olarak *Platon,* özel mülkiyete kaynaklık ettiği için koruyucu ve yönetici sınıf için anne-baba evlat sevgisine ve dolayısıyla **aile**ye karşıdır. *Platon*'a göre aileye gösterilen sevgi, devlete yöneltilmelidir. Böylece devlete bağlılık toplum nezdinde

---

[5] Ancak günümüzde ***kanun önünde eşitlik*** anlayışı söz konusudur ve fakat *Platon*'da bu husus konu edilmemiştir. Eşitliğin reddedilmesinin adil olarak görülmesi, *Platon*'un totaliter sınıf anlayışını yansıtır. Popper, 2018: 112-114.

[6] "*… Onlara diyeceğiz ki, sizin diğer insanların vereceği altına, gümüşe ihtiyacınız yok; siz zaten tanrılar tarafından size bahşedilen kutsal altın ve gümüşe sonsuza kadar sahipsiniz. Sahip oldukları ilahi altını, dünyevi olanla karıştırdıklarında tanrıya saygısızlık etmiş olacaklar.* ***[417a]*** *Herkesin sahip olduğu dünyevi altın için insanlar birbirini yerken, onların sahip olduğu ilahi altın tertemizdir. Diğer insanlardan ayrı bir konumda bulunan kişiler olarak, onların dünyevi altın ve gümüşlere dokunmalarını, onları kullanmalarını, içinde altın ve gümüş bulunan bir çatının altında bulunmalarını, onlardan yapılmış süs eşyalarını takmalarını ve altın ve gümüşten yapılmış taslardan su içmelerini yasaklayacağız. Bu kurallara uydukları sürece hem kendilerini hem de devletimizi kurtarmış olurlar. Bunlara uymayıp da kendilerine ait evleri, toprakları, paraları oldu mu, artık bekçi olmaktan çıkıp bir ev sahibi, bir çiftçi haline gelirler; diğer yurttaşların yardımcısı ve ortağı iken, onların düşmanı, efendisi olurlar…".* Platon, 2008: 416e, 417a.

kuvvetlendirilebilecektir. Düşünür, aileden kalan boşluğu ise devlet ile doldurur. Bir diğer ifadeyle **çocuk**ların bakımı ve yetiştirilmesi görevini düşünür, devlete verir (Platon, 2008: 460b-c; Akın, 2013: 6; Göze, 2013: 28-29; Uygun, 2014: 121). Zira koruyucu ve yönetici sınıf için çocuk ve kadınların ortak olmasından[7] bahseder (Platon, 2008: 457c-d, 461e). Bunun da ötesinde üreme hususunu da devletin düzenlemesini, birleşmelere devletin karar vermesini, çocukların anne-babasını tanımamalarını, çocukları devletin eğitmesini öngörür (Platon, 2008: 457d, 459b, 459d, 460a-e). Devlet de çocuğun bencilliğini, zorbalığını köreltecek, yürekli bir yurttaş olmasını sağlayacak olan müziğe ve jimnastiğe dayalı hem beden hem de ruh için bir **eğitim** verecektir (Platon, 2008: 376e; Akın, 2013: 7). Bu eğitimle öngördüğü sınıfların topluma uygun bir şekilde yetişmesini önerir. Bu bağlamda savaşçılar için böyle bir eğitimi gerekli görmekte ve fakat yöneticilerin bilge, filozof olmalarını (Platon, 2008: 473d, 499d, 501e, 537d, 540b, 540d; Ağaoğulları, 2013: 260) istemektedir. Çünkü akıl ve ruh üstünlüğünü haiz kişiler Site'nin yönetimini bu yetenekleri ile birleştirdikleri zaman ideal devlet ortaya çıkacaktır (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 19).

Düşünür, **kadın** ile erkek arasında yapılan ayrımcılığa da karşıdır. Nitekim kadın-erkek eşitliğini doğru olarak benimseyen *Platon* (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 20), eğitim aldıkları takdirde kadınların erkeklerle aynı işi yapabileceklerini savunur. Dolayısıyla kadınların da erkekler gibi müzik ve jimnastik eğitiminden geçirilmesi gerekir. Kadınların savaşçı sınıf içinde yararlı olmalarını ister (Platon, 2008: 451e, 452a; Akın, 2013: 6; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 20). Demokrasiyle yönetilen Atina'da kadınların kamusal alandan dışlanması söz konusu ve fakat *Platon*'un ideal devletinde kadının erkeğe göre nicelik bakımından zayıf bir cins olması devlet yönetiminden, askerlikten dışlanma sebebi olarak görülmemekte, yaratılıştan kadının da erkek gibi aynı güçleri haiz olduğu belirtilmektedir (Platon, 2008: 451e, 454d-e; Uygun, 2014: 121).

İdeal devlet *Platon*'a göre hiçbir yasaya bağlı olmayan, akıl ve adalet ışığındaki yöneticinin (filozofun/filozofların) iradesine dayanmaktadır (Akın, 2013: 8). Fakat bu, düşünürün yasasız bir yönetim anlayışı benimsediğini göstermez. Zira kuruluş aşamasında yasalar olmadığı için yasal uygulamalardan söz edilmemektedir. Bilgelik, cesurluk, ölçülülük ve adalet ilkelerine göre yönetilmesini uygun gördüğü *Platon*'un ideal devleti (Platon, 2008: 427e; Göze, 2013: 29) kurulunca, bir kısmı filozof yasa koyucu tarafından ve bir kısmı kendiliğinden oluşan **ideal yasa** da bu dünyaya indirilir ve filozof dâhil herkes *ideal* yasa ile bağlıdır[8] (Platon, 2008: 458c; Ağaoğulları, 2013: 267-268). Bilgili kişilerin (filozofların) azınlık yönetiminde filozof da kendi koyduğu kural ile bağlı tutulmaktadır. Ayrıca burada *Platon*, filozofun her buyruğunun yurttaşın, toplumun, Site'nin yararına olacağı varsayımından hareket etmektedir. Her yurttaşın toplumda yapacağı işlerin belirlendiği yasaların işlevi, yurttaşları birleştirmek ve toplumun huzuru, mutluluğudur. Nitekim gerçeği haiz tanrısal varlık olan filozofun yasaları, değişmez niteliktedir (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 21).

Yasalar adlı eserinde: Yaşlılık dönemi eserlerinden biri olan *Yasalar*'da *Platon*, insanı önceleyen anlayışı yerine her şeyin ölçüsünün ***din*** olduğu görüşündedir (Akın, 2013: 8; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 21). Dolayısıyla *Yasalar*'da düşünürün, toplum düzenini Tanrı'ya bağlayan bir anlayışı benimsediği söylenebilmektedir.

Bu eserinde düşünür, *orta sınıfa* ve tarıma dayanan bir devlet yapılanmasını ön plana çıkarır (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 22). Bir diğer ifadeyle *Yasalar*'daki 5040 yurttaştan müteşekkil ikinci en iyi devleti, tarıma dayalı bir Aristokrasi'dir. Ayrıca düşünür, kapalı bir ekonomiye dayalı Site'yi ticaretin etkisinden kurtarmak için deniz kıyısı yerine içerlerde tasarlar (Akın, 2013: 8).

Aşırı zenginliğe, sınıflar arası eşitsizliğe yol açmayacak ve sınırları belirli bir **özel mülkiye**tin varlığını[9] bu eserinde kabul eder. Anlaşmazlık yaratmamak şartıyla herkesin görevine ve statüsüne uygun mülkiyet ve para kazancı öngörür (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 22). Paranın ruha, bedene özen gösterme amacıyla kullanılmasını ister. Aksi halde paranın amacını çarpıttığı gerekçesiyle geniş çapta zanaattan doğan ticareti, faizciliği ve hayvancılığı yasaklar (Platon, 2007: 743b-d).

---

7 Buradaki ortaklığı kadının meta olarak ele alınması şeklinde değil bilakis kadının eşit bir statüye sahip olması, erkek tahakkümünden kurtulması ve kendi kimliğini bulması şeklinde ele almak gerektiği belirtilmektedir. Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 20.

8 Bununla birlikte doktrinde, yasalara gerek kalmadan yönetilebileceği, düzenin işleyebileceği de belirtilmektedir. Göze, 2013: 29; Uygun, 2014: 120.

9 *Platon*, *Yasalar*'da ideal devletini 5040 aile üzerine inşa eder. Toprağı da 5040 eşit parçaya bölüp dağıtır. Ancak burada özel mülkiyetin tam anlamıyla varlığından bahsedilemeyeceği de doktrinde belirtilmektedir. Ağaoğulları, 2013: 291. Zira kişiler toprağı, isteklerine göre kullanabileceklerini düşünmeyip Site'nin özel mülkü olarak görmelidirler. Platon, 2007: 740a; Ağaoğulları, 2013: 291.



Düşünür, eski görüşünü terk ederek *Yasalar* adlı eserinde, devletin sıkı denetimi altında da olsa **aile** kurumunun varlığını onaylar. Örneğin eşlerin evlenme yaşı, çocukların bakımı, müzik-beden eğitimine dair düzenlemeler devletin tekelindedir (Platon, 2007: 790b, 804d; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 22). Amaç, hedef hep Site'nin mevcudiyeti, birliği, düzeni, huzuru ve devamlılığıdır. Bu sebeple *Platon* da *Site yararına* evliliklerin yapılmasını öngörür. Zira evliliğin esas gayesi çocuk yapmaktır (Platon, 2007: 774).

Düşünür, *Yasalar*'da da **kadın**a dair *Devlet*'teki görüşlerine paralel bir şekilde, erkekler için geçerli olanları kadınlar için de öngörmekte, kadınların da erkeklerle aynı şekilde eğitilmesini savunmayı sürdürmektedir. Böylelikle iki katı yerine yarı oranında verim almanın önüne geçilmiş olacaktır (Platon, 2007: 804e, 805a-b).

Bununla birlikte **eğitimi** de önemli görmeye devam etmektedir (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 22). Amaç oyun çağındaki çocuğun ruhunun yetişkinliğinde mükemmel bir insan olması için yönlendirilmesidir. İyi, doğru bir eğitim sayesinde insan, eğitimsizliğin getirisi vahşilikten sıyrılarak uygar bir varlık olur. Bu yüzden yasa koyucu tarafından çocuğun eğitimi mevzusu öncelenmelidir (Platon, 2007: 766).

Yasaların üstünlüğünün söz konusu olduğu Site uygulamasının önemini ön planda tutan *Platon*, *Yasalar*'da, yönetimin yalnızca en iyi **yazılı yasa**lar ile başarılı olacağı görüşündedir[10] (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 21; Akın, 2013: 8). İkinci ideal devletinde yasaların gayesi, adaletsizliği önlemektedir (Platon, 2007: 712-713; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 21). Yurttaşların yasalara riayet etmesi sağlanarak düzen gerçekleşecektir (Crozat, 1938: 81). *Platon*, yasalara hizmet etmeyi, tanrılara hizmet etmek olarak görür (Platon, 2007: 762). Ancak bu yasaların, salt yöneticiler tarafından değil yurttaşların da katılımının sağlanmasıyla oluşan ve yöneticilerin de bağlı olduğu yasalar olması gerektiğini savunur. Nihayetinde yasa yöneticiye değil, yönetici yasaya bağlı olmalıdır (Platon, 2007: 715c-d; Ağaoğulları, 2013: 285; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 22). Bununla birlikte yasalar, durağanlığı da içermeli ki değişmezliğe ulaşılabilsin (Ağaoğulları, 2013: 286).

Platon'a Göre Devletin Yönetim Şekilleri

Devlet adlı eserinde: Atina'da demokratik eğilimlerin hız kazandığı, partiler ve sınıflar arası savaşımların yoğun bir şekilde yaşandığı bir dönemde demokratik yönetime karşı olan *Platon*, yıkılmakta olan aristokratik yönetimi kurtarma gayesiyle tasarladığı sınıflı toplum yapısı dâhilinde aristokratik bir yönetim öngörür (Göze, 2013: 21).

Devleti yönetmeyi bir uzmanlık alanı olarak gören *Platon*'a göre ideal devlet, akıl ve ruh üstünlüğü haiz bilge (filozof) kişilerin iktidarda olması ile diğer bir deyişle filozofların yönetimiyle mümkündür. Zira kendisine göre Atina'da işi ve uzmanlığına bakılmadan herkesin devlet yönetiminde eşit söz sahibi olması, ideal devlete ve doğal düzene aykırıdır. Bu konuda hastalanınca doktora, gemi yolculuğunda kaptana güvenmeyi örnek olarak gösterir. Dolayısıyla devleti yönetmek de uzmanlık gerektiren bir iş olduğuna göre, bu işi de devleti yönetme konusunda uzman olarak gösterdiği filozoflara verir (Platon, 2008: 473d, 501e; Uygun, 2014: 120; Ağaoğulları, 2013: 261). Bu noktada bilgili ve erdemli kişilerin yönetimi yanlısı olan hocası *Sokrates*'ten (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 15) etkilendiğini söylemek mümkündür.

Platon, (filozofların yönetimi) ***Aristokrasi***nin en iyi yönetim biçimi olduğunu savunsa da gelişme ve değişimin durdurulamaz (Akın, 2013: 7) niteliği hasebiyle (savaşçıların yönetimi) ***Timokrasi***, (zenginlerin yönetimi) ***Oligarşi***, (fakir halkın yönetimi) ***Demokrasi*** ve (demagogların yönetimi) ***Tirani*** şeklinde gerçekleşecek bir bozulmadan da bahseder[11] (Akbay, 1961: 106; Okandan, 1968: 146; Tannenbaum ve Schultz, 2015: 68). Bu bağlamda *Platon*, demokrasiyi de eleştirir[12]. Zenginlerin yönetimi olan oligarşik yönetimdeki fakir insanların savaşımıyla kurulan demokrasi kapsamında herkesin özgür olduğuna, iktidar sahibi olmak için salt halkın dostu olmanın yeterli sayılıp devlet adamının sahip olması gereken niteliklerinin göz ardı edildiğine dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte zenginlik hırsı oligarşinin yıkılmasına, özgürlük de demokrasinin yıkılmasına sebep olarak gösterilmektedir. Özgür kişilerin demokratik yönetimde başına buyruk olmak istemeleri ve kısıtlamaları, kanunları kabul etmemeleri bir diğer ifadeyle özgürlükte aşırılığa kaçılması karşısında

[10] *Akın*, düşünürün yalnızca yasalar ile yönetimi *Yasalar*'da benimsediği ve fakat *Devlet*'te yasa dışı bir Site belirlediğini yazar. Akın, 2013: 8.

[11] *Platon*; *demokrasi*, *aristokrasi* ve *monarşi*nin sürekli olamayacağını, dayanıksız olduğunu belirtir. Akın, 2013: 6.

[12] *Platon*'un, *demokrasinin radikal bir muhalifi* olarak ele alındığı eser için bkz. Uygun, 2014: 116.

sert bir müdahaleyi beraberinde getirmekte ve tiranlık doğmaktadır. Düşünüre göre herkesin dilediğini yapması düzeni bozar (Platon, 2008: 555, 556d-e, 557a, 558b, 563e, 564a; Göze, 2013: 33-35).

Burada gözden kaçırılmaması gereken husus, demokrasinin zamanla bir baskı rejimine dönüşmesi hasebiyle yapılan bir eleştirinin mevcudiyetidir. Ayrıca burada sözü edilen demokrasi, günümüzdeki anlamında (kısaca halkın, halk tarafından, halk için yönetimi şeklinde) bir demokrasi değildir. Antik Yunan Site'lerinde görülen (doğrudan) demokrasi, halkın tamamının katılımını değil sadece özgür erkek yurttaşların katılımını içermektedir. Buna koşut olarak halkın egemenliğinden, çoğunluğun egemenliğinden bahsedilememekte ve bu şekliyle bir *azınlık demokrasisi* olarak ifade edilebilmektedir (Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 9-11). Oysaki *Platon* öncelikle, kadınların uygun bir eğitimle görünmez alandan sıyrılarak kamusal alanda görünürlüğünün sağlanmasının mümkün olduğu görüşündedir. Bu kapsamda özellikle koruyucular ve yöneticiler üzerinde durup Site'nin yararı için bu sınıfların eğitimine yoğunlaşan, yönetici ve koruyucu kesim için mülkiyete ve aileye karşı olan *Platon*, kadını çocuk yetiştirme ve ev işlerinden kurtararak Site'nin yararı için kamusal alanda görünür kılma çabasındadır. Nitekim düşünüre göre erkek ile kadın arasındaki cinsiyet farklılığı, salt üremeye hasredilmekte ve bu farkın farklı yatkınlıklar doğurduğu anlayışını kabul etmeyerek kadının erkekle (niceliksel bir farklılık söz konusu olsa da niteliksel olarak) aynı işi yapabilmesine engel bir durum görmemektedir. Bu bağlamda *Platon*'un, dönemine göre kadının statüsünde bir iyileştirme gayesiyle ideal bir devlet tasarladığını söylemek mümkündür.

Yasalar adlı eserinde: *Platon*, ideal olarak gördüğü aristokratik yönetim yerine, karşıt eğilimleri dengelemek için *Yasalar*'da, otoritenin baskın olduğu *monarşi* ile özgürlüğün baskın olduğu *demokrasi*nin harmanlandığı bir yönetimden bahseder. Böylelikle düşünürün Site'nin siyasi varlığının devamı için öngördüğü karma yönetiminde, aşırı otorite de aşırı özgürlük de engellenmiş olur (Platon, 2007: 756e, 757a; Okandan, 1968: 147; Ağaoğulları, 2013: 297).

Yasalar'da düşünür, ideal devletinin siyasal organları arasında görev ve yetki paylaşımı öngörür (Okandan, 1968: 147; Akın, 2013: 8); ancak yurttaş yer aldığı sınıfa göre siyasal yapıya katılabilir (Ağaoğulları, 2013: 298). *Platon*; ***Yasa koruyucular*** *(yasa bekçileri),* ***senato*** *(360'lar Konseyi),* ***halk meclisi*** ve ***Şafak Konseyi*** (*Gece Konseyi*) şeklinde devletin siyasal organlarını yapılandırır (Okandan, 1968: 147-148; Ağaoğulları, 2013: 297-301; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 23; Göze, 2013: 39). Buna göre *Platon*'un siyasal düzeninin ana hatları şunlardır:

50-60 yaşlarındaki yurttaşlardan önce 300 kişinin seçilip sonrasında 200 kişinin elendiği ve kalan 100 kişiden de 37'sinin seçilmesiyle oluşan (yürütmeden sorumlu) *yasa koruyucular* (memurlar kurulu), yasalara uyulup uyulmadığını denetler ve yurttaşların malvarlığının kaydını tutarlar (Platon, 2007: 753, 754d).

Zenginlerin ağırlığının sağlanacağı bir senatör seçim sistemi ile 360 kişiden oluşan *senato*, 30 üyelik 12 ayrı gruba ayrılır ve her grup yılda bir ay devlet işlerine bakar (Platon, 2007: 758b).

Tüm yurttaşlara açık olan *halk meclisi*, Site'nin günlük işleriyle ilgilenen *memurlar*ın seçimini yapar. Zengin yurttaşların çoğunlukta olduğu bir halk meclisi öneren *Platon*'a göre, üçüncü ve dördüncü sınıfın aksine, ilk iki sınıfa mensup olanların toplantılara katılması zorunlu olup aksi takdirde para cezası öngörmektedir. 50-75 yaşlarında 12 yurttaştan oluşan ***Yüksek Denetçiler Kurulu*** ise bu memurların üzerindedir. Halk meclisinin devletin yönetimine dair önemli bir rolü yoktur. Zira düşünüre göre kalabalıkta doğru karar alınamaz. Nitekim senatoyu da 12 gruba ayırmıştır. Halk meclisi tüm yurttaşlara yönetime katıldıkları algısı veren ve böylelikle konsensüsün sağlanmasında etkili olan *ideolojik* bir kurumdur (Platon, 2007: 763e, 764a).

Tan yeri ağarırken toplanıp güneş yükselene kadar görev yapan, (ileri gelen din adamlarının-10 en yaşlı yasa koruyucunun-eğitimden sorumlu olanların-bunların seçecekleri 30-40 yaş arasındaki üyelerin yer aldığı) *Şafak Konseyi*, yasaların ve Site'nin devamlılığını sağlamakla görevlidir. Devletin tüm kurumlarını denetleme ve yönetme hakkını haizdir (Platon, 2007: 968a).

Yargı yetkisi de *mahkemelere* verilmiştir (Platon, 2007: 766d, 767, 956b).

Her ne kadar görüşlerinde değişikliğe gitse de düşünürün fikirlerinin gayesi Site'nin yararıdır. *Platon*'da **azınlık yönetimi**nden yurttaşların da katılımının sağlandığı **çoğunluğun yönetimi**ne geçilse de **devlet üstün**lüğünü korumaktadır. Buna koşut olarak **birey geri planda**dır (Okandan, 1968: 146; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 23; Tannenbaum ve Schultz, 2015: 69). Zira Site'ye

bağlı, Site'nin yurttaşı olarak üzerine düşen görevi layıkıyla yerine getirdiği ölçüde kişi Site'de anlam kazanabilir.

Nihayetinde düşünürün gençliğinde daha totaliter bir anlayış izlerken, yaşlılığında daha demokratik, yurttaşlara dayanan bir anlayış izlediğini söylemek mümkündür (Popper, 2018: 114, 124, 179; Akad, Vural Dinçkol ve Bulut, 2016: 23-24).

SONUÇ

Bilinen tarihi süreç içinde devleti ilk kez sistematik olarak işleyen düşünürlerin başında *Platon* gelmektedir. Devlete dair ayrıntılı fikirleri yanında düşünürün, demokrasiyi eleştirdiği de görülmektedir. Fakat burada gözden kaçırılmaması gereken nokta, demokrasinin zamanla bir baskı rejimine dönüşmesi hasebiyle yapılan bir eleştirinin söz konusu olmasıdır. Ayrıca burada sözü edilen demokrasinin günümüzdeki anlamında (kısaca halkın, halk tarafından, halk için yönetimi şeklinde) bir demokrasi olmadığı da gözden uzak tutulmamalıdır.

Nihayetinde her düşünce zamanına göre ele alınması gereken bir yapıya sahiptir. Bu sebeple geçmişte ileri sürülen görüşler, zamanına göre değerlendirilmelidir. Zira sosyal bilimlerde her düşünce kötü yönde de kullanılmaya müsait bir yapıyı haizdir. Öne sürülen görüşler iyi yöndeki birtakım girişimlere de temel oluşturabilir, kötü yöndekilere de dayanak oluşturabilir. Bu sebeple düşünürün görüşlerinin olağan karşılanması gerektiğini söylemek kanaatimizce yanlış olmasa gerek. Nihayetinde toplumdaki insanların iyiliği, refah içinde yaşaması için *Platon* bu yönde görüşlerini geliştirmeye çabalamıştır. Zira düşünceler de kavramlar da kuruluş amacından saptırılabilir ve tasarlanan sistem, düşünceler ışığında sıkıntılara da yol açabilir. Farklı bir deyişle düşünceler, kavramlar çıkış noktasından uzaklaştırılabilir, zaman geçtikçe görüşlere farklı anlamlar yüklenebilir. Dolayısıyla düşünürün görüşlerine kanaatimizce hoşgörü ve ifade özgürlüğü bilinci ile yaklaşmak, görüşlerin hak ettiği değeri kazanmasını sağlamada kilit role sahiptir. Bu nedenlerle *Platon*'un düşüncesi günümüzde halen insanların siyasal düzende karşılaştıkları sorunlara eğilme bağlamında önem arz etmektedir. Tüm bu nedenlerle düşünürün günümüzün anlamıyla anti-demokratik bir yönetim biçimini savunduğunu öne sürmek kanımızca pek makul olmayacaktır.

KAYNAKÇA

Ağaoğulları, Mehmet Ali. (2013). *Kent devletinden imparatorluğa* (7'nci baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Akad, Mehmet, Vural Dinçkol, Bihterin ve Bulut, Nihat. (2016). *Genel kamu hukuku* (12'nci basım). İstanbul: Der Yayınları.

Akbay, Muvaffak. (1961). *Umumî âmme hukuku dersleri* I. cilt (4. bası). Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Akın, İlhan F. (2013). *Devlet doktrinleri* (2'nci baskı). Beta Basım, İstanbul.

Ben-Amittay, Jacob. (1983). *Siyasal düşünceler tarihi,* (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay ve Levent Köker). Savaş Yayınları, Ankara.

Crozat, CH. (1938). *Amme hukuku dersleri,* (Çev. Orhan Arsal). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Göze, Ayferi. (2013). *Siyasal düşünceler ve yönetimler* (14'üncü bası). İstanbul: Beta Basım.

Okandan, Recai G. (1951). *Umumî hukuk tarihi dersleri.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, (Umumî Hukuk Tarihi).

Okandan, Recai G. (1968). *Umumî âmme hukuku.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, (Âmme Hukuku).

Platon. (2007). *Yasalar,* (3'üncü basım), (Çev. Candan Şentuna ve Saffet Babür). Kabalcı Yayınevi, İstanbul, (Yasalar).

Platon. (2008). *Devlet,* (Çev. Cenk Saraçoğlu ve Veysel Atayman). İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar, (Devlet).

Popper, Karl R. (2018). *Açık toplum ve düşmanları* (6'ncı baskı), (Çev. Mete Tunçay ve Harun Rızatepe). Ankara: Liberte Yayınları.

Roberts, J. M. (2011). *Dünya tarihi: tarih öncesi çağlardan 18. yüzyıla I. Cilt,* (Çev. İdem Erman). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Şenel, Alâeddin. (1968). *Eski Yunan'da siyasal düşünüş.* Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, (Eski Yunan).

Şenel, Alâeddin. (2010). *Siyasal düşünceler tarihi* (2'nci basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, (Siyasal Düşünceler).



Tannenbaum, Donald G. ve Schultz, David. (2015). *Siyasî düşünce tarihi: filozoflar ve fikirleri* (9'uncu baskı), (Çev. Fatih Demirci). Ankara: Adres Yayınları.

Uygun, Oktay. (2011). *Demokrasi: tarihsel, siyasal ve felsefi boyutlar.* İstanbul: On İki Levha Yayıncılık, (Demokrasi).

Uygun, Oktay. (2014). *Devlet teorisi.* İstanbul: On İki Levha Yayıncılık, (Devlet).

Weber, Alfred. (1998). *Felsefe tarihi* (5'inci basım), (Çev. H. Vehbi Eralp). İstanbul: Sosyal Yayınlar.



NECİP EL-KİYLÂNÎ'NİN "YAHUDİNİN KANLI ÇÖREĞİ, GETTO" ADLI ROMANINDA DİNÎ TEMALAR

Yusuf BİLDİK
Arş.Gör., Selçuk Üniversitesi

Özet

İnsanların benimsediği farklı inanışlar, yaşadıkları toplum için farklı birer renktir. Birbirlerine saygı çerçevesinde yaşadıkları müddetçe insanların farklı görüşlere sahip olması, sorun niteliği taşımaz. Fakat insanların mensup olduğu dini fanatizme dönüştürmeleri ve diğer din mensuplarına rakip ya da düşman görmeleri, toplumların en büyük sorunlarından birisidir. Necip el-Kiylânî'nin "Yahudinin Kanlı Çöreği Getto" adlı romanda da bu durumun canlı bir örneği anlatılmaktadır. Yazar, 1800'lü yıllarda Şam'da yaşanan gerçek bir olayı roman şeklinde kaleme almıştır. Yahudi, Hristiyan ve Müslümanların bir arada yaşadığı bir semtteki huzur, iki kişinin öldürülmesiyle son bulur. Cinayetin sebebi, Yahudilerin kendilerince dini bir görevi yerine getirdiklerini düşünmeleridir. Kendi menfaatleri uğruna diğer bütün herkesi hiçe sayan getto anlayışı, bu romanda bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Herkesin sevdiği ve saygı duyduğu bir rahip ile yardımcısı, kanlarıyla çörek yapılmak üzere vahşice öldürülür. Sonunda failler yakalanmasına rağmen, Yahudilerin uluslararası baskısı sonucu serbest bırakılırlar. Bu çalışmada romanda geçen dini temalar, üç farklı dinin romana yansıyan farklı inanışları ele alınacaktır.
Anahtar Kelimeler: Necip el-Kiylânî, Yahudinin Kanlı Çöreği, Din

RELIGIOUS THEMES IN THE NOVEL OF NECIP AL-KIYLANI, "THE JEWISH'S BLOODY MUFFIN, GHETTO"

Abstract

Different beliefs that people adopt are different colors for the society they live in. The fact that people have different opinions as long as they live within the framework of respect for one another does not constitute a problem. But the fact that people turn religion into fanaticism and see other members of the religion as rivals or enemies is one of the biggest problems of society. In the novel "The Jewish's bloody muffin, Ghetto" by Necip al-Kiylani, a vivid example of this situation is described. The author wrote a real story in Damascus in the 1800's. The peace in a neighborhood where Jews, Christians and Muslims live together ends with the killing of two people. The reason for the murder is that the Jews think they are doing a religious duty by themselves. The concept of ghetto, which disregards everyone else for their own benefit, once again stands before us in this novel. A priest and his assistant, whom everyone loves and respects, are brutally killed to make muffin with their blood. Finally, despite the capture of the perpetrators, they are released as a result of international pressure from the Jews. In this study, the religious themes in the novel will be discussed and the different beliefs of three different religions reflected in the novel.
Keywords: Necip al-Kıylani, The Jewish's Bloody Muffin, Religion

GİRİŞ

Necîp Kiylânî, 1931 yılında Mısır'da dünyaya gelmiştir. Modern Mısır ve Arap edebiyatının önemli simalarından birisi olan Kiylânî, çok sayıda roman ve şiir kaleme almıştır. Eserlerinde genellikle Filistin, Doğu Türkistan gibi dünya üzerinde sıkıntı çeken Müslümanları ele almıştır. 1995 yılında vefat etmiştir. (Cubûrî, 2003: VI/347) Eserleri birçok dile çevrilmiştir. Bu dillerden birisi de Türkçedir. Çalışmanın ana konusu olan bu romanda ise 1840 yılında Şam'da yaşanmış gerçek bir olayı belgesel roman türünde kaleme almıştır. Eser "دم لفطير صهيون" adıyla yayınlamış olup "Yahudinin Kanlı Çöreği" adıyla Türkçeye tercüme edilmiştir.

İnanmak, insan fıtratının temel ihtiyaçlarından biridir. Bu nedenle dünya üzerinde binlerce farklı inanış bulunmaktadır. Bunlardan kimisi semavi dinler olarak bilinirken, kimisi de insanların kendi ortaya koydukları inanç türleri olarak kabul edilir. Farklı inançlara sahip insanlar çoğu zaman aynı toplum içinde bir arada yaşarlar. Bu birliktelik kimi zaman barış içinde devam edebilirken, kimi zaman çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Birbirlerine karşı saygı çerçevesinde muamele edemeyen bazı insanlar bazen bunu dinleri adına yaptıklarını düşünmektedir.

Çalışmanın ana gövdesini oluşturan roman, farklı inanışlara sahip insanların bir arada yaşadığı bir mahallede işlenmiş bir cinayeti incelemektedir. Romanda Yahudilerin, Hristiyanların ve Müslümanların bir arada yaşadığı bir semtten bahsedilir. Kahramanları, halk tarafından sevilen ve saygı duyulan aslen İtalyalı olan Papaz Padre Tomaso; meşhur adıyla Tom Baba, aşırı derecede zenginliği v geniş ticaret ağıyla meşhur olmuş Herari ailesinin lideri David Herâri, Tom Babanın

hizmetçisi Abram Ammar, Yaşlı David Herari'nin genç ve güzel karısı Kamilya ve Kamilya ile yasak aşk yaşayan evin hizmetçisi Murat Vidal, Berber Salamon, Haham Moşe Ebulafiye, Haham Moşe Selanikli Aron, İzak ve Yasef Herari Kardeşler, Yasef Linyado olarak sıralanabilir.

ROMANDA GEÇEN DİNÎ TEMALAR

Hristiyanlık

Romanın başkahramanlarından birisi olan ve romanda söz konusu cinayete kurban giden Tom Baba bir papaz olduğundan Hristiyanlık dinine ait bazı ritüeller romanda karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birisi ruhbanlıktır. Bu durum, *"Tom Baba'nın hayatı da bir küçük manastırda, hizmetçisi Abram Ammar'la geçmektedir. Üçüncü bir kişi yoktur. Sade, sakin ve sıkıntısız, üzüntüsüz bir halde yaşarlar. Tom Baba'nın meşguliyeti; okumak, ibadet etmek ve hastaları tedaviden ibarettir."* (Kiylânî 2016: 11-12) şeklinde ifade edilmiştir.

Yine ruhban hayatı yaşayan papazların evliliğe karşı bakışları da romanda gündeme getirilmiştir. Tom Baba ile dostu Santi arasında geçen diyalog bu durumu ortaya koymaktadır:

"Santi, aziz dostuna sordu:

Neden evlenmediniz? Tom Baba gülümsedi:

Kim diyor evlenmediğimi? Evlendim…

Santi dikkat ve şaşkınlık içinde baktı:

Seni hep doğrucu ve doğruyu arayan insan olarak tanıdım.

Tom Baba başını salladı ve dalgın dalgın konuştu:

Evet gerçekten evlenmiştim bir vakitler.

Santi, ayıplarcasına bir kahkaha attı ve:

Kadın, hayatımızın kaçınılmaz vakıasıdır, dedi.

….

Muhterem peder, beni bağışla; ben ibadet eder, perhiz tutarım. Ama kadın kokusu başımı döndürür. Bu yüzden evlendim ve normal bir insanın kadınsız yaşayabileceğini de aklıma sığdıramıyorum…

Tom Baba kesin ve karalı konuştu:

Bu benim kanaatime ters: Bence böyle konularda kimseyi zorlamamalıyım. Erkekler evlensinler. Dünya çiçek bahçesi çocuklarla dolsun. Ama bir yerde de Allah adına fedakar bir ekip bulunsun. Onlar gerçek aşık olsun. Ve bütün ömürlerini bu yola adasınlar. Varsın olsun…" (Kiylânî 2016: 13-14)

Yukarıda geçen iki bölümde Papaz Tom Baba özelinde, Hıristiyan din adamlarının yaşam tarzları gündeme getirilmiştir. Romanın başka bir bölümünde ise Hıristiyanlığın temel inanç esaslarından birisi olan teslisden bahsedilmiştir. Padre Tomaso katledildikten sonra onun hakkında konuşan din adamları, bu inancın bir parçası olan Baba (Tanrı)'dan bahsederek şunları söylemektedir:

"Padre Tomaso, hayatı bir bakire kadar temiz ve duru olan insandı. Onun ruhu göklerdeki babamızın yanına gitti. Kutsal ilahiler eşliğinde miski amber kokuları ile yükseldi." (Kiylânî 2016: 132)

YAHUDİLİK

Kitabın isminden de anlaşılacağı üzere romanın ana konusu Yahudiler ve onların bir takım dinî inanışlarıdır. Genel olarak Yahudilerin gündelik hayatı, diğer dinlere bakışları ve bir dini ritüel olan "Kanlı Çörek" uygulamasına değinilmiştir.

Romanın hemen başında Yahudi Mahallesi tanıtılırken Yahudilerin ticarete verdikleri önem anlatılır. Bir Yahudi tüccar müşteriyi dükkanına çekmek için birçok fedakarlık yapabilmektedir. Romanda belirtildiğine göre, müşteri o anda dükkan sahibinin yakınlarından bir kadına göz dikmiş olsa bile, tüccar mal satabilmek için bu durumu görmezden gelebilir. Romanda bu durum şu şekilde anlatılır:



"Çünkü Yahudiler kazanmayı ilk hedef bilir ve onu da hangi yolla olursa olsun elde etmeye çabalar. Onun için, bize göre garip olan bazı davranışlar, onlarca tabii karşılanabiliyor. Mesela bir gencin gözüne, Yahudi güzeli ilişince, cebindeki paralarla oynayıp şakırdatarak kadını kendini çekmeye çalışması, altın göstererek ona hoş görünmek istemesi aslında Yahudi erkeklerin gururunu incitmesi gerekir. Ama bu durumda kadından çok erkekler etkilenir. Aklı başından gider adamların. Artık kadına sataşmayı görmezlikten gelir de, gencin dükkânlarından birisine yönelmesine ve bir şeyler satın almasını sağlamanın yolunu arar. Bu yüzden de, kadın bir yakını bile olsa, o gençle uygunsuz ilgisine göz yumar ve gence dil döker." (Kiylânî 2016: 9)

Romanda en çok dikkat çeken konu ise Yahudilerin diğer din mensuplarına bakışlarıdır. Romanda anlatılan Yahudi karakterlerin, Yahudi olmayanları insan yerine dahi koymadıkları, onları öldürmenin insanlık adına bir iyilik olacağını düşündükleri görülmektedir. Zaten bu düşüncenin neticesinde bir ibadet havasında bir insanı katledip kanıyla çörek yapabilmişlerdir.

Yahudi mahallesine afiş asman üzere giren Tom Baba Yahudi ileri gelenleri tarafından yakalanarak bir evde hapsedilir. İnfazdan önce aralarında yaşanan diyalogta Yahudiler diğer insanlar hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle ifade eder:

"İnsanlar vahşidir Tom, sadece İsrailliler müstesna. Ben bunu sana bin kez söyledim. Talmut da böyle emrediyor." (Kiylânî 2016: 53)

"Dün akşam Haham'ın dediklerini hatırladım, dedi Murat. Hani, "Hıristiyanlara karşı, ne sevgi ne de adalet caiz olur. Hahamların sözünü basite alanların hakkı ölümdür. Unutmayın ki; Hahamların sözleri nebilerden de üstündür. Din konusunda Hahamı veya öğretmeniyle çatışan mutlak hatadadır. Hatta, sanki Allah'ın kendisiyle mücadeleye tutuşmuştur. İsrailli olmayan Salihleri bile öldüreceksiniz." (Kiylânî 2016: 51)

Bu iki pasajda da görüldüğü gibi bazı Yahudiler kendi ırklarına diğerlerinden üstün görmekte ve onları öldürülmesinin çok basit bir iş olduğunu düşünmektedir. Tom Baba ile konuşmalarına devam eden Yahudi ileri gelenleri sonunda asıl niyetlerini ortaya koyarlar. Onu katletmek için tuttuklarını ve bunu yapmalarının da dinî bir dayanağı olduğunu iddia etmektedirler.

"Gözlerinde yüzünde, korku ve ıstırap çizgileri yayılan Padre:

Ama biz, hiç kimseyi bu konuda zorlamayız. Herkes hürdür. Herkes istediği dine inanır. Dinin kapısı böylece herkese açıktır. Çağrımız kurtuluşadır, hidayetedir… Mesih efendimiz bize böyle emretti.

Oradakiler çılgınca kahkaha atıyordu. David ise:

Çok güzel, öyleyse bizim dinimiz de senin kanını dökmeyi emrediyor. Söyle bakalım; itaat mı edelim, isyan mı? Diye garip soruyla karşıladı.

Kalbi göğsünden çıkacak gibiydi ve Padre konuştu:

David, sen hep alay ediyorsun.

Haham Selanikli ise cebinden bir küçük kitap çıkardı.

Eh, buyur öyleyse. Talmut'tan okuyalım. Hristiyan kanıyla yoğrulmuş "Kutsal Çörek" ifadesini okuyalım birlikte.

Ve Haham birkaç satır okudu, Padre'nin gözleri hayretten gerilmiş yüzlerde dolaşıyordu. Kirpiklerinden de korku ve ıstırap yaşları süzülüyordu. Sakalı titremeye başladı ve mırıldandı:

Beyler! Siz tehlikeli bir oyundasınız. Ve büyük bir fitne kapısını aralıyorsunuz. Ben bu kötü gelenek üstüne bir şeyler işitmiştim ama asla inanmamıştım. Bu Tevrat'ın ifadesi olamaz. Belki bazı mutaassıp hahamlar, insanlığa kininden ötürü uydurmuştur bunları. Doğrusu dini mecrasından çıkarmışlar. Hem, ben sizden hiçbirinize asla bir kötülükte bulunmadım. Düşünün, adam öldürmenin dinde de örfte de kanunda da yeri yoktur." (Kiylânî 2016: 43-44)

Yahudiler, yapmayı planladıkları bu eylemin kendilerine göre haklı gerekçelerini şu şekilde açıklarlar:

"Haham Selanikli atıldı:

Bizce kan dökmenin üç nedeni var. Başta, bizim, Hıristiyanlara nefretimiz ve hayvan derecesinde saymamız. Onları putperest kabul edip, öldürülmelerini mubah kabul etmemiz var. İkinci olarak, bu

işlemin bize yaklaştırması inancımız. Üçüncü olarak da; Hıristiyan kanının bazı gizli konularda sihir etkisinin bulunmasıdır… " (Kiylânî 2016: 44)

"Haham Selanikli ekledi:

Talmut der ki; Adaletin gereğidir, her İsraillinin öz eliyle kafirleri öldürmesi. Çünkü kim kafir kanı dökerse, Allah'a yakınlık kazanır…" (Kiylânî 2016: 46)

Romanda Yahudilerin kutsal çörek yapmak için daha önce de benzer cinayetler işlediklerinden bahsedilmektedir. Papazın öldürülmesinin ardından durum değerlendirmesi için bir araya gelen kilise yetkilileri, konuyu şöyle açıklamaktadır:

"Yetresant kilisesi ruhanilerinden biri söze başlayınca sesler kesilmişti. Papaz, topluluğa Yahudilerin işlediği cinayetlerden örnekler sergilemeye başladı: Bizans İmparatoru Herakliyus zamanında Farsların Kudüs'ü işgali sırasında Hıristiyanların köle diye onlardan satın aldıklarını. Bu esirler ve Sultan Üçüncü Selim döneminde Yunanistanlı bir çocuğu kaçırıp aynı maksatla boğazladıklarını ve kanıyla kutsal çörek yaptıklarını anlattı… Bu, onların samimi inançları gereği yapılmakta ve kaynağı da Talmut'a eklenmiş Haham bidatleridir. Unutmayın ki, Yahudi'nin bayramı yakın. Bu bayramda, ne edip edip bir Hıristiyan kanıyla yoğrulmuş "Mukaddes çörek" yapmaya gayret ederler." (Kiylânî 2016: 57)

Bu tür cinayetlerin sadece Hıristiyanlar üzerinde değil, Müslümanlar üzerinde de uygulandığı belirtilmektedir. Bunun sebebi ise İslam dinini seçen Hıristiyanlar olarak gösterilmektedir:

"Aziz peder, bunu Müslümanlara da uygularlar mı?

Papaz başını salladı:

Evet, dedi. Talmut'un bazı nüshalarında; Müslüman'ın kanının da akıtılmasının caiz olduğu; sebep ve delil olarak da, birçok Hıristiyan'ın İslam'a girmesinin gösterildiği söz konusudur" (Kiylânî 2016: 58)

Romanda bahsi geçen kutsal çörek olayının din adına yapıldığı iddia edilmektedir. Hatta bu meselenin Yahudilikte kutsal sayılan Talmud isimli kitapta da yer aldığı söylenmiştir. Fakat Yahudilerin kutsal kitaplarının indirildiği dönemde Hıristiyanlık dini ya da Hıristiyan adıyla hiç kimse olmadığı gerçeğinden yola çıkılırsa bunun daha sonradan uydurulduğu çok net bir şekilde anlaşılabilir. Bu durum, kutsal kitaplarını tahrif ederek sonradan ilaveler yaptıklarını gösterir. Bir insanı katledip onun kanıyla çörek yapmak gibi bir ibadetin olamayacağı çok açıktır. Bunun, bazı fanatik Yahudilerin sonradan kutsal metinlere ilave ettiği bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır. Romanın ilerleyen bölümlerinde de bu durum kahramanlar tarafından sorgulanmaktadır. Cinayet olayına karıştıktan sonra hapse düşen ve orada Müslüman olan Ebulâfiye de şöyle der:

"Bütün bunlar ve konuşulanlar, Ebulafiyenin zihninden muntazam bir film şeridi gibi geçiyordu. Ve soruyordu kendi kendine; Niçindi bütün bunlar? Ağır bir soruydu bu. Bundan da daha ağır ve tehlikelisi; bunların Tevrat'ta bulunup bulunmadığı hususuydu… Olamazdı tabi. Allah katından inmiş bulunan Tevrat'ta Hıristiyanların basit nedenlerle boğazlanması emredilemezdi. Üstelik de Mesihilik, yani Hıristiyanlık ondan nice zaman sonra ortaya çıkmıştı. Öyleyse bu akide temelinden sakat ve sahteydi." (Kiylânî 2016: 90-91)

Cinayet olayında başı çeken David Herari'nin sadık yardımcısı Murat da aynı şekilde işlenen bu cinayetin dinî bir dayanağının olmasını sorgulayanlardandır. Murat, papaz boğazlandığı sırada kendi kendine şunları söyler:

"Garip değil mi; adamlar bunu bir dini vecibe ve hem çok büyük bir ödev diye mırıldanırken, Talmut'un çağrısı, ruhbanların tebliği olduğunu birbirlerine empoze edip dururken bocalıyorlar. Eğer bu iş, dini bir emir ve eylemse, nedir bu tereddüt ve üzerlerine çöken korku? Adamı kıskıvrak bağladıkları halde, her biri ötekini teşvik ediyor, işi bitirmek için acele eder gibi ama bir türlü hiç biri elini uzatamıyor…" (Kiylânî 2016: 49)

Olayın içindeki kahramanların söylediklerinden de anlaşılacağı üzere dinî bir vecibe olarak işlendiği sanılan bu cinayet, bazı Yahudi ileri gelenlerinin düşüncülerini halka dinî emirler gibi lanse ederek kutsal metinlere ilave etmelerinin bir sonucudur. Ebulâfiye önceden inandığı Yahudiliğin bazı nasıl tahrif edilip bu hale getirildiğini şöyle itiraf eder:

"Yahudi kitapları binlerce yıl önce eski devlet yöneticilerinin talimatları ile doludur. Bunlarsa halkı oyalama onları tahakküm etme oyunlarıdır. Maksat halkın problemlerini çözmek değildir. Bu kitaplar dünyadan saklı tutulur. Hıristiyan dünya bu kitapları tanımaz. Yine kitapların birçoğunda cümle

aralarında boşluklar vardır. Onlar Mesih ve Hıristiyanlar kelimelerinin silinti yerleridir. Bu bir adettir. Yahudi âlimler bu kelimeleri yazmadan bilir ve okurlar. Bir Hıristiyan ise okuduğu zaman ne olduğunu bilemez tabi. Onlar aleyhinde hükümlerdir bunlar." (Kiylânî 2016: 100)

Yahudilerin ibadet kastıyla bu tür cinayetler işlediğine dair tarihi kaynaklar bulunmasına rağmen, bunun onlara iftira mahiyetinde bir suçlama olduğunu düşünenler de bulunmaktadır. İncelemiş olduğumuz bu roman, tarihi bir belgeden yola çıkılarak yazıldığı için gerçekleri yansıtmaktadır. Ayrıca bu konuda Ariel Toaff'ın kaleme aldığı "Pasque di Sangue Ebrei d'Europa e omicidi rituali" adlı kitapta önemli bir yere sahiptir. Yazar Avrupa'da Yahudilerin dini ritüel adı altında işledikleri cinayetleri bir araya getirmiştir. (Toaff: 2007) Ancak Seda Özmen "Batıda Yahudilere Yönelik Kan İftiraları" adlı makalesinde bu cinayetlerin Yahudilerin üzerine atılmış bir iftira ve onları kötülemek için yapılmış bir karalama kampanyası olduğunu dile getirmektedir. (Özmen 2017: 154-163)

SONUÇ

1840'lı yıllarda yaşanmış olan gerçek bir olaydan yola çıkarak yazılmış olan bu roman, bazı Yahudilerin diğer din mensuplarına karşı kinini ve bunun sonucunda bir papazla yardımcısını öldürmelerine varan olayları göstermektedir. Her zaman farklı inanış, farklı düşünce ya da farklı görüşte insanlarla bir arada bulunma ihtimalimizin olması gerçeğinden yola çıkarak, herkese saygılı olmamız gerektiğini anlatmaktadır.

KAYNAKLAR

Cubûrî, Kâmil Selmân (2002). *Mu'cemu'l-Udebâ Mine'l-'Asri'l-Câhilî Ḥattâ Seneti 2002.* Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.

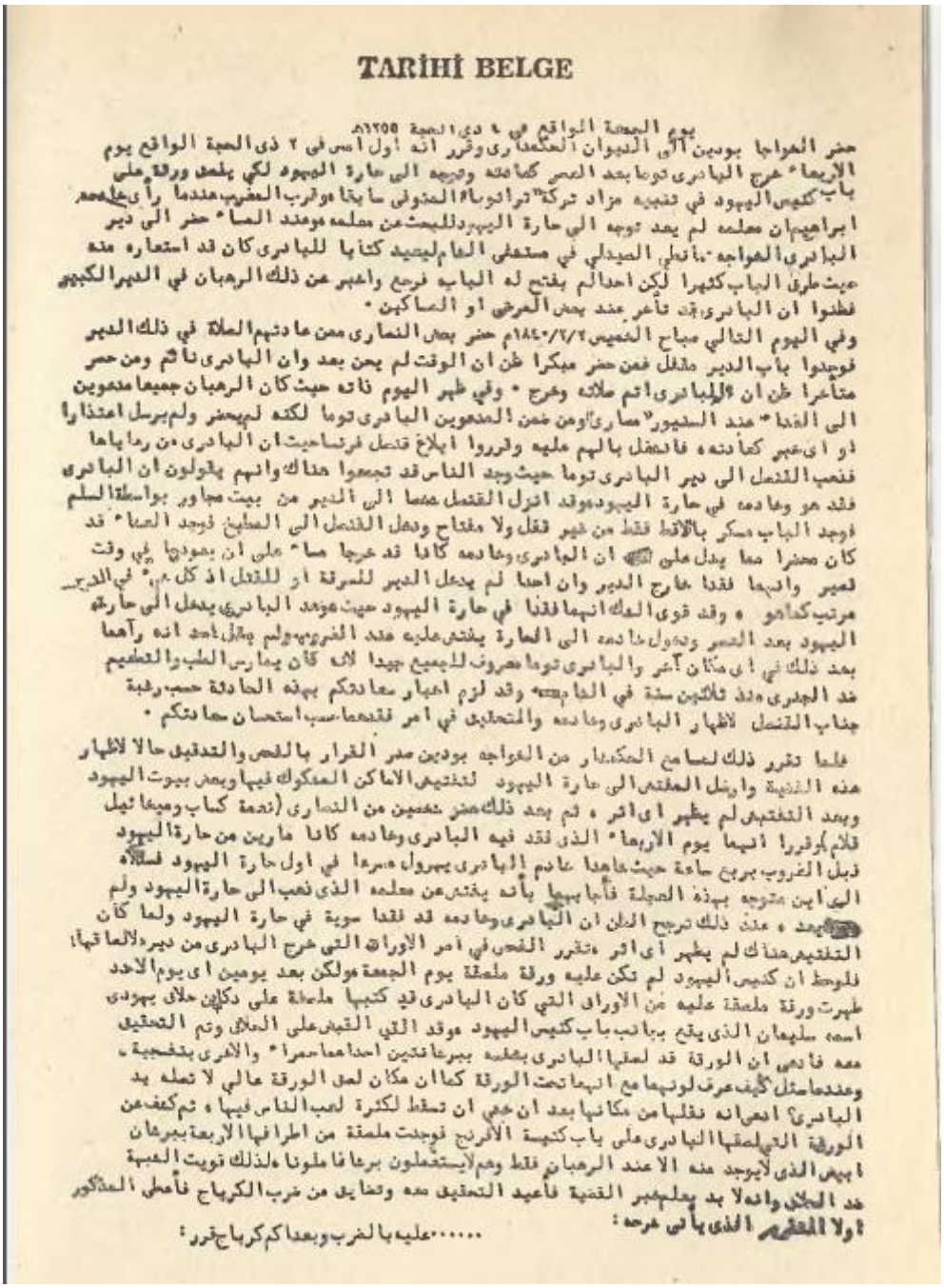
Kiylânî, Necip (2016). *Yahudinin Kanlı Çöreği Getto.* Ali Nar (Çev.). İstanbul: Elif Yayınları.

Özmen, Seda (2017). Batıda Yahudilere Yönelik Kan İftiraları, *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 154-163.

Toaff, Ariel (2007). *Pasque di Sangue Ebrei d'Europa e omicidi rituali.* Bologna: Societa editrice il mulino.



EK 1: Romanın yazımında dayanak olarak kullanılan tarihi belge. Mösyö Bodin adlı şahsın olayla ilgili ifadesidir:



TARİHİ BELGE

يوم الجمعة الواقع في ٤ ذي الحجة ١٢٥٥هـ

حضر الخواجا بودين الى الديوان الحكمداري وقرر انه اول امس في ٢ ذي الحجة الواقع يوم الاربعاء خرج البادري توما بعد العصر كعادته وتوجه الى حارة اليهود لكي يلصق ورقة على باب كنيس اليهود في تنبيه مزاد تركة "ترانوبا" المتوفى سابقا وقرب المغرب عندما رأى خادمه ابراهيم ان معلمه لم يعد توجه الى حارة اليهود للبحث عن معلمه وعند المساء حضر الى دير البادري الخواجه ماتطي الصيدلي في مستشفى الشام ليعيد كتابا للبادري كان قد استعاره منه حيث طرق الباب كثيرا لكن احدا لم يفتح له الباب فرجع واخبر عن ذلك الرهبان في الدير الكبير فظنوا ان البادري قد تأخر عند بعض المرضى او المساكين .

وفي اليوم التالي صباح الخميس ١٨٤٠/٢/٢م حضر بعض النصارى ممن عادتهم الصلاة في ذلك الدير فوجدوا باب الدير مقفل فمن حضر مبكرا ظن ان الوقت لم يحن بعد وان البادري نائم ومن حضر متأخرا ظن ان البادري اتم صلاته وخرج . وفي ظهر اليوم ذاته حيث كان الرهبان جميعا مدعوين الى الغداء عند السنيور "مصاري" ومن ضمن المدعوين البادري توما لكنه لم يحضر ولم يرسل اعتذارا او اي خبر كعادته ، فانشغل بالهم عليه وقرروا ابلاغ قنصل فرنسا حيث ان البادري من رعاياها فذهب القنصل الى دير البادري توما حيث وجد الناس قد تجمعوا هناك وانهم يقولون ان البادري فقد هو وخادمه في حارة اليهود وقد انزل القنصل شخصا الى الدير من بيت مجاور بواسطة السلم فوجد الباب مسكر بالاقط فقط من غير قفل ولا مفتاح ودخل القنصل الى المطبخ فوجد العشاء قد كان محضرا مما يدل على ان البادري وخادمه كانا قد خرجا مساء على ان يعودا في وقت قصير وانهما فقدا خارج الدير وان احدا لم يدخل الدير للسرقة او للقتل اذ كل شيء في الدير مرتب كما هو . وقد قوى الشك انهما فقدا في حارة اليهود حيث هو عند البادري يدخل الى حارة اليهود بعد العصر ودخول خادمه الى الحارة يفتش عليه عند الغروب ولم يقل احد انه رآهما بعد ذلك في اي مكان آخر والبادري توما معروف للجميع جيدا لانه كان يمارس الطب والتطعيم ضد الجدري منذ ثلاثين سنة في الشام وقد لزم اخبار سعادتكم بهذه الحادثة حسب رغبة جناب القنصل لاظهار البادري وخادمه والتحقيق في امر فقدهما حسب استحسان سعادتكم .

فلما تقرر ذلك لسامع الحكمدار من الخواجه بودين صدر القرار بالفحص والتدقيق حالا لاظهار هذه القضية وارسل المفتش الى حارة اليهود لتفتيش الاماكن المشكوك فيها وبعض بيوت اليهود وبعد التفتيش لم يظهر اي اثر ، ثم بعد ذلك حضر شخصين من النصارى (نعمة كساب وميخائيل قلام) وقررا انهما يوم الاربعاء الذي فقد فيه البادري وخادمه كانا مارين من حارة اليهود قبل الغروب بربع ساعة حيث شاهدا خادم البادري يهرول مسرعا في اول حارة اليهود فسألاه الى اين متوجه بهذه العجلة فأجابهما بأنه يفتش عن معلمه الذي ذهب الى حارة اليهود ولم يعد ، عند ذلك ترجح الظن ان البادري وخادمه قد فقدا سوية في حارة اليهود ولما كان التفتيش هناك لم يظهر اي اثر ، تقرر الفحص في امر الاوراق التي خرج البادري من دير ولصاقها فلوحظ ان كنيس اليهود لم تكن عليه ورقة ملصقة يوم الجمعة ولكن بعد يومين اي يوم الاحد ظهرت ورقة ملصقة عليه من الاوراق التي كان البادري قد كتبها ملصقة على دكان حلاق يهودي اسمه سليمان الذي يقع بجانب باب كنيس اليهود وقد القي القبض على الحلاق وتم التحقيق معه فادعى ان الورقة قد لصقها البادري بنفسه ببرشانتين احداهما حمراء والاخرى بنفسجية ، وعندما سئل كيف عرف لونهما مع انهما تحت الورقة كما ان مكان لصق الورقة عالي لا تصله يد البادري؟ ادعى انه نقلها من مكانها بعد ان خشي ان تسقط لكثرة لعب الناس فيها ، ثم كشف عن الورقة التي لصقها البادري على باب كنيسة الافرنج فوجدت ملصقة من اطرافها الاربعة ببرشان ابيض الذي لا يوجد منه الا عند الرهبان فقط وهم لا يستعملون برشانا ملونا ، لذلك قويت الشبهة ضد الحلاق وانه لا بد يعلم خبر القضية فأعيد التحقيق معه وتضايق من ضرب الكرباج فأعطى المذكور اولا التقرير الذي يأتي شرحه :

.....عليه بالضرب وبعد اكم كرباج قرر :



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EDEBÎ METİN KULLANIMI: HALDUN TANER HİKÂYESİ ÖRNEĞİ

Nermin YAZICI
Prof. Dr. , Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, El-mek: nerminyazici@gmail.com

Çiğdem YALÇIN
Arş. Gör. , Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, El-mek: cigdemm.koc@hotmail.com

Özet

Yabancı dil öğretim tarihinde, edebiyat ve edebî metin kullanımı çoğu zaman geri planda kalsa da 1980'li yıllarla beraber öğretim materyali olarak yeniden ön plana çıkmaya başlamıştır. Edebî metinler, yabancı dil öğretiminde pek çok açıdan önemli fırsatlar sunmaktadır. Hedef kültürün tanıtımı, gerçek iletişim durumlarını içermesi, dil becerilerini ve kelime dağarcığını genişletmesi, eleştirel düşünme becerisi kazandırması ilk elden sayılabilecek katkılardır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi sınıflarında öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurularak amacına uygun seçilmiş edebi metin kullanımının yararlı olacağı aşikârdır. Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde edebi metinlerin yeri ve önemine vurgu yapılarak Haldun Taner'in "Geçmiş Zaman Olur Ki..." hikâyesi B2 seviyesi öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış ve hikâye metni için iki ders saatini kapsayacak bir eğitim durumu oluşturulmuştur. Ayrıca temel beceriler göz önünde bulundurularak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasına yönelik çeşitli etkinlik önerileri sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: edebiyat, yabancı dil öğretimi, edebi metinler, Haldun Taner

THE USAGE OF LITERARY TEXTS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE SAMPLE OF HALDUN TANER'S STORY

Abstract

Although the use of literary and literary texts in the history of foreign language education has often been in the background, it has started to come to the forefront as an instructional material since 1980. Literary texts offer important opportunities in many aspects of foreign language teaching. Promoting the target culture, incorporating real communication situations, improving language skills and vocabulary, and providing critical thinking skills are the first-hand contributions. For this reason, it is obvious that the use of selected literary texts by considering the student levels in foreign language teaching classes will be useful.
In this study, with the emphasis on the place and importance of literary texts in foreign language teaching, Haldun Taner's story named "Geçmiş Zaman Olur Ki... " was prepared for B2 level students and an educational situation was included for the story text that would cover two lesson hours. In addition, some pre-reading, while-reading and post-reading activity proposals were presented.
Key Words: literature, foreign language teaching, literary texts, Haldun Taner

Giriş

Özellikle son yıllarda yabancı dil öğretimi sınıflarında edebiyat metinlerinin kullanımı giderek önem kazanmaya başlamıştır. Yabancı dil öğretiminin çoğunlukla metin türleri üzerinden yürütüldüğü düşünüldüğünde edebiyat ürünlerinin bir materyal olarak kullanımının dil öğretim sürecine katkısı yadsınamaz. Nitekim Medni'e (2010:5) göre öğrenilen dilin amaca hizmet verebilmesi ve kalıcı olabilmesi için izlenen yollar ve kullanılan materyallerin seçimi oldukça önem arz etmektedir. Edebiyat dillerin vazgeçilmezidir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde edebi materyallerin (hikaye, fabl, şiir, masal, kısa öykü, tiyatro, anı, deneme, mizah, karikatür, fıkra *vb.*) kullanımı çok önemlidir. Edebiyat kullanımının yabancı dil sınıflarında kullanımının faydalarını Clandfield (2003:63) şu şekilde sıralamıştır: 1. Edebiyat özgün bir materyaldir, 2. İletişim ve etkileşimi sağlar, 3. Dil bilincini artırır, 4. Tüm insanlığı eğitir, 5. Motive edicidir. Mckay'e göre (1982) dil öğretimi için edebiyat kullanımı öncelikle dilbilimsel bilgiyi geliştirir. Ayrıca öğrenciler edebi metinleri okumaktan zevk aldıkça metinle etkileşime girer ve bu da onların motivasyonlarını ve okuma yeterliliklerini artırır. öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerinde ve öğrencilerin metinlerin ait olduğu kültürü daha iyi anlamalarında katkı sağlar.



Dil, çalışılan kültürün en güzel yansıması olan edebi eserlerle sınıfa taşınabilir. Bu aynı zamanda dil öğrenen öğrencilere kendi kültürleri ve diğer kültür arasında bir karşılaştırma imkânı da sunarak görüş açılarını, hoşgörülerini ve anlayışlarını geliştirmelerini, yabancı düşmanlığından, ötekileştirmeden ve tektipleştirmeden uzaklaşmalarını sağlar (Tarakcıoğlu, 2016:177). Farklı dil ve söylem özellikleriyle ve türlerine özgü yapısal öğelerle, türü ne olursa olsun, edebî metinler, kalıcı evrensel temel toplum değerlerini ve kültürlerini, farklı mekan ve zamanlardaki farklı kültürlerdeki toplumlara aktarmaktadır (Collie, Joanne., Stephen Slater. 1990 akt. Medni, 2010:23). Bu nedenle edebi metinler öğrencilere kültürel anlamda da bir zenginlik katar ve hedef kültürü içselleştirmeleri konusunda yardımcı olur.

Edebiyatın yabancı dil sınıflarında kullanılması yeni bir durum değildir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan Dilbilgisi-Çeviri yönteminde edebi metinlerden oldukça yararlanılmıştır. Fakat yöntemde görülen bazı eksiklikler nedeniyle daha sonra İşitsel- Görsel, İşitsel- Dilsel, Doğal Yöntem, Bilişsel Yöntem gibi pek çok yöntem geliştirilmiştir. Ne yazık ki bu yöntemlerde edebi metin kullanımına rastlanmamıştır. 1980'li yıllar başında İletişimsel yöntemin ön plana çıkmasıyla yabancı dil öğretiminde edebi metinleri giderek önem kazanmıştır. *"'İşitsel-görsel yöntem' ya da 'İşitsel-dilsel yöntem' gibi önceden güncel olan yabancı dil öğretim yöntemlerinin neredeyse hiç ilgi göstermediği edebi metinlerden, iletişimsel yöntemle birlikte yararlanmak mümkün hale gelmiştir. Sınıf içi ortamda iletişimin gerçekleşmesi için gereken çıkış noktası, edebi metnin derse kazandırdığı dinamikle elde edilmiştir. Burada yatan temel amaç, öğrencilerin edebi metinlerden hareketle kendi dünya görüşleriyle içinde yaşadıkları dış dünyayı ilişkilendirebilme olanağını bulması ve bu yolla dil becerilerini doğal bir biçimde kullanıp geliştirebilme olarak belirlenmiştir"* (Ünal, 2005: 204).

Edebi metinlerin yabancı dil sınıflarında kullanılmasının yararları oldukça fazladır fakat bu metinlerin ne şekilde ve ne tür yaklaşım ve yöntemlerle kullanılması gerektiğinin bilinmesi son derece önemlidir. Carter ve Long (1991) bu alana yönelik kullanılabilecek üç tür modelden bahseder;

Kültürel model, edebi metni bir ürün olarak görür. Edebi metinler hedef kültür hakkında bilgi kaynağıdır. Bu model edebi metinlerde toplumsal, politik ve tarihsel arka planı inceler. Daha çok öğretmen merkezlidir.

Dil modeli, öğrenci merkezlidir. Öğrenciler metinde ilerledikçe dilin kullanım şekline dikkat ederler. Metni anlamaya çalışırlar ve farkındalıkları artar.

Kişisel gelişim modeli, süreç temellidir ve daha çok öğrenci merkezlidir. Bu model, öğrencilerin kendi görüşlerini, duygularını ve kişisel deneyimlerini kullanmalarını sağlar (akt. Clandfield, 2004).

Amer (2003) dil öğretiminde edebiyat kullanımında pedagojik olarak iki yaklaşımın ön plana çıktığını belirtir. Bunlar; "Hikâye Haritası" ve "Okuyucu Tepkisi" yaklaşımlarıdır.

Hikâye haritası, okuyucunun bilinçli bir şekilde metin yapısının farkında olduğu kavramsallaştırmaya dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre okuyucu ve metin arasında bir etkileşim vardır. Okuyucu önceki deneyimlerinden yararlanarak metni anlamlandırır.

Okuyucu tepkisi yaklaşımı ise yapılandırmacı kurama dayanmaktadır. Birey hikâyeyi kendi yaşantısına göre anlamlandırarak okur. Edebi metinlerde öğrencilerden kendi yaşantısı ile metin arasında bağ kurması beklenmektedir. Bu nedenle okunan bir metinden elde edilen bilgi veya o metne yüklenen anlam birbirinden farklı olmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin fikirlerini, görüşlerini ve duygularını özgürce ifade etmeleri ve öğrencileri metne yanıt vermeleri konusunda teşvik etmektir (Amer, 2003:65-68).

Elbette bu alana ilişkin kullanılan yaklaşım ve yöntemler bunlarla sınırlı değildir. Burada önemli olan öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onlara en uygun yöntemi seçmek ve edebi metin kullanımına yönelik oluşabilecek engelleri ortadan kaldırmak ve çeşitli etkinliklerle onlara edebiyatı sevdirmektir.

Bu çalışma ile Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önde gelen yazarlarından biri olan Haldun Taner'in "Geçmiş Zaman Olur Ki..." isimli hikâyesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B2 seviyesi öğrencilerine yönelik hazırlanmış ve hikâye metni için iki ders saatini kapsayacak bir ders planı oluşturulmuştur. Ayrıca temel beceriler göz önünde bulundurularak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasına yönelik çeşitli etkinlik önerileri sunulmuştur.



Ders Planı

Ders: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Düzey: B2 Seviyesi

Ders Süresi: 45 dk + 45 dk

Malzemeler: Akıllı tahta, kalem, kağıt.

Kazanımlar: B2 seviyesinde sadeleştirilmiş bir edebi metni anlama, metne yönelik çıkarımlar yapma ve metni yorumlama

Okuma Öncesi Etkinlikler:



(Öğretmen metni öğrencilere dağıtmadan önce akıllı tahta yardımıyla öğrencilerine daha önce izlettiği "İlk Aşk" isimli Türk filminden bir kare gösterir ve aşağıdaki soruyu yöneltir.)

A. Bu görseli hatırladınız mı? Görsel hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

(Öğrencilerden aldığı cevaplar doğrultusunda aşağıdaki soruları yöneltir)

B. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. İlk aşkınızı hatırlıyor musunuz?

2. Yıllar sonra onunla hiç karşılaştınız mı?

3. Karşılaştığınızda neler hissettiniz?

(Sorular cevaplandıktan sonra öğretmen metni öğrencilere dağıtır.)

Başlık _____

Ne eski bir tango melodisi, ne de siyah önlüklü bir mektepli kız resmi, hayır, beni on sekiz yıl evvelki o tatlı hatıraların âlemine atan, gazetede gördüğüm iki satırlık, kupkuru, alelade bir KİRALIK ilanı oldu.

O anda Pendik sahilleri birden gözümde canlanıverdi. O köşk... O köşkün bizim bahçeye bakan penceresi... Ve o pencerede Mahinur... Sarı bukleleri, menekşe bakışları ile Mahinur...

Neden daha ilk görüşte onu sanki asırlardan beri tanıyormuşum hissine kapılmıştım, bunu izah edemeyeceğim. Niçin bana her bakışında boğazıma bir eziklik, süzme balın boğazda bıraktığı gıcığa

benzer tatlı bir baygınlık yapışırdı, o da meçhulüm. İnsan, çocuklukla delikanlılık arasındaki o hülyalı çağda nedenlerle niçinlerle mi uğraşır? O yaşta insan hiç düşünmeden sadece yaşamaya bakar. Hem de ne yaşamak?.. Bulutlarda, yıldızlarda gibi...

Mahinur da zaten oralardan, öyle üstün bir âlemden dünyamıza inivermiş olmalı idi. Onun da bizim gibi etten kemikten yapıldığına, bizler gibi yiyip içtiğine inanamayacağı gelirdi insanın. Sarı ayva tüyleriyle kaplı incecik kollarını biraz fazla sıkacak olsam, parmaklarımın arasında bir kelebek gibi ezilip eriyiverecek sanırdım.

Yemin ettik güya... Büyüyünce evlenecektik. O zamana kadar da hiç ama hiçbir şey, bizi birbirimizden ayıramayacaktı. Halbuki sonra... Sonra o taşralı müteahhitin ona talip olmasıyla bütün bu hayaller iskambilden bir kule gibi bir anda yıkılıvermişti.

Az mı ağlamıştım, az mı yalvarmıştım?

"Sen razı olmazsan, hiçbir kuvvet seni o herifle evlenmeye mecbur edemez" diyordum. Ona İstanbul'dan kaçmayı teklif ediyor, taş kırıp, yük taşıyıp kendisine bakacağımı söylüyordum. Fakat Mahinur o eski Mahinur değildi artık. Üç günün içinde değişivermişti sanki. Bana burnunun ucundan bakıp, bir;

"Çocuk gibi konuşuyorsun sen" deyişi vardı, çıldırmak işten değildi. Onu tokatlamamak için zor tutuyordum kendimi. Hele dünyada başka kız kalmamış gibi benim sevgilime göz diken ve beni ömrüm boyunca en büyük saadetimden mahrum edecek olan o uğursuz müteahhide öyle derin bir kin besliyordum ki, bir gece yolunu bekleyip herifi köprünün yanındaki yamaçtan aşağı atmayı, sonra da üzerine kaya parçaları yuvarlamayı tasarlıyordum.

Gençlik, çocukluk... İş olacağına vardı. Mahinur müteahhitle evlenip gitti, beni hüsranlarımla yalnız bıraktı.

İlk aşkın hatırası ne de olsa başka oluyor... Aradan bunca yıl geçmesine rağmen onu hâlâ unutamadım. Onun sarışın hayali ne vakit aklıma vursa, içimi buruk bir acı kaplar, hayatımı onunla birleştirse idim, belki ben de bugün herkes gibi mesut bir insan olurdum diye düşünürüm.

Elimde çevirip durduğum ilanı belki yirminci defa okudum. Demek şimdi o köşk kiralıktı ha?.. Demek bir vakitler Mahinur'un o şeftali kokusuna benzeyen körpe güzelliğiyle doldurduğu odalar şimdi boş ve sahipsiz... Peki ama ben ne duruyordum? Bu evi bir yazlığına kiralamak için ne bekliyordum? Avcumun içinden bir sabun gibi kaydırıp başkalarına kaptırdığım saadetin hiç değilse tatlı hatırasını yeniden yaşamak, o sakin kıyıda eski günlerin hayaliyle üç ay olsun baş başa kalmak için bundan güzel fırsat mı olurdu? Bir uykuda gezen gibi sokağa nasıl fırladığımı, tramvaya nasıl bindiğimi anlamadan, kendimi ilanda bildirilen köşkün kapısında buldum.

Kapıyı bana kırmızı saçlı, şişman bir kadın açtı. Ve göz göze gelmemizle çığlığı basması bir oldu:

"Siz? Siz?.. Aman Yarabbim, rüya mı görüyorum?" Sonra benim aptal aptal baktığımı görünce sitemli bir sesle;

"Korkarım tanıyamadınız" dedi. "Ben Mahinur... Çocukluk arkadaşınız Mahinur."

O anda nasıl sendelemedim, dengemi kaybedip merdivenlerden düşmedim, şaşılır. Bu karşımdaki boyalı saçlı, çifte gerdanlı, bu kolları şıkır şıkır altın bilezikli kadın Mahinur, öyle mi? O sülün gibi endam, on sekiz yıl içinde böylesine kütükleşsin, o şiirli ses, o buğulu bakışlar, o prenses gibi tavırlar bu rütbe bayağılaşsın... Şaşkınlıktan elimdeki ilanı uzatıp;

"Peki ama" diye yutkundum, "siz Pendik'teki köşkü o zaman satmamış mı idiniz?.."

Eski sevgilim;

"Sattıydık" dedi. "Sattıydık ama Arif sağ olsun yeniden aldı."

Sonra birden;

"Böyle kapı ağzında mı konuşacağız?" diye beni adeta zorla içeri çekti. Kavrulmuş soğan kokan bir koridordan geçirip karanlık bir salona soktu. Bir yandan kapalı perdeleri açıyor, bir yandan da;

"Söyleyin" diyordu. "Allah aşkına söyleyin. Çok değişmişim değil mi?"

"Yooo... Hayır... Asla!" diye kekeledim. "Ne iseniz osunuz."

Ve insanüstü bir çabayla ilave ettim:

“Hatta daha da güzelleşmişsiniz.”

Güldü:

“Siz de hiç değişmemişsiniz” dedi. “Aynı nezaket, aynı hoş sözler…”

Gülüşünü beğenmedim. Gülerken boyalı dudakları çok açılıyor, yan taraftan köprülü bir altın dişi görünüyordu.

“Biz Samsun, Erzurum, Adana, İzmir dolaştık durduk” dedi.

“Şükür artık temelli geldik. Zaman ne çabuk geçiyor Yarabbim…

Pendik’i dün gibi hatırlıyorum. Hey gidi günler hey…”

Ne kadar da geveze olmuştu. Hiç soluk almadan konuşuyordu.

Bir ara;

“Hatırlar mısınız bilmem” dedi. “Şiirler okurduk hep sizinle… Hani canım, o demir iskelenin ucunda… Hele Faruk Nafız'in ‘Kıskanç’ diye bir şiiri vardı. Anket defterime bile yazmıştınız hatta. Nasıldı bakayım o:

Sakın bir söz söyleme

Yüzüme bakma sakın…

Sesini (bir) duyan olur

Sana göz koyan olur.”

İsabet ki gerisini hatırlayamadı. Yoksa şiire de, Faruk Nafiz’e de yazık olacaktı. Mahinur;

“Ah… Ah…” diye göğüs geçirdi. Sonra bir sigara yakıp dumanını yukarı üfledi. Bu haliyle Mısır filmlerindeki geçkin trajedi artistlerine benziyordu. Dilini dudakları üzerinde gezdirip yapışmış kalmış bir tütün parçasını, tüh diye hafifçe tükürdükten sonra, gözleri süzgün, devam etti:

“İtiraf edin o zamanlar bana karşı büyük bir zaafınız vardı. Bilmez miyim hiç? Vardı işte… Açık konuşmak gerekirse ben de bu hususta size hayli cesaret vermiştim.”

Hiç lüzumu yokken bir kahkaha atıverdi:

“Ben de neler söylüyorum değil mi? İhtimal siz bunları unuttunuz bile. Ah siz erkekler… Hepiniz böylesiniz.”

Daha fazla dayanamadım: “Ben müsaadenizi rica edeceğim” dedim.

“Hiç olur mu bu kadarcık?” dedi. “Şimdi nerde ise Arif de gelir, yemeği birlikte yerdik.”

“Teşekkür ederim, bir başka sefer” dedim. Şapkamı aldım sıvışıyordum.. Arkamdan seslendi:

“Peki ama hani ev için bir şey söylemiştiniz?”

"Ha ev mi?” dedim. Az daha, artık olmasa da olur, diyecektim. Birden toparlandım:

“Bir ahbap için soracaktım da…”

“Madem siz aradasınız, güzel hatırınız için yazlığını sekiz yüze bırakırız” dedi.

Yangından kaçar gibi merdivenleri üçer üçer atlayarak indim. Ben köşkün kapısından çıkarken eli çantalı bir adam içeri giriyordu. Mahinur’u tanımakta güçlük çekmeme rağmen kocasını ilk görüşte tanıdım. Gözünde yine o altın gözlüğü, burnunun altında yine o kırpık bıyıkları… Yalnız şakakları biraz ağarmış. Durdum, arkasından uzun uzun baktım. Bir vakitler öldürmeyi kurduğum bu adama karşı şimdi içimde büyük bir minnet duyuyordum. Utanmasam, arkasından koşacak, bu manasız kadını hayatımın üstünden çekip aldığı için yüzünü gözünü öpecektim. “Var ol koca aslan” diye

söylendim. "Sen olmasa idin şimdi ben, sukutu hayalin azabıyla ömrünü zehir etmiş bir bedbaht olacaktım. Saadetimi sana borçluyum. Çok yaşa sen, var ol." Sonra bir kuş hafifliği ile İnönü gezisine doğru yürüdüm.

Yeni tomurcuklanan ince dalları, üstündeki bulutsuz semayı ve Boğaz'ın lacivert sularını sanki ilk defa görüyormuşum gibi doya doya seyrettim. Damarlarıma rahat, geniş, sıcak bir sevinç yayılmıştı. Koşmak; banklarda oturan suratı asık ihtiyarlara, yoldan gelip geçen somurtuk insanlara, bebek arabalarının yanında yün ören nemrut çocuk dadılarına sokulup, "Gülsenize, neşelensenize. Bakın gök ne temiz, güneş ne parlak, hayat ne güzel" diye bağırmak istiyordum.

(Öğretmen okunacak metnin daha iyi anlaşılabilmesi için okuma öncesinde öğrencilerin metinde yer alan altı çizili kelime ve deyimlerin anlamlarını bulmalarını ve bu kelimelerden birkaçı ile cümle kurmalarını ister.)

C. Metinde yer alan altı çizili kelimelerin ve deyimlerin anlamlarını Türkçe sözlük ve deyimler sözlüğünden bulunuz.

bukle: .....
müteahhit: .....

hisse kapılmak: .....
talip olmak: .....

izah etmek: .....
mahrum etmek: .....

hülyalı: .....
hüsran: .....

burnunun ucundan bakmak: .....
körpe: .....

gerdan: .....
endam: .....

bayağılaşmak:.....
göğüs geçirmek:.....

sıvışmak:.....
minnet duymak: .....

bedbaht: .....
somurtuk: .....

D. Anlamlarını bulduğunuz kelimelerin 3 tanesini cümle içinde kullanınız.

1. .....
2. .....
3. .....

Okuma Sırası Etkinlikler:

(Öğretmen metni sesli bir şekilde okur ve kahramanın eski sevgilisiyle karşılaşma anında okumayı yarıda keserek aşağıdaki soruyu yöneltir.)

E. Sizce karşılaşma sonrası neler yaşanacak?

(Öğrencilerin tahminleri sonrası öğretmen metni okumaya devam eder. Daha sonra öğrencilerden bu defa metni sessizce okumalarını ve hikâye şemasını doldurmalarını ister.)

F. Aşağıdaki şemayı metne göre doldurunuz.

Zaman/ Mekan: .....

Karakterler: .....

Olay: .....

.....

.....

Sonuç: .....

.....

.....

Okuma Sonrası Etkinlikler

(Öğretmen öğrencilerden metne uygun bir başlık bulmalarını ister.)

G. Okuduğunuz metinden hareketle metne uygun bir başlık bulunuz.

(Öğretmen metinden hareketle sınıfa bir şiir getirir, bu şiiri akıllı tahta yardımıyla ekrana yansıtır, aynı zamanda şiiri dinletir ve öğrencilerden bu şiiri metinle ilişkilendirmelerini ister.)

Bence Şimdi Sen De Herkes Gibisin

Gözlerim gözünde aşkı seçmiyor
Onlardan kalbime sevda geçmiyor
Ben yordum ruhumu biraz da sen yor
Çünkü bence şimdi herkes gibisin

Yolunu beklerken daha dün gece
Kaçıyorum bugün senden gizlice
Kalbime baktım da işte iyice
Anladım ki sen de herkes gibisin

Büsbütün unuttum seni eminim
Maziye karıştı şimdi yeminim
Kalbimde senin için yok bile kinim
Bence sen de şimdi herkes gibisin.

Nazım Hikmet

H. "Bence Şimdi Sen De Herkes Gibisin" şiirini dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1.Sizce yukarıda verilen hikâye ile bu şiir arasındaki ortak düşünce nedir?

2. Şair ve hikâye yazarı hangi benzer duygulara sahiptir?



I. Yıllar sonra eski sevgilisini gören ve onun hakkında düşünceleri tamamen değişen kahramanın kaleminden yukarıda okuduğunuz şiiri de göz önünde bulundurarak Mahinur'a bir mektup yazınız.

.....
.....
.....
.....

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında öğrenciler tarafından Türkçenin özümsenerek öğrenimine yardımcı olacak temel kaynaklardan biri edebi metinlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında edebi metinlerinin kullanımı konusunda dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir;

Öğrencilerin dil seviyeleri, ilgi alanları, yetiştikleri kültürel çevre göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için kısa ve anlaşılır metinler kullanılmalıdır.

Öğrencilerin en iyi yaparak ve yaşayarak öğrendiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda edebi eserlerin kullanımında yaratıcı drama teknikleri kullanılabilir.

Edebi metinlerin dil öğretiminde kullanımı söz konusu olduğunda öğrencilerin sadece okuma becerilerini değil dinleme, konuşma, yazma gibi diğer dil becerilerini de geliştirmesine olanak sağlayan etkinliklere yer verilmelidir.

Edebi metinlerin dil bilgisi ve kelime öğretimine yardımcı olduğu bilinmektedir. Ancak dil sınıflarında bu metinlerin kullanımında asıl amacın öğrencilere dil bilgisi ve kelime öğretimi değil dil yetisini kazandırmak olduğu unutulmamalıdır.

Edebi metinler sadece öykülerden oluşmamaktadır. Yabancı dil öğretiminde şiir, tiyatro, masal, fıkra gibi diğer edebi metin türleri kullanılabilir. Böylece sınıf ortamında materyal çeşitliliği sağlanarak zengin öğrenme ortamları oluşturulabilir.

Edebi metinler dil bilgisi çeviri yöntemi gibi geleneksel yöntemlerle değil öğrencinin kendi deneyimlerini paylaşabileceği, öğrenciyi merkeze alan doğru ve etkili yöntem ve yaklaşımlarla kullanılmalıdır.

Kaynakça

Amer, A.A. (2003). Teaching EFL/ESL literature, the reading Matrix, 3 (2), September.

Clandfield, L. (2004). Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom, The Internet TESL Journal, 2004- academia.edu.

McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom, Teachers of English to Speakers of Other Languages, 16 (4). December.

Medni, B. (2010). Arapça Öğretiminde Edebî Materyallerin Kullanımı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Tarakcıoğlu, A. Ö. (2016). Edebiyat ve Dil Öğretimi, Ed. Erdinç YÜCEL, Hasan YILMAZ, M. Serkan ÖZTÜRK, Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış I. (s.174-183). Konya: Çizgi Kitabevi.

Ünal, D. Ç. (2005). Yabancı dil öğretiminde edebi metinler: yenilikçi yaklaşımlara geçiş süreci ve gerekçeleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 203-212.



DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE SU: MİKTAR, KALİTE, KULLANIM, KİRLİLİK, SAĞLIK VE POTANSİYEL DEĞERLENDİRMESİ

Dr. Sevgi TOKGÖZ GÜNEŞ

Özet

Dünya nüfusu her yıl yaklaşık 80 milyon kişi yani bir Türkiye nüfusu kadar artış göstermektedir. Buna ilave olarak özellikle 1960'lı yıllardan itibaren hızlanan endüstrileşme ve bununla birlikte önem kazanmaya başlayan kirlenme olgusu, su kullanım miktarındaki ve alanlarındaki artış su kaynakları üzerinde dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de etkisini göstermektedir. Su kaynakları konusunda yaşanmakta olan en önemli, problem, suyun ihtiyaç duyulan zamanda, mekanda, kalite ve miktarda teminine yönelik olarak yaşanmakta olan sorunlardır. Çalışma kapsamında, suyun miktarı, kalitesi, kirliliği ve suyun sağlık için önemi konuları üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda ayrıca, Türkiye'nin nüfus projeksiyonu yapılarak Türkiye su potansiyelinden hareketle kişi başına düşen yıllık su miktarı hesaplanmış ve literatür de dikkate alınmak suretiyle geleceğe yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Su, miktar, kalite, kullanım, kirlilik, sağlık

THE EVALUATION OF QUANTITY, QUALITY, USAGE, POLLUTION, HEALTH AND POTENTIAL OF WATER IN TURKEY AND ON EARTH

Abstract

The human population on earth increases around 80 million approximately every year, which is very close to the population in Turkey. In addition to this, the increasingly fast industrialization since the 1960's and along with this the pollution factor which is gaining importance by day, shows their effects in Turkey and on Earth regarding water usage quantities and increase in water resources in areas (alanlarındaki artış su kaynakları?) . The most important issue today is finding water at the needed time, at the needed area with the needed quality and quantity. In this study, the quantity, quality, pollution of water and the importance of water on health was focused on. Also in this extent, the calculation of water quantity for a year for each person was calculated using a population projection of Turkey and using the water potential. Future evaluations were made while paying attention to the literature.

Key Words: Water, Quantity, Quality, Usage, Pollution, Health, Potential

Giriş: Su Miktarı, Döngüsü ve Potansiyeli

Canlı yaşamı için en değerli kaynak sudur. Yaklaşık olarak 4.5 milyar yıllık yaşa sahip olduğu tahmin edilen Dünya'nın toplam 1.4 milyar km^3 su bütçesine sahip olduğu tahmin edilmektedir. Su havza bazında sürekli olarak hidrolojik çevrim (hidrolojik döngü) gereğince güneş enerjisi ve yerçekimi etkisi ile hareket etmektedir (Şekil 1). Şöyle ki; su yeryüzünde sucul ekosistemler, toprak yüzeyi ve bitkilerden güneş enerjisi sayesinde buharlaşarak atmosfere yükselmekte, atmosferde düşebilecek iriliğe gelinceye kadar yoğunlaşmakta sonrasında yağmur, kar ve dolu gibi farklı yağış tipleri ile yerçekimi etkisiyle yeryüzüne düşmektedir. Bu döngüde karasal ortamlara düşen yağış daha çok yüzeyde göller-akarsular ve daha az oranlarda yeraltında jeolojik formasyonların özelliklerine göre yeraltı sularını beslemektedir. Su kalitesi üzerinde atmosfer gazları olarak özellikle karbondioksit ve oksijen, toprak yapısındaki ve nehir ortamındaki organik ve inorganik maddeler, akifer mineralleri, jeotermal sular, volkanik faaliyetler ve nihayetinde doğal habitat gibi çok sayıda etken bulunmaktadır. Ancak global ölçekte yüzey ve yüzey altı su kalitesini ve canlı yaşamının sürdürülebilirliğini sağlayan, denetleyen, dengeleyen ve kontrol eden en büyük pay yağışlarındır. Bu bir bakıma dünya üzerinde iklimin karakterinin de buharlaşma ve yağışların sürücülüğünde belirlendiği anlamına gelmektedir. Özellikle karasal canlı ekosistemi de su döngüsünün yoğun olduğu alanlarda yoğunlaşmaktadır. Benzer olarak global ölçekteki yaşam ve endüstriyel faaliyetlerde aynı su döngüsü ile beslenen ve depolanabilen su ortamlarında bulunmaktadır. Bu durumda doğal olarak özellikle son 100 yılda giderek artan oranlarda insan kaynaklı yaşanan endüstriyel gelişime paralel olarak yoğun su kullanımı ve kirlilik olgusu yaşanmaktadır. Bu ortamlarda yağış miktarları ne kadar yüksek ise su döngüsü arttığından doğal arıtma ve seyreltme kapasitesi de o oranda artmaktadır. Tersine iklim değişikliğinin de etkisi ile yağış dalgalanması ve su kıtlığı yaşanan havzalarda kirlilik baskıları da o oranda artmaktadır (Tokgöz Güneş, 2019).



Şekil 1. ***Hidrolojik Döngü (USGS, 2019).***

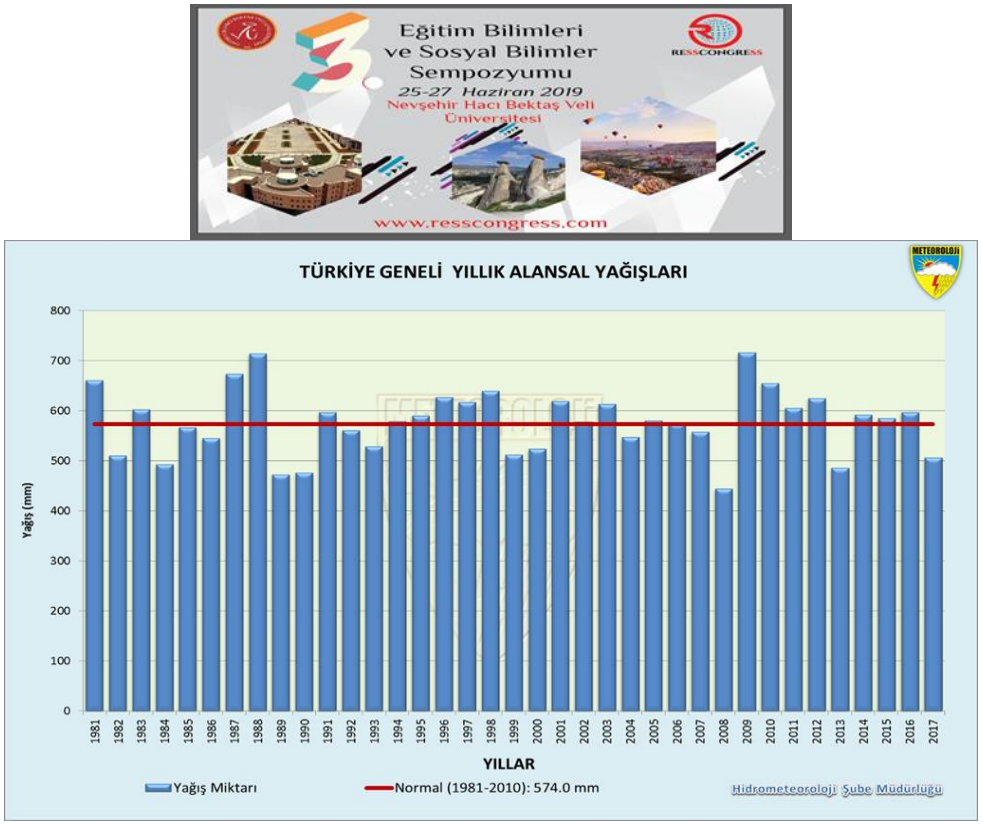
Gelişime paralel olarak hem enerji ve su ihtiyacının karşılanması hem de yağış sularının biriktirilerek ve arıtma uygulamaları ile kirlilik yüklerinin azaltılmasında hidrolojik döngüyü kendi lehimize çevirecek havza bazında entegre yaklaşımlar içeren çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

Su ancak; sucul ekosistemlerdeki beslenim-boşalım ilişkilerini dikkate almak suretiyle sürdürülebilir kullanımını sağlamak ve sucul ekosistemlerin doğal özelliklerinden biri olan kendi kendini arıtabilme kapasitesinin üzerinde kirliliklerin yüklenmesini engellemek şartlarıyla yenilenebilir ve tekrar farklı kullanım amaçlarına yönelik olarak kullanılabilen doğal bir kaynaktır. Türkiye'nin su bütçesi çalışmaları DSİ Genel Müdürlüğü tarafından 2015 senesinde gerçekleştirilen bir çalıştay kapsamında tekrar ele alınmıştır (Özdemir, 2015). Şekil 2'de verilmekte olan bütçeye göre yıllık ortalama yağışın 643 mm olması durumuna göre yıllık bazda tüketilebilir su potansiyeli 112 milyar m^3 olarak hesaplanmaktadır ("Devlet Su İşleri Bilgi", 2019; Özdemir, 2015).



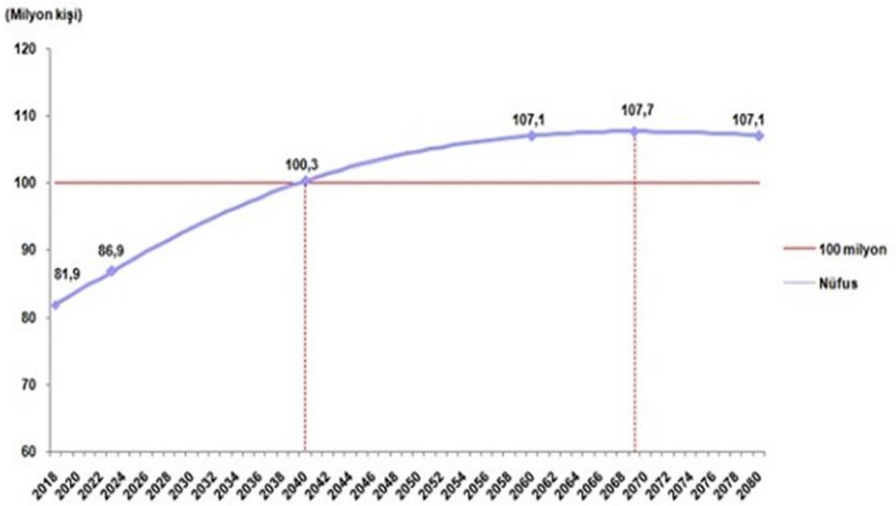
Şekil 2. ***Türkiye'nin Su Bütçesi (Özdemir, 2015).***

Son verilere göre ise; Hidrometeoroloji Şube Müdürlüğü'nün 2017 senesini de kapsayacak şekilde yayımladığı Türkiye Geneli Yıllık Alansal Yağışlar Grafiği (Şekil 3) dikkate alındığında 2013 yılından itibaren yıllık ortalama yağışların ülkemizde 600 mm'nin altına düştüğü görülmektedir ("Meteoroloji Genel Müdürlüğü Bilgi", 2019). Bu durumda, temel bir doğrusal orantı kurulduğunda 643 mm'lik yağış ile 112 milyar km^3 olan toplam kullanılabilir su miktarının yaklaşık olarak 105 milyar km^3 değerine düştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Bu durumda, kişi başına yıllık kullanılabilir su miktarı 2018 yılı nüfusu olarak 80 milyon kişi dikkate alındığında 1380 m^3 olarak hesaplanabilmektedir.



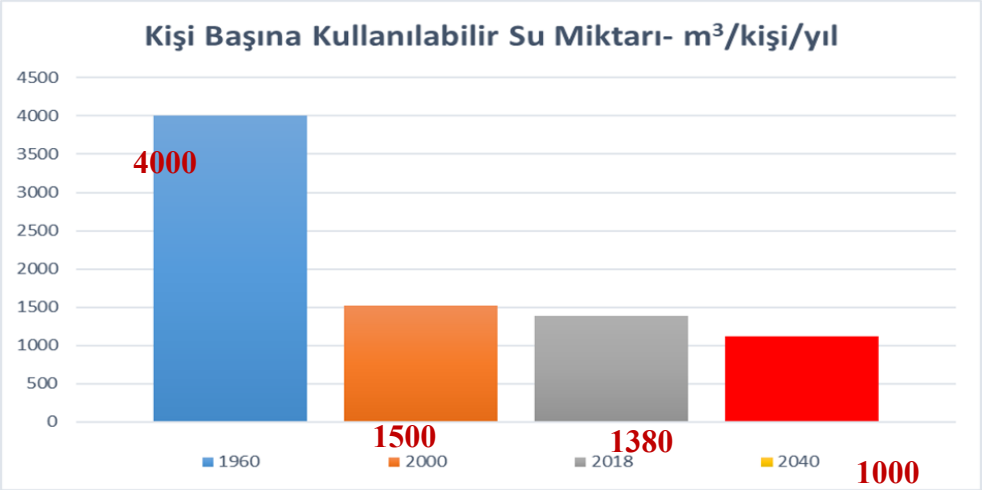
Şekil 3. ***Türkiye Geneli Yıllık Alansal Yağışlar Grafiği ("Meteoroloji Genel Müdürlüğü Bilgi", 2019)***

Yağış miktarının 600 mm'de kaldığı kabulü ile TÜİK'in Türkiye için Lojistik Nüfüs Tahmin Yöntemini uygulamak suretiyle yaptığı nüfus projeksiyonuna göre (Şekil 4) 2040 yılında nüfusun 100 milyon kişiye ulaşacağı tahmin edilmektedir. Bu durumda, kritik seviye olan kişi başına 1000 m^3 yıllık su miktarına 2040 yılında ulaşılacağı öngörülebilir (Şekil 5).



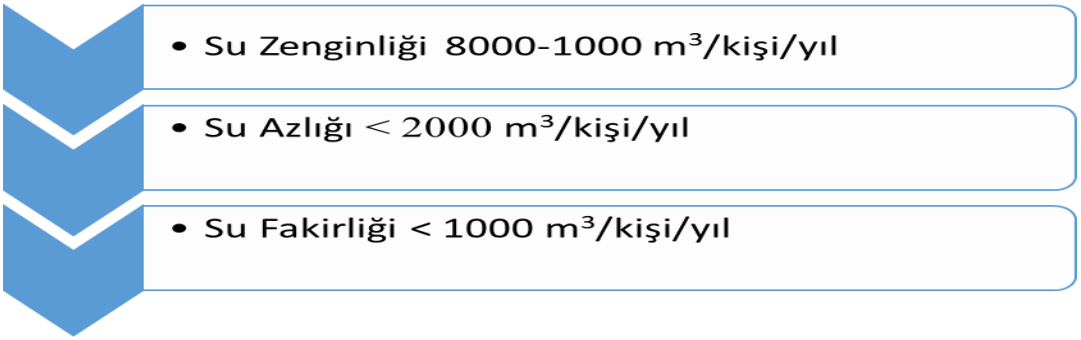
Şekil 4. ***Türkiye Nüfus Projeksiyonu (TÜİK, 2018).***





Şekil 5. ***Yıllar İtibariyle Kişi Başına Kullanılabilir Su Miktarı***

Burada önemli olan nokta; kişi başına su tüketim miktarını belirlerken salt nüfus artışını dikkate alan bir yaklaşımın olmasıdır. Halbuki; iklim değişikliğinden kaynaklı yağış miktarında azalma yönündeki değişim, su kullanımlarının su kaynaklarının beslenim-boşalım ilişkilerini göz önünde bulundurmaksızın gerçekleştirilmesi ve çevre kirliliğinin su kaynakları üzerindeki baskıları gibi pekçok etkeni dikkate almamaktadır. Dolayısıyla, 2040'lardan çok daha önceki bir tarihte su fakirliği sınırına ulaşılması kaçınılmazdır (Şekil 6). Falkent (2004) ve Shiklomanov (1991), Gösterleri de benzer tablolar vermektedir.



Şekil 6. Kişi Başına Kullanılabilir Su Miktarına Göre Ülkelerin Sınıflandırılması

Suyun Kalitesi

Su kalitesi daha çok suda çözünmüş halde bulunan iyon ve moleküllerin çeşidi ve miktarı ile ilişkilendirilmektedir. Yaşamı destekleyen veya sınırlayan organik ve inorganik çok sayıda bileşen bulunmakla birlikte hemen her bileşenin belirli bir miktarın üzerinde bulunması yaşamı sınırlayan en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Bu durumda havzadan havzaya değişen yüzey ve yeraltısuları ile ekvatordan kutuplara ve yüzeyden derinliklere değişen deniz suyu çözünmüş içeriği baz alındığında doğal kalite değişkenliğine sahip farklı su kütleleri bulunmaktadır.

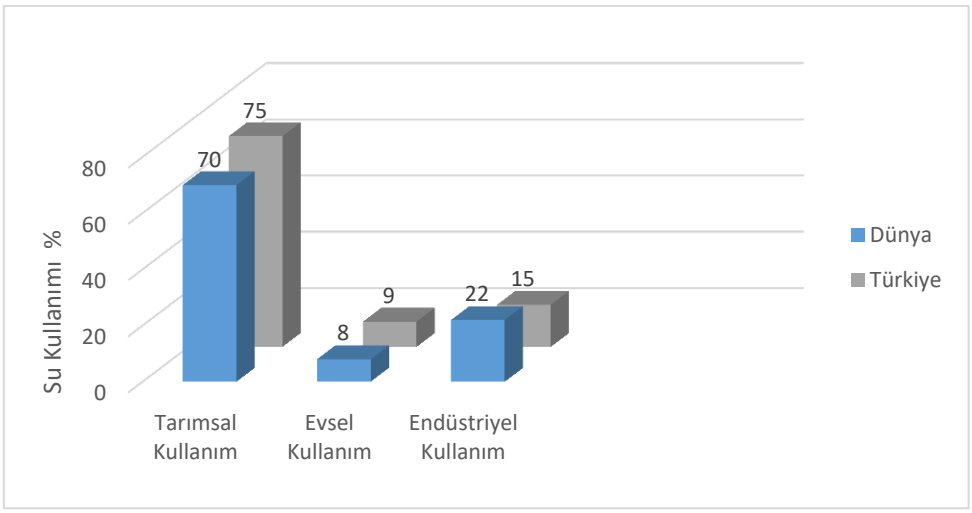
Günümüz şartlarında global ölçekte su kalitesini belirleyen doğal ve insan kaynaklı olarak iki baskın değişken bulunmaktadır. Doğal bileşenler arasında karasal kimyasal ve fiziksel yapısı ile doğal biyolojik canlı ekosistemi bulunmaktadır. Jeotermal sularla desteklenen volkanik alanlarda birçok canlı için sınırlı yaşam koşulları yaratan ancak farklı yaşam koşullarını destekleyen su kalitesi olduğu gibi içme suyu kalitesinde yoğun canlı aktivitesi bulunan alanlar da bulunmaktadır. Bu bir bakıma sınırlı alanlarda doğal kirliliklerin de olduğunu ancak bunun bazı canlı ekosistemleri açısından bir kazanım olduğunu göstermektedir.



Su hava ve toprak gibi doğal ekosistemlerin girdi olan çevresel kirlilikleri kendi doğal yapılarında arıtabilme özellikleri vardır. Bu noktada, arıtma kapasitelerinin aşılması durumunda ilgili ekosistemde kirlenme olgusu meydana gelmektedir. Kirleticilerinin deşarjının kesilmesi durumunda kirleticilerin özellikleri, bulundukları ortamda gerçekleşen reaksiyonlar, sinerjistik etkiler vb., pekçok faktör dikkate alındığında sistem kendini yenileyebilir ya da yenileyemez. İnsanoğlunun doğal ekosistemleri kirletme hızı bu sistemlerin kendilerini yenileme hızından çok daha fazla olduğundan bu sistemler üzerinde ayak izlerimizi bırakmış durumdayız. Kirlenme dünya genelinde özellikle gelişmiş ülkeler bazında endüstrileşmeyle birlikte 1960'lı yılların başında ülkemizde ise 1970'lerden sonra önem kazanmaya başlamıştır. Faaliyetlerin çevresel etkilerinin değerlendirilmesi gerekliliği, başlangıçta *önce kirliliği gör sonra arıt* yaklaşımından, *kirlenmeden önce tahmin et önlem al kirletme ve/veya kirliliği en aza indirerek kontrol altına al* yaklaşımına dönüşmüştür. Bu noktada, yasal yaptırımların önemli oldukça fazladır. Dünya genelinde özellikle 1970'lerde yürürlüğe giren çevresel yaptırımlar ülkemizde 1983 yılında yayımlanan Çevre Kanunu ve bağlı yönetmeliklerle kontrol, denetim ve izleme çalışmaları desteğinde devam etmektedir.

Su Kullanımları

Suyun geçmişten günümüze farklı amaçlar için kullanımı özellikle endüstrileşmeyle birlikte oldukça artmıştır. Suyun en temel anlamda tarımsal, evsel ve endüstriyel kullanım yüzdeleri Dünya ve Türkiye ölçeğinde birbirlerinden çok da farklı değildir (Şekil 7). Şekilden de görüleceği üzere en fazla su tüketilen alan tarımsal sulama amaçlı kullanımlardır. AB üyesi 27 ülkede ise ortalamada yüzeysel ve yeraltı su kaynaklarından sağlanan brüt su miktarının, yaklaşık yüzde 30'u sulu tarıma, yüzde 18'i kentsel kullanıma, yüzde 14'ü soğutma suyu hariç endüstriye, yüzde 38'i ise hidrolik enerji üretimi, soğutma suyu ve çeşitli diğer tanımlanmamış kullanımlara tahsis edildiği belirtilmektedir. (Bilen, 2015) Sanayileşmeyle birlikte tarımsal kullanım için harcanan su miktarı azalırken endüstriyel kullanım miktarları artmaktadır. Dünya nüfusu günümüz itibariyle her yıl bir Türkiye nüfusu kadar artması dolayısıyla evsel amaçlı içme-kullanma suyu için harcanan miktarda artmaktadır. Tarımsal sulamada kullanılan su miktarının fazla olması kullanılan sudan maksimum faydanın sağlanabildiği anlamına gelmemektedir. Şöyle ki, tarımsal sulamada verimliliğin %5-%80 aralığında değişim gösterdiği bilinmektedir. Bu durum, tarım sektöründe su kullanımlarında bilinçlendirmenin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu noktada özellikle belirtmek gerekir ki, kişi başına su kullanımının fazla olması günümüzde artık gelişmişliğin bir göstergesi olarak algılanmamaktadır. Zira, su kullanımında tasarruf sağlanması ve israftan kaçınılmasının su kaynaklarının sürdürülebilirliğinde önemi anlaşılmıştır.



Şekil 7. *Dünya'da ve Türkiye'de Farklı Amaçlar İçin Su Kullanım Yüzdeleri*

Kentsel alanlara su temin sistemlerinin tasarımında İl Bank'ın altyapı tasarım ve boyutlandırılması için yayımladığı usul ve esasları kullanılmaktadır. Kentsel içme suyu sistemlerinde 35 yıl sonraki nüfus tahmin edilmek suretiyle bu nüfusa dahi hizmet verebilecek bir kapasitede boyutlandırma gerçekleştirilir. Bu noktada, tasarıma esas alınan beldenin 24 saatlik aktivite durumu, gelişmişliği, kültürel yapısı, nüfus yoğunluğu, turistik bir belde olması vb. pek çok faktör dikkate alınmak suretiyle



kişi başına günlük su miktarı belirlenerek sonuçta tüm nüfus için gereken miktarda suyu getirecek şebeke sistemi boyutlandırılır. Ör., İzmir ili büyüklüğünde ve hemen hemen 24 saat canlı bir kent için 200 L/kişi/gün makul bir değer görülmektedir.

Canlı Yaşamında Sağlık Açısından Suyun Önemi

Suyun canlı yaşamı için başka bir alternatifi yoktur. Ortalama 30-35 yaşlarında bir insan için vücut ağırlığının %60-70'i sudur ve yaş ilerledikçe bu oran düşmektedir. Sağlık açısından gün içerisinde nefes alma, terleme ve idrarla atma yoluyla ortalamada 1,5 - 2 L'ye yakın su kaybı gerçekleşmektedir. Kaybedilen bu miktarın yerine konulmaması ya da konulamaması önemli sağlık problemlerine ve nihai aşamada yaşam kaybına kadar gidebilmektedir. Vücut ağırlığının %'si olarak su kaybının sağlık sonuçları aşağıda verilmektedir;

%1 : susuzluk hissi, ısı düzeninin bozulması, performans azalması

%2 : ısı artması, artan susuzluk hissi

%3 : vücut ısı düzenin iyice bozulması, aşırı susuzluk hissi,

%4 : fiziksel performansın %20-30 düşmesi

%5 : baş ağrısı, yorgunluk

%6 : halsizlik, titreme

%7 : fiziksel etkinlik sürerse bayılma

%10 : bilinç kaybı

%11: olası ölüm

Aslında doktorlar susuzluk/susama hissinden önce suyun alınması gerektiğinin önemi konusunda hemfikirdirler ve bu hissin alarm niteliğinde olduğunu belirtmektedir. İnsan vücudunda bulunan suyun yenilenmesi de oldukça önemlidir. Yine doktorlar vücuttaki suyun maksimum 1.5-2 hafta içinde yenilenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Zira su, gerçi bünyeye alındıktan sonra karakterizasyonu değişmiş olsa da su denmekte, tüm vücutta iletim işlevine sahiptir. Bu durumda örneğin 70 kilo ağırlığında bir insanın % 60'ı su kabul edilirse bünyesindeki 42 kilo suyun 2 haftalık değişim kabulü ile günlük 3 L su tüketerek yenilemesi gerekmektedir.

İnsan kadar hayvan ve bitkilerin de suya olan ihtiyaçları elzemdir. Bir insanın su içmeden bir hafta kadar yaşayabileceği belirtilirken bulundukları ortam, çeşit veya türlerine bağlı olarak hayvan ve bitkiler için de susuzluğa direnç gösterme özellikleri farklılık göstermektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Su kaynaklarının sürdürülebilirliğinin sağlanması insanlığın geleceği için önemlidir. Zira suyun insan yaşamı için başka bir alternatifi yoktur. Bu noktada, su tasarrufu, bilinci tüketim ve israftan kaçınma oldukça önem kazanmaktadır. Bu farkındalık, aynı zamanda suyun temini, arıtılması, iletimi ve dağıtılması aşamalarını içeren su temin sistemlerinin ilk yatırım ve işletme maliyetleri için de ekonomi sağlayarak ikincil bir fayda oluşturmaktadır.

Su kaynakları konusunda en önemli problem, suyun istenilen zaman, mekan, miktar ve kalitede teminine yöneliktir. Bu dört bileşenin her birine ya da hepsine etkide bulunabilecek olan doğal ve insan etkili faktörler bu problemleri çözülmesi gereken önemli bir sorun haline getirmektedir. Uzun yıllar uygulama sonuçlarıyla gelinen nokta, su kaynaklarında havza bazında entegre yönetimin önemini vurgulamaktadır. Bu yönetim çerçevesinde ise, suyun miktar ve kalitesinin birbirinden bağımsız olmadığı dolayısıyla yönetimde her ikisinin birlikte ele alınması gerektiği yönündedir.

Kaynakça

Özden, B. 2015: *Türkiye'nin Su Gündemi Su Yönetimi ve AB Su Politikaları*, ISBN 978-9944-62-759-7, 344 sayfa. Umut Tanı Sağlık Matbaa Turizm İnş. San. ve Tic. A.Ş.

I. A. Shiklomanov, "The World's Water Resources", International Symposium to Commemorate the 25 years of IHD/IHP, Paris, UNESCO, 1991, ss. 93-127.



European Environment Agency, *Indicator Fact Sheet (WQ1) Water Exploitation Index,* 7 Mayıs 2004, http://themes.eea.europa.eu/Specific_media/water/indicators/WQ01c,2004.05/ WQ1_WaterExploitationIndex_130504.pdf, ss. 4-5.

Toprak Su Kaynakları. (2019). Erişim Adresi: http://www.dsi.gov.tr/toprak-ve-su-kaynaklari

Çevre Kanunu. (1982). Erişim Adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2872.pdf

Türkiye Geneli Yıllık Alansal Yağışları. (2019)ç Erişim Adresi: https://www.mgm.gov.tr/veridegerlendirme/yillik-toplam-yagis-verileri.aspx



TÜRKİYE'NİN AFRİKA AÇILIMI BAĞLAMINDA SOMALİ'YE YÖNELİK DIŞ POLİTİKASI VE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI

Onur BALCI
Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi

Özet

Günümüzde sivil toplum kuruluşları sayıca artmaktadır. Bununla beraber bu kuruluşların devletler ile olan münasebetleri de artmaktadır. Sivil toplum kuruluşları devletlerin dış politikasını etkilemeye çalıştıkları gibi devletler de dış politikalarında bu kuruluşları birer araç olarak kullanabilmektedirler. Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin Afrika Açılımı bağlamında Somali'ye yönelik dış politikasında sivil toplum kuruluşlarını nasıl araçsallaştırdığını göstermektir. Bu bağlamda tümdengelim yöntemi kullanılarak betimleyici bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın temel varsayımı Türkiye'nin dış politikada sivil toplum kuruluşlarını kullanarak dış politikasını daha etkili hâle getirmeye çalıştığıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Sivil Toplum Kuruluşları, Dış Politika, Somali

GİRİŞ

Dış politikayı etkileyen en önemli unsurlardan birisi uluslararası sistemin yapısı ve işleyişidir. Bu nedenle devletlerin dış politikalarını incelerken uluslararası sistem faktörünün göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Soğuk Savaş sonrası uluslararası sistemde görünmeye ve 2000'li yıllarla beraber etkilerini arttırmaya başlayan iki unsur vardır. Bunlardan birisi Afrika kıtası ötekisi ise sivil toplum kuruluşlarıdır. Bu çalışma Türk dış politikasını incelerken bu iki unsuru göz önüne almıştır. Başka bir deyişle Türkiye'nin Afrika kıtasına yönelik dış politikasında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve etkisi gösterilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma Afrika'nın uluslararası politikadaki yerini, ardından dış politikada sivil toplum kuruluşlarının yerini ve son olarak da Somali örnek olayı ile bu iki unsuru Türk dış politikası bağlamında ele almıştır.

AFRİKA'NIN KÜRESEL ÖLÇEKTE YÜKSELİŞİ VE DİKKAT ÇEKMESİ

1990'larda Afrika ekonomilerindeki bu kötü gidişat 2001-2010 yılları arasında müspet bir hâl almaya başlamıştır. The Economist'in bulgularına göre 2001-2010 yılları arasında en hızlı büyüyen on ekonomisinden altısı Sahra-altı Afrika ülkelerindendir.[1] Afrika'daki zengin doğal kaynaklar bir yandan kıtanın kendi büyümesine katkı sağlarken bir yandan da kıtaya yapılan doğrudan yatırımların artmasına vesile olmaktadır. ABD, AB ve Çin tarafından yapılan doğal kaynak rekabeti yanı sıra Türkiye, Hindistan ve Brezilya gibi gelişmekte olan devletler de sürece dâhil olmuşlardır.[2] Bu müspet vetirenin bir neticesi olarak, evvelce IMF tarafından "umutsuz kıta" şeklinde yaptığı etiketlendirme yerini "umut vadeden kıta" adlandırmasına bırakmıştır.[3]

Böylelikle uluslararası sistemde Afrika, uluslararası ilişkilerin ana aktörü olan devletler için bir rekabet alanı hâline gelmiştir. Aşikâr bir rekabetin yaşandığı ve potansiyeli yüksek olan Afrika kıtası, evvelce ilgisiz olan Türkiye'yi de bu kıtaya yönelik eylem planları hazırlamaya teşvik etmiştir. Böylelikle Türkiye de Afrika'da çok büyük yatırımlar yapmaya ve söz konusu kıtanın ülkeleri ile iyi ilişkiler kurmaya girişmiştir.

TÜRKİYE'NİN AFRİKA AÇILIMI

Türkiye'nin Afrika açılımı dendiğinde akla ilk gelen "1998 Afrika Eylem Plânı"dır. Gerçekten de Afrika Eylem Plânı Türk dış politikası açısından, ilkesel olarak, bir dönüm noktasıdır. Dönemin Dışişleri

[1] "Africa's Impressive Growth", *The Economist*, 6 January 2011, https://www.economist.com/graphic-detail/2011/01/06/africas-impressive-growth (Erişim: 11.11.2018).
[2] Serhat Orakçı, "Afrika'da Küresel Rekabet ve Türkiye", *Avrasya Etüdler*, Sayı 40, 2011-2., s. 75-76.
[3] Serhat Orakçı, "Afrika'da Küresel Rekabet...", s. 76.



Bakanı İsmail Cem'in öncülüğünü yapmış olduğu bu eylem planı Türkiye ve Afrika ülkeleri arasında siyasî, iktisadî ve kültürel işbirliği alanında yeni bir yol haritasını ifade etmektedir.[4]

Bu eylem planı çerçevesinde yapılması düşünülen yeni elçiliklerin açılması, ticari ve siyasî temasların arttırılması gibi birtakım tahayyüller, daha sonra 2005'te Ak Parti hükümeti tarafından ilân edilen ve Türk dış politikasında Afrika'ya yönelişi somutlaştıran, "Afrika Yılı"nın temellerini atmıştır.

Afrika açılımı denilen olgu somut olarak Ak Parti hükümeti döneminde hayata geçmiştir. Ancak Ak Parti'nin iktidara geldiği ilk yıllarda Afrika öncelikli dış politika gündemi olmamıştır. Çünkü Ak Parti daha 2003'te Irak Savaşı ile karşı karşıya kalmıştır. Bundan başka Kıbrıs meselesi ve AB ile ilişkiler ilk gündem maddeleri olarak görülmüştür. Afrika ancak 2005 yılında Türk dış politikasında kendine yer bulmuştur.[5]

2003-2017 yılları arasında Türkiye ve Afrika ülkeleri arasındaki ticaret hacmi altı kat yükselerek 17.5 milyar dolara ulaşmıştır. Yine bu politika çerçevesinde kazan-kazan (win-win) beklentisi ile mezkûr ülkeler arasında iktisadî bağlar giderek çeşitlenmiş ve güçlenmiştir. Bu zaman dilimi içerisinde Türkiye Afrika ülkeleriyle ticarî ve iktisadî işbirliği anlaşmaları imzalamıştır ve yatırım koruma anlaşmaları sayısını da 6'dan 26'ya çıkarmıştır. Türkiye'nin kıtadaki doğrudan yatırımları 2003'te 100 milyon dolar iken 2017'de 6.5 milyar dolara ulaşmıştır. Türk girişimciler Afrika'da 78,000 istihdam alanı oluşturdu. Türk inşaat firmaları tarafından üstlenilen projelerin değeri ise 55 milyar dolar olmuştur.[6]

Bu iktisadî bağlardaki artış siyasî alandaki gelişmeler ile karşılıklı bağımlı bir seyir izlemiştir. Mesela 2003'te kıtadaki büyükelçilik sayısı yalnızca 12 iken 2017'de 47'ye çıkmıştır. Havacılık sahasında da Türk Hava Yolları (Turkish Airlines) öncülüğünde ilerleme kaydedilmiş ve bu şirket 33 Afrika ülkesinde 52 noktaya ulaşım gerçekleştirmeye başlamıştır. Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu 42 Afrika ülkesi ile ikili iş konseyleri kurmuştur.[7]

Türkiye Afrika kıtasına yönelik dış politikasında kıtanın kadim ve kronik hâle gelmiş meselelerine dikkat ederek hareket etmeye çalışmıştır. Misal, Recep Tayyip Erdoğan'ın 2013 Gabon parlamentosunda ifade ettiği "Afrika Afrikalılara aittir. Biz altın için burada değiliz" sözü Türk dış politikasının önemli bir ifadesi ve ilkesi olarak görülebilir.[8]

Bu söylemlerin elbette ki pratikte de görünür olması elzemdir. Bunun en güzel ifadelerinden birisi Somali olarak gösterilebilir. Türkiye'nin Somali'ye yönelik harekete geçişi bu ülkenin 2011 yılında yaşamış olduğu fevkalâde ağır kıtlık dönemine denk gelmiştir.

TÜRKİYE'NİN SOMALİ'YE YÖNELİK DIŞ POLİTİKASI VE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI

2011'in ortalarında Birleşmiş Milletler (BM)'in ülkenin orta ve güneyindeki beş bölgede açlık krizinin olduğunu ilan ettiği günlerde, iç kargaşa ve çatışmalardan yorgun düşmüş bir Somali vardı. Somali'nin başına gelen bu vahim hadise, BM tarafından son 60 yılın en büyük felaketi olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca Somali'de siyasi istikrarın olmaması ve güvenlik sorunlarının üst safhada olması da bu duruma çare üretememeye tesir etmiştir. Afrika Birliği'nin görevlendirdiği AMISOM'un bir bölümünü kontrol ettiği başkent Mogadişu hariç ülkenin orta ve güney bölgelerinin tamamı El-Şebab'ın kontrolü altında idi. Ülke içerisinde Somaliland, Putland, Jubaland gibi özerk alanlar oluşmuştur.[9]

Somali'deki bu karamsar atmosferi değiştirecek etkiyi yapan 2011 yılında Türkiye olmuştur. BBC ve CNN yayınlarında "gidilemez bölge" (no-go zone) olarak nitelendirilen Mogadişu'ya, 19 Ağustos 2011'de Türkiye'den büyük bir heyet gitmiştir. Ciddi güvenlik riskleri ve Mogadişu Havaalanı'nın

[4] İsa Afacan, "The African Opening in Turkish Foreign Policy", *OrtadoğuAnaliz*, Cilt 5, Sayı 52, Nisan 2013, s. 48.
[5] İsa Afacan, "The African Opening in Turkish…", s. 49.
[6] Bahattin Gönültaş, "Turkey reaping rewards of 'Opening to Africa'" https://www.aa.com.tr/en/africa/turkey-reaping-rewards-of-opening-to-africa/1075334 (Erişim: 11.12.2018).
[7] Bahattin Gönültaş, "Turkey reaping rewards …"
[8] Turkey-Africa: Solidarity and Partnership, http://www.mfa.gov.tr/turkey_africa_-solidarity-and-partnership.en.mfa (Erişim: 11.12.2018).
[9] Serhat Orakçı, "Somali: Silahların Gölgesinde 26 Yıllık İstikrar Arayışı" http://insamer.com/tr/somali-silahlarin-golgesinde-26-yillik-istikrar-arayisi_1105.html (Erişim: 11.12.2018).



bakımsızlığına rağmen heyet uçuşunu gerçekleştirmiştir.[10] Bundan kısa bir süre sonra Mogadişu'da Türkiye elçiliği açılmıştır. Türk Hava Yolları'nın da Somali'ye doğrudan uçuş gerçekleştirmeye başlamasıyla, Somali diasporası Somali'ye çok daha rahat seyahat etmeye başlamıştır. Devlet kuruluşları yanı sıra başta Kızılay ve İHH İnsani Yardım Vakfı olmak üzere Türk sivil toplum kuruluşları kriz bölgesine intikal etmiştir.[11]

Bu kuruluşlar iç savaşın yaratmış olduğu güvenlik risklerine rağmen eğitim, sağlık, su ve gıda güvenliği gibi alanlarda fevkalâde projeler gerçekleştirmiştir.[12] Bu kuruluşlardan görünümü en fazla olanı Kızılay'dır. 2011 Ağustos ayında Mogadişu'ya gelen Kızılay'ın en kapsamlı projesi 15 bin kişilik bir kamp kurulmasıdır. Kuruluş 2011-2012 yıllarında yardım kampanyaları ile toplanan 105 milyon TL'nin bir kısmını kullanmış, bir kısmını ise 2013 yılına aktarmıştır.[13]

İHH ise krizden 15 yıl önce yerel ortaklar ile zaten Somali'de çalışmlarına başlamıştır. Açlık ile mücadelenin yanı sıra, sağlık desteği, camilerin onarılması, su kuyusu açılması, ücretsiz Kur'an dağıtılması, evsizlerin yerleştirilmesi ve kimsesizlere sahip çıkılması gibi faaliyetler yürütmüş ve yürütmektedir.[14] Yeryüzü Doktorları (YD) da Somali'de Mart 2012 yılından itibaren ülkede gönüllü sağlık hizmetleri vermeye başlamıştır. Yeryüzü Doktorları Şifa Hastanesi'nde 500'ü aşkın Somalili ameliyat edilmiştir.[15] Somali'ye yapılan yardımın miktarı tam olarak bilinemese de rakamın (2011-2013 arası) 300 milyon doları aştığı düşünülmektedir.[16]

Somali'ye yapılan yardımın miktarı tam olarak bilinemese de rakamın (2011-2013 arası) 300 milyon doları aştığı düşünülmektedir.[17]

SONUÇ

Devlet-sivil toplum işbirliği ile Mogadişu caddelerinin temizliğinden cami, okul, hastane yapılmasına; havaalanı ve liman işletmeciliğine kadar farklı projeler gerçekleştirilerek ülke o makûs talihi ve çehresi nispeten değişmiştir. Türk sivil toplum kuruluşları daha önce de Somali'de faaliyet göstermişlerdir. Ancak devlet ile işbirliği içerisinde olunca etkileri daha da artmıştır. Elbette ki bunun tersi yani devletin dış politikasının etkisinin de arttığı söylenebilir. Bu 2011 vakası gerçekten de devlet sivil toplum/sivil toplum kuruluşu işbirliğinin önemli misallerindendir. Bu bağlamda dış politika vizyonuna yeni bir boyut kazandırıldığı söylenebilir. Başka bir deyişle denilebilir ki, Türkiye dış politikada sivil toplum kuruluşlarını kullanarak dış politikasını daha etkili hâle getirmeye çalışmıştır.

KAYNAKÇA

"Africa's Impressive Growth", The Economist, 6 January 2011. https://www.economist.com/graphic-detail/2011/01/06/africas-impressive-growth (Erişim: 11.11.2018).
"Türkiye Somali"ye hayat öpücüğü verdi" https://www.yenisafak.com/gundem/turkiye-somaliye-hayat-opucugu-verdi-491807 (Erişim: 11.12.2018).
AFACAN, İsa, "The African Opening in Turkish Foreign Policy", OrtadoğuAnaliz, Cilt 5, Sayı 52, Nisan 2013.
BİNGÖL, Oktay, "Somali'de Barış ve Kalkınma Sürecinde Türkiye'nin Rolü", Gazi Akademik Bakış, Cilt 7, Sayı 13, Kış 2013.

[10] Serhat Orakçı, "Somali: Silahların Gölgesinde…"
[11] Mehmet Özkan, *Doğu Afrika Jeopolitiği ve Türkiye'nin Somali Politikası*, https://books.google.com.tr/books?id=ihNxBQAAQBAJ&pg=PA107&lpg=PA107&dq=t%C3%BCrkiyenin+somali+politikas%C4%B1nda+sivil+toplum+kurulu%C5%9Flar%C4%B1n%C4%B1n+rol%C3%BC&source=bl&ots=-8US9uNpl-&sig=i2SNz8_JfUKuvcHK0nPR1DrsJz4&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwih9K-ZlOPeAhUFBSwKHecWBT4Q6AEwCHoECAQQAQ#v=onepage&q=t%C3%BCrkiyenin%20somali%20politikas%C4%B1nda%20sivil%20toplum%20kurulu%C5%9Flar%C4%B1n%C4%B1n%20rol%C3%BC&f=false (Erişim: 11.12.2018), s. 107.
[12] Serhat Orakçı, "Somali: Silahların Gölgesinde…"
[13] Oktay Bingöl, "Somali'de Barış ve Kalkınma Sürecinde Türkiye'nin Rolü", Gazi Akademik Bakış, Cilt 7, Sayı 13, Kış 2013, s. 98-99.
[14] Oktay Bingöl, "Somali'de Barış ve …", s. 98-99.
[15] "Türkiye Somali"ye hayat öpücüğü verdi" https://www.yenisafak.com/gundem/turkiye-somaliye-hayat-opucugu-verdi-491807 (Erişim: 11.12.2018).
[16] Mehmet Özkan, *Doğu Afrika Jeopolitiği…*, s. 108.
[17] Mehmet Özkan, *Doğu Afrika Jeopolitiği…*, s. 108.



GÖNÜLTAŞ, Bahattin, "Turkey reaping rewards of 'Opening to Africa'" https://www.aa.com.tr/en/africa/turkey-reaping-rewards-of-opening-to-africa/1075334 (Erişim: 11.12.2018).

ORAKÇI, Serhat, "Afrika'da Küresel Rekabet ve Türkiye", AVRASYA ETÜDLER, Sayı 40, 2011-2.

ORAKÇI, Serhat, "Somali: Silahların Gölgesinde 26 Yıllık İstikrar Arayışı" http://insamer.com/tr/somali-silahlarin-golgesinde-26-yillik-istikrar-arayisi_1105.html (Erişim: 11.12.2018).

ÖZKAN, Mehmet, *Doğu Afrika Jeopolitiği ve Türkiye'nin Somali Politikası*, https://books.google.com.tr/books?id=ihNxBQAAQBAJ&pg=PA107&lpg=PA107&dq=t%C3%BCrkiyenin+somali+politikas%C4%B1nda+sivil+toplum+kurulu%C5%9Flar%C4%B1n%C4%B1n+rol%C3%BC&source=bl&ots=-8US9uNpl-&sig=i2SNz8_JfUKuvcHK0nPR1DrsJz4&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwih9K-ZlOPeAhUFBSwKHecWBT4Q6AEwCHoECAQQAQ#v=onepage&q=t%C3%BCrkiyenin%20somali%20politikas%C4%B1nda%20sivil%20toplum%20kurulu%C5%9Flar%C4%B1n%C4%B1n%20rol%C3%BC&f=false (Erişim: 11.12.2018).

Turkey-Africa: Solidarity and Partnership, http://www.mfa.gov.tr/turkey_africa_-solidarity-and-partnership.en.mfa (Erişim: 11.12.2018).



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DOĞAL KAYNAKLAR KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Ömer Efkan KUZUCU
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi,omerefkankuzucu@windowslive.com

Turhan ÇETİN
Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, cetin.turhan@gmail.com

Özet

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan doğal kaynaklar kavramının öğrencilerdeki algısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışma nitel araştırma tekniklerinden olan tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiş Kocaeli ve Zonguldak illerinde yer alan dört devlet Ortaokulunun 6., 7. ve 8. Sınıfında öğrenim gören 222 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri *Mecazla Veri Toplama Formu* ve *Doküman İncelemesi* kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan doğal kaynaklar kavramına yönelik yükledikleri anlamlara ait metaforları yani mecazları ortaya çıkarmak amacıyla mecazlar yoluyla veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmanın başka bir veri toplama aracı da doküman incelemesi ise çalışmaya katılan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin doğal kaynaklar kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforları destekleyici veya daha iyi açıklayıcı olarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlardır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin ürettiği 47 adet geçerli metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar; *Olmazsa Olmaz, Devamlılık, Telafisi Olmayan, Kolaylaştıran ve Kıymetli Olan* isimli kategoriler altında yer almaktadır. Katılımcılar tarafından geliştirilen metafor kategorilerine bakıldığında *Olmazsa Olmaz* kategorisi dikkat çekmektedir. Nitekim "*Doğal kaynaklar kalp gibidir.*" "*Doğal kaynaklar hayat gibidir.*" metaforları doğal kaynakların insan hayatı için olmazsa olmaz olarak değerlendirildiği görülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Doğal kaynaklar, ortaokul öğrencileri, metaforik algı, nitel araştırma

METHODIC PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ABOUT THE CONCEPT OF NATURAL RESOURCES

Abstract

This research was carried out in order to determine the perception of the natural resources concept in secondary school students in the Social Studies Curriculum. In this context, qualitative research techniques consisting of metaphorical data collection and document analysis were used together. The study was structured in the screening model which is one of the qualitative research techniques. The study group consisted of 222 students studying in the 6th, 7th and 8th grades of four state secondary schools in Kocaeli and Zonguldak provinces selected in accordance with the purposive sampling method in the spring term of 2018-2019 academic year. The data of the study was collected by using Metaphorical Data Collection Form and Document Analysis. Metaphorical data collection tool was used to reveal the metaphors related to the natural resources concept in the 6th and 7th grade Social Studies Leather Teaching Program. The document analysis, which is another data collection tool in the study, is a visual document consisting of pictures / cartoons in which students draw their feelings and thoughts as supporting or better explanatory metaphors about the concept of natural resources of the 6th, 7th and 8th grade students.As a result of the analysis of the data obtained from the research, there are 47 valid metaphors produced by the students. These metaphors; Must-Have, Continuity, Non-Compensating, Facilitating and Precious are under the categories named. When the metaphor categories developed by the participants are considered, the maz Must Have k category draws attention. As a matter of fact, the metaphors of "Natural resources are like life." "Natural resources are like life. Doğal It is seen that natural resources are considered essential for human life.
Key words: Natural resources, secondary school students, metaphoric perception, qualitative research

GİRİŞ

Doğal kaynaklar insan hayatının sürdürülebilirliği açısından hayati öneme haizdir. Doğal kaynaklar yalnız coğrafyanın değil farklı bilim dallarının da konusu olmuştur. Bu bakımdan doğal kaynakların yeryüzündeki dağılışından çıkarılmasına ve işletilmesine ile pazarlanmasına, toplumların gelişmişlik düzeylerine yaptığı etki bakımından birçok disiplini etkilemektedir. Son yıllarda doğal kaynakların

tüketimindeki artış sonucunda yenilenebilir kaynaklara yönelik arayışlar üzerine çalışmalar da artmıştır.

Doğal kaynak tanım olarak "çevrede (doğa=tabiat) kendiliğinden oluşmuş, insan aklı ve ürünü (eseri) olmayan, oluşma aşamalarında insanın yapıcı ve yıkıcı rolü bulunmamış bütün zenginlik kaynaklarına doğal kaynaklar (eski adı ile tabii kaynaklar) denir" (Altaş, Doğanay 2015: 2).

Bu hususta ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin doğal kaynaklar kavramına yönelik öğrenci algılarının belirlemek, ilgili kavrama yönelik var olan yanılgılarını ortaya koymak bakımından bu çalışmanın önem teşkil ettiği söylenebilir.

Doğal Kaynaklar:Doğal kaynak tanım olarak "çevrede (doğa=tabiat) kendiliğinden oluşmuş, insan aklı ve ürünü (eseri) olmayan, oluşma aşamalarında insanın yapıcı ve yıkıcı rolü bulunmamış bütün zenginlik kaynaklarına doğal kaynaklar (eski adı ile tabii kaynaklar) denir" (Altaş, Doğanay 2015: 2).

Altaş ve Doğanay (2015), doğal kaynaklar biyosfer ya da üç büyük doğal küreye göre sınıflandırmıştır.

Hava küre	**Taş küre**	**Su küre**
Rüzgarlar	Metalik madenler	Organik kaynaklar
Oksijen	Metalik olmayan madenler	İnorganik kaynaklar
Azot	Enerji kaynakları	

1. YÖNTEM

Çalışmada ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan doğal kaynaklar kavramına karşı algılarını belirlemek amacıyla; mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışmada birden fazla teknik kullanıldığından üçgenleme (metot üçgenlemesi) şeklinde veri toplamaya uygundur. Guion'a (2002) göre, üçgenleme çalışmada birden fazla metotların kullanımı söz konusudur. Bu metotlar duruma göre gözlem, doküman analizi ve görüşmenin çalışmada aynı anda kullanılmasını içerir.

1. 1. Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma tekniklerinden olan tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu modelde bir grubun belirli özelliklerini belirlemek maksadıyla verilerin toplanmasını amaçlayan model, oldukça çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilen bilgilerin elde edilebilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2009; 16).

1. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiş Kocaeli ve Zonguldak illerinde yer alan dört devlet Ortaokulunun 6., 7. ve 8. Sınıfında öğrenim gören 234 öğrenci oluşturmaktadır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem belirlemedeki kasıt çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

1.3. Veri Toplama Araçları

1.3.1 .Mecazlar Yoluyla Veri Toplama Formu:

Mecazla Veri Toplama Formu öğrencileri 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan doğal kaynaklar kavramına yönelik yükledikleri anlamlara ait metaforları yani mecazları ortaya çıkarmak amacıyla mecazlar yoluyla veri toplama aracı kullanılmıştır (Saban, 2004; 2008a; 2008b; 2009; Öztürk, 2007; Güven ve Güven, 2009; Aydın, 2010; Kılcan, 2013)

1.3.2. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi çalışmaya katılan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin doğal kaynaklar kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforları destekleyici veya daha iyi açıklayıcı olarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlardır.



1.4. Verilerin Toplanması

Uygulama Aşaması

Çalışmanın uygulama aşamasında her bir öğrenciye, doğal kaynaklar kavramıyla ilgili metafor formu dağıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacının kendisi ve araştırmayı yapma amacı hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılar tarafından ilgili kavrama ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve o gerekçeye ve kavrama uygun olarak çizmeleri istenen resim/karikatürler bir alan uzmanı nezaretinde gözden geçirilmiş ve benzer resim/karikatür çizenler, farklı resim/karikatür çizenler ve hiç resim/karikatür çizmeyenler belirlenmiş olup çizilen resim ve karikatürlerin katılımcılar tarafından özenle çizilip çizilmediği, anlaşılabilirliği, oluşturulan metaforun gerekçesini yansıtıp yansıtmadığı gibi etkenler uzmanlar tarafından görüş birliği göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

1.5 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizindeki amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; 242).

Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Metafor Kodlama ve Ayıklama Aşaması:

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencileri ortaya koyduğu metaforlar Excel programında alfabetik sıraya dizilerek bir liste oluşturulmuştur. Çalışmanın amacına göre katılımcıların yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak, her katılımcının formda dile getirdiği metafor kodlanmıştır.

Devamında katılımcılar tarafından oluşturulan formlar incelenerek; doğal kaynaklar kavramına ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesi bulunmayan formlar(1), belirtilen kavramın sadece tanımlanmasının yer aldığı formlar(2) ve kavrama ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesini tam olarak karşılamayan formlar(3) işaretlenmiştir. Bu belirtilen gerekçelere dayanarak doğal kaynaklar kavramıyla alakalı iki ilden katılımcılar tarafından belirlenen "Doğal kaynaklar çiçek gibidir. Çünkü içi dışı temizdir…(k6e111)", "Doğal kaynaklar denizdeki balinaların sesi gibidir. Çünkü doğa canlılar için çok önemlidir…(k8k80)", "Doğal kaynaklar araba gibidir. Çünkü istediğimiz yere götürür (z6e128)" gibi ifadelerin yer aldığı toplam 175 form elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Örnek Metafor Derleme Aşaması:

Bu bölümde "metafor analizi" (Saban, 2009) ve "içerik analizi" (Yıldırım ve Şimşek, 2016) teknikleri kullanılarak her metafor parçalara bölüştürülmüştür. Bu bölümün amacına göre katılımcıların yazdıkları metaforlar tekrar okunup gözden geçirilerek, her metaforda (1) benzeyen, (2) benzetilen ve (3) benzeyen ve benzetilen arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

Tablo 1: Doğal Kaynaklar Kavramına Yönelik Oluşturulan Metafor Formlarının Ayıklama, Derleme ve Geçerli Kabul Edilme Sonrasındaki Sayıları

Form Durumu	*Kocaeli*	*Zonguldak*
Geçerli	*11*	*36*
Geçersiz	*47*	*128*
Toplam	*58*	*164*

Kategori Geliştirme Aşaması:

Bu aşamada öğrenciler tarafından formda yer alan doğal kaynaklar kavramına yönelik geliştirilen metaforlar, öğrenciler tarafında oluşturulan metaforların gerekçelerine göre belirli kategoriler altında toplanmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında; katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların kelime anlamı değil, metaforun gerekçesi esas alınmıştır.



Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:

Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği çalışmada ortaya konan kavramsal kategorilerin içerisinde yer alan metaforların, kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek maksadıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılma Aşaması:

Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar belirli kategoriler altında toplandıktan sonra, elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Devamında , metaforların ve bulundukları kategoriyi temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu hesaplama tabloları ile birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak için katılımcılar tarafından metaforun oluşturulma gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler aynen alınarak ("…" tırnak içinde) bulgular bölümüne paylaşılmış olup, bu paylaşımda katılımcılara ait kodlamalar (k6e61) kullanılmıştır. Çalışmada paylaşılan ifadelerin ardından o katılımcı tarafından çizilmiş, daha önceden elemeye tabi tutulmuş resim/karikatürler, hem katılımcının oluşturduğu metaforu hem de bu metafora ait gerekçeyi desteklemesi bakımından bulgular kısmında yer verilmiştir.

2.BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar ve buna göre oluşturulan kategoriler belirtilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların "doğal kaynaklar" kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar

Sıra no	Metafor	Frekans (f)	Yüzde %	Sıra no	Metafor	Frekans (f)	Yüzde %
1	*hayat*	7	21,8	19	*bedava çalışan hizmetçi*	1	3,12
2	*ağaç*	3	9,36	20	*canlı varlıklar*	1	3,12
3	*sonsuz*	3	9,36	21	*duygu*	1	3,12
4	*sabır*	2	6,24	22	*ebeveynler*	1	3,12
5	*kalp*	2	6,24	23	*el feneri*	1	3,12
6	*annem*	2	6,24	24	*gökyüzü*	1	3,12
7	*güneş*	2	6,24	25	*insan vücudu*	1	3,12
8	*kardeş*	1	3,12	26	*internet*	1	3,12
9	*kurşun kalem*	1	3,12	27	*sonu olan sonsuzluk*	1	3,12
10	*mücevher*	1	3,12	28	*su*	1	3,12
11	*kurtarıcı*	1	3,12	29	*süper kahraman*	1	3,12
12	*nefes*	1	3,12	30	*yardım malzemesi*	1	3,12
13	*organlarımız*	1	3,12	31	*tükenmez kalem*	1	3,12
14	*nesli tükenen hayvan*	1	3,12	32	*yaşam*	1	3,12
15	*oksijen*	1	3,12	33	*zaman*	1	3,12
16	*ömrümüz*	1	3,12	**Toplam**		47	100
17	*sevgi*	1	3,12				
18	*ailem*	1	3,12				

Tablo 3: Katılımcıların "doğal kaynaklar" kavramına yönelik sahip oldukları metafor ve kategorisi

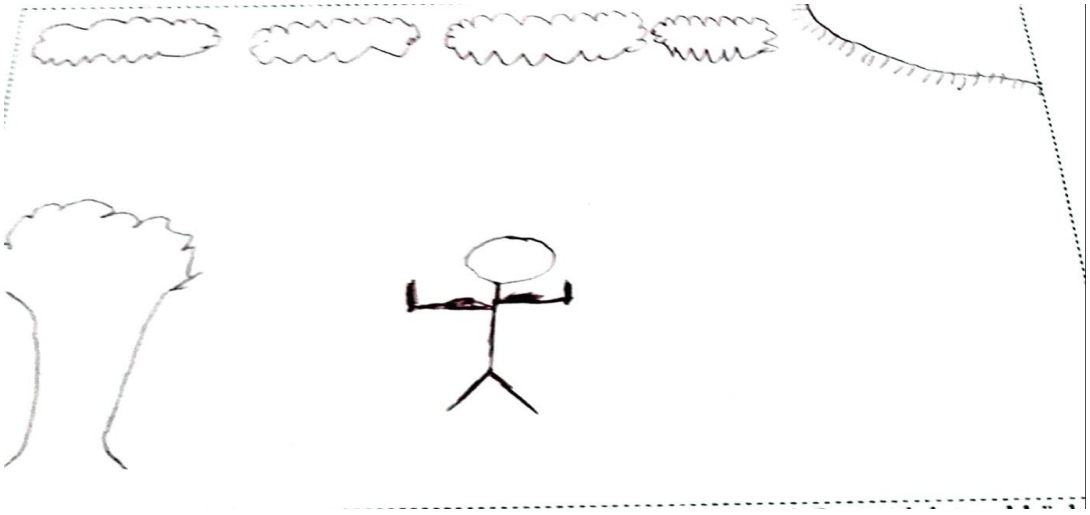
Sıra No	Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	**Olmazsa olmaz**	*Ağaç, ailem, annem, ebeveynler, güneş, hayat, insan vücudu, kalp, nefes, oksijen, organlarımız, sevgi, yaşam*	13	17
2	**Devamlılık**	*Sonu olan sonsuzluk, zaman, sonsuz, duygu, gökyüzü, ağaç*	6	8
3	**Telafisi olmayan**	*Ömrümüz, kurşun kalem, canlı varlıklar, sabır, nesli tükenen hayvan, tükenmez kalem, el feneri, hayat, su*	9	13

4	**Kolaylaştıran**	*Bedava çalışan hizmetçi, ağaç, güneş, internet, kurtarıcı, süper kahraman, yardım malzemesi*	7	7
5	**Kıymetli olan**	*Kardeş, mücevher*	2	2

Kategori 1: Olmazsa olmaz

Tablo 3 incelendiğinde "olmazsa olmaz" kategorisinin toplam 13 metafor ve 17 katılımcı oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en çok geliştirilen "hayat"dır (f:3). Aşağıda katılımcıların "olmazsa olmaz" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

"*Doğal kaynaklar hayat gibidir. Çünkü doğal kaynaklar insanlara her türlü katkı sağlar, mesela ağaçlar insanların yaşamasını sağlar.*" **(K6E59)**



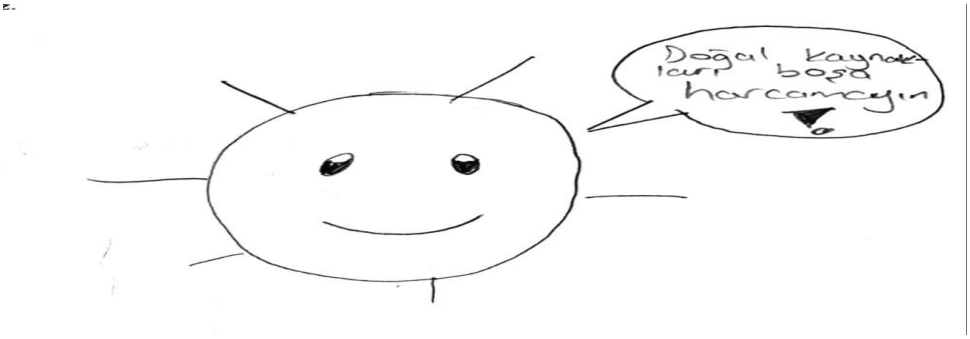
"*Doğal kaynaklar hayat gibidir. Çünkü doğal kaynaklar olmazsa canlıların yaşamı riske girer.*" **(K8E660)**



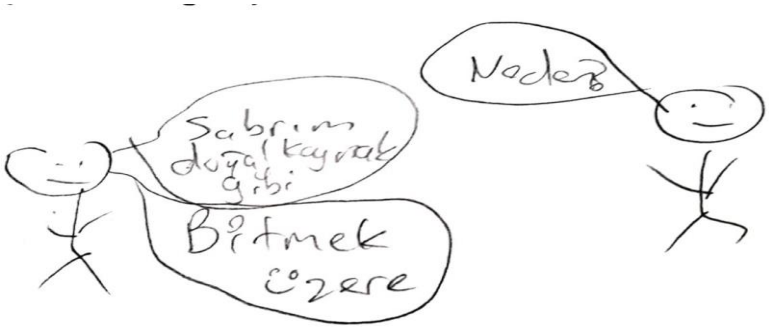
Kategori 2: Telafisi Olmayan

Tablo 3 incelendiğinde "telafisi olmayan" kategorisinin toplam 9 metafor ve 13 katılımcı oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en çok geliştirilen "hayat"dır (f:4). Diğer bir geliştirilen metafor ise "sabır"dır (f:2). Aşağıda katılımcıların "telafisi olmayan" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

" *Doğal kaynaklar hayat gibidir. Çünkü hayatımızı boş geçirirsek çabuk tükenir aynı şekilde doğal kaynakları da boşa tüketmemeliyiz.*" **(Z8K46)**



"Doğal kaynaklar sabır gibidir. Çünkü bir gün bitebilir." **(Z7K43)**



Kategori 3: Kolaylaştıran

Tablo 3 incelendiğinde "kolaylaştıran" kategorisinin toplam 7 metafor ve 7 katılımcı oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her katılımcı özgün metafor geliştirmiştir. Aşağıda katılımcıların "kolaylaştıran" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

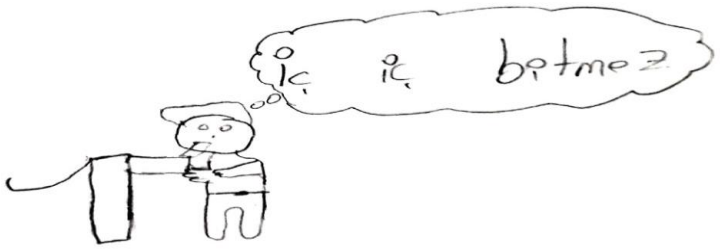
"Doğal *kaynaklar süper kahraman gibidir. Çünkü evimizde duş almamız gerektiğinde güneş bir doğal kaynaktır güneş ısıtıcısı sayesinde duş alabiliriz.*" **(Z6K1)**



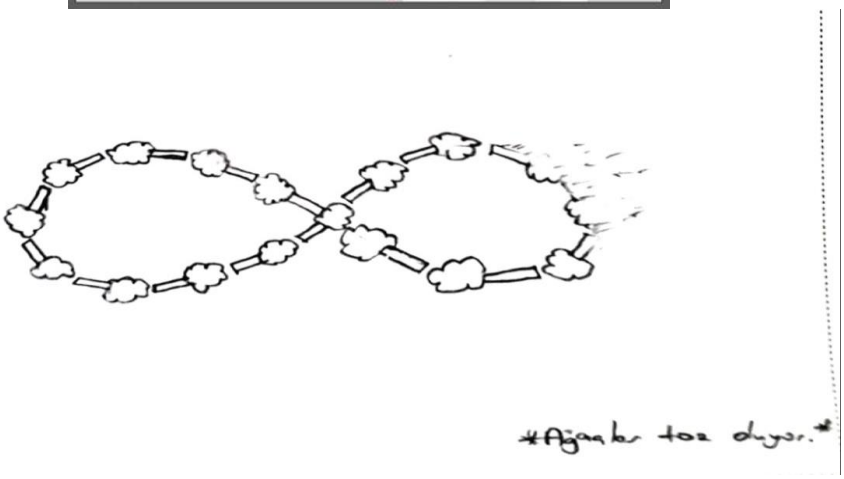
Kategori 4: Devamlılık

Tablo 3 incelendiğinde "devamlılık" kategorisinin toplam 9 metafor ve 13 katılımcı oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en çok geliştirilen "sonsuz"dır (f:3). Aşağıda katılımcıların "devamlılık" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

"*Doğal kaynaklar sonsuz gibidir. Çünkü bitmezler.*" **(Z7E41)**



"*Doğal kaynaklar sonu olan bir sonsuzluk gibidir. Çünkü doğal kaynaklar dünya yok olmadığı sürece yok olmasının mümkünatı yoktur.*" **(K8K70)**



Kategori 5: Kıymetli olan

Tablo 3 incelendiğinde "kıymetli olan" kategorisinin toplam 2 metafor ve 2 katılımcı oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her katılımcı özgün metafor geliştirmiştir. Aşağıda katılımcıların "kıymetli olan" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

"Doğal kaynaklar kardeş gibidir. Çünkü sana huzur verir bir kardeş gibi ağaçlardan mevsimine göre meyvesini yersin." **(K8E64)**



3.SONUÇ VE TARTIŞMA

Doğal kaynaklar kavramına ilişkin katılımcıların geliştirdikleri metaforlara ve buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorilerine, katılımcılar tarafından çizilen resim/karikatürlere bakıldığında; çoğunluğun doğal kaynakları yaşamın vazgeçilmez bir parçası olarak görmekte, canlı yaşamı için gerekli olduğu düşüncesindedir. Bu bağlamda düşünen katılımcılar olmazsa olmaz kategorisi içerinde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların geliştirdikleri metaforlar *"Doğal kaynaklar kalp gibidir. Çünkü kalbimiz olmadan yaşayamayız, doğal kaynaklar olmadan da yaşayamayız" (z6k15),"Doğal kaynaklar hayat gibidir. Çünkü doğal kaynaklar olmazsa canlıların yaşamı riske girer" (k8e66), "Doğal kaynaklar oksijen gibidir. Çünkü insanlar oksijen olmadan yaşayamazlarsa, doğal*



kaynaklar olmadan da yaşayamaz." (*z7e28)* şeklindeki görüşler yukarıdaki açıklamayı desteklemektedir.

Katılımcıların bir diğer önemli bir kısmı ise doğal kaynakların hızla tükendiğine işaret etmiş olup doğal kaynakların ekonomik kullanılması gerektiğini vurgusu yapılmıştır. Bu düşüncedeki katılımcılar ise telafisi olmayan kategorisinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlara bakıldığında; *"Doğal kaynaklar el feneri gibidir. Çünkü boşa harcandıkça biter." (z8e48), "Doğal kaynaklar kurşun kalem gibidir. Çünkü kullandıkça biterler." (k8k69), "Doğal kaynaklar ömrümüz gibidir. Çünkü ömrümüz gibi doğal kaynaklar da tükeniyor."* (*k7e71)* ifadeleri bu görüşü desteklemektedir.

Bir kısım katılımcılar ise doğal kaynakların sürekliliğine ve yenilenebilirliğine dikkat çekmiş, bu düşüncede olan katılımcıların geliştirdikleri metaforlar devamlılık kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda *"Doğal kaynaklar ağaç gibidir. Çünkü ağaçlar nasıl karbondioksit alır oksijen verir döngüyü sağlarsa örneğin güneşten de enerji üretilerek döngü sağlanır." (z8k49), "Doğal kaynaklar gökyüzü gibidir. Çünkü sonunu göremeyiz."* (*z8k74),* şeklindeki metaforlar bu düşünceyi desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Öğrencilerin doğal kaynaklara ilişkin algılarını ölçmek amacıyla farklı metafor geliştiren öğrencilerle nitel araştırma yapılması önerilmektedir.

Öğrencilere doğal kaynaklar konusu işlenirken hem yenilenebilenler hem de yenilenemeyenler (fosil yakıtlar) doğal kaynaklar olarak belirtilmelidir. Bu bağlamda farklı etkinliklerle doğal kaynaklar kavramını öğrencilerde kalıcı olması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Doğanay, H., Altaş, N.T. (2015). *Doğal Kaynaklar.* (6. Baskı). Erzurum: Pegem Akademi

Guion, L. A. (2002). *Triangulation: EstablishingtheValidity of QualitativeStudies*. 03 Haziran 2012, http://edis.ifas.ufl.edu/fy394.

Aydın, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB), 10(3), 1313-1322.

Saban, A. (2004). *Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 131-155.

Saban, A. (2008a). *İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler.* İlköğretim Online, 7(2), 421-455.

Saban, A. (2008b). *Okula ilişkin metaforlar.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459-496.

Saban, A. (2009). *Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 281-326.

Öztürk, Ç. (2007). *Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları.* Ahi Evran Üniversitesin Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 55-69.

Güven, B. ve Güven, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme.* Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), 503-512.

Kılcan, B.(2013).*Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



ABDALLARDA BOZLAK SÖYLEME GELENEĞİNİN GÜNÜMÜZDEKİ DURUMU (KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)

Mehmet Erhan YİĞİTER
Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü. erhanyigiter@ahievran.edu.tr

Cenk ŞAHİN
Öğr. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü. cenkcenksahin@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, Abdallık kültürü içerisinde, Türk halk müziği uzun hava türlerinden biri olan "Bozlak" formunda eserleri söyleme geleneğinin günümüzdeki durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada Kırşehir Abdalları arasında bu geleneği sürdüren sanatçılara "Seçkisiz Örnekleme" ile ulaşılarak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilere "Betimsel Analiz" uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda; Kırşehir İli'nde yaşayan ve Abdallık geleneğini sürdüren bir kuşak önceki sanatçıların seslendirdikleri birçok bozlağın günümüzde gerçekleştirilen müzik etkinliklerinde, düğünlerde ve albüm çalışmalarında yöre sanatçıları tarafından nadiren seslendirildiği, Abdallık kültüründe yetişen genç müzisyenlerin müzik piyasasında yer edinebilme kaygısıyla arabesk, fantezi ya da özgün müzik türlerinde eserleri seslendirdikleri, yöre sanatçılarının albüm çalışmalarında Muharrem Ertaş, Çekiç Ali, Hacı Taşan ve Neşet Ertaş'a ait bozlaklara yüksek telif ücretleri nedeniyle yer veremedikleri, Abdallık kültürü içerisinde yetişen genç kuşağın ekonomik nedenlerle diğer mesleklere yöneldikleri, bu etkenlerin de günümüzde Abdallarda bozlak söyleme geleneğinin sürdürülmesini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Bozlak, Bozlak Söyleme Geleneği, Kırşehir Abdalları.

THE CURRENT STATUS OF BOZLAK SINGING TRADITION IN ABDALS (THE CASE OF KIRŞEHİR PROVINCE)

Abstract

In this study, aim to put forth the current status of singing works in the form of "Bozlak" which is a type of unmetered folk song in Turkish folk music and in the Abdal culture. In order to collect data made interviews with randomly selected artists among Kırşehir "Abdal comunity" who continue this tradition. The data obtained were analysed descriptively. The research results indicate that many "bozlak" song by predecessor artists who lived in Kırşehir and continued this tradition are rarely song today by local artists in musical activities, wedding ceremonies and albums. Young musicians born into the Abdal culture sing arabesque, fantasy or original works so as to get a foothold in music market. Local artists can not place Muharrem Ertaş, Çekiç Ali, Hacı Taşan and Neşet Ertaş's bozlak compositions in their music albums because of high royalties. Due to economic reasons, the young generation born into the Abdal culture tend towards other professions, which negatively affects the maintenance and alive of bozlak singing tradition.
Keywords: Bozlak, Bozlak Singing Tradition, Kırşehir "Abdal" Comunity.

Giriş

Türk halk müziği kültürü içerisinde 'Abdallar'

Ülkemizin toplumsal yapısı ve kültürü incelendiğinde, birçok alt kültürün, kültürel ve sosyal yaşamlarında kendilerine özgü değerleri kuşaktan kuşağa aktararak toplumsal ve kültürel yaşamın içerisinde varlıklarını sürdürdükleri gözlemlenebilir. İç Anadolu Bölgesi'nde de Kırşehir İli ve çevresinde, hayatlarını çoğunlukla müzisyenlik yaparak sürdüren ve halk arasında "Abdallar" ya da "Ustalar" adıyla anılan bir zümre de kültürel yaşamın içerisinde özellikle geleneksel müzik ile ilgili kültür aktarımında önemli bir role sahip olarak yaşamaktadırlar. 'Abdal' kelimesinin kök bilimsel yapısı, bir sosyal grubun tanımlamasını yapabilecek kadar açık değildir. Kelime, karşılıklı birbirinin yerine geçen anlamındaki 'bedel','bedil' kökünden gelmekle birlikte; anlam olarak, Abdal kavramını çok da karşılamamaktadır (Köprülü,1935:26).



Abdal, Arapça 'da bedel, bedil karşılıklarının çoğulu olup; "Bir şeyin veya bir kimsenin yerini tutmak" karşılığı olarak kullanılır. Eski ve yaygın inanışça, dervişler, nefislerini ruhlarına "bedel" olarak verdiklerinden, "bedel" ile "abdal" arasındaki ilişki de buradan kaynaklanmaktadır (Yılmaz,2008:5). Bu bilgilere dayanarak "Abdal" isminin tasavvufi bir kaynağa bağlı olduğu düşünülebilirse de, ismin kökeniyle ilgili farklı tanımlamalar da yapılmıştır. Kırşehir Abdallarının Türkmen boylarla Anadolu'ya geldikleri ve kendilerinin de Türkmen oldukları bilinmekle birlikte; Abdallar hakkında da yeterli bilgi edinilebilecek yazılı kaynaklar yok denecek kadar azdır (Gürsoy,2006:65).

Abdallar, hayatlarını daha çok müzisyenlik yaparak ve günübirlik işlerde, işçilik türü meslek gruplarında çalışarak sürdürmektedirler. Sosyal değişim sürecinde ortaya çıkan müzisyenlik geleneğinin kırılma eğilimine rağmen, bugün hala Kırşehir ve Kaman'da yaşayan Abdallar arasında da en yaygın meslek 'çalgıcılık' olarak belirmektedir(Gürsoy,2006:71). Yılmaz(2008), Kırşehir Abdallarının daha yakın zamana kadar gezginci olmaları nedeniyle Anadolu çiftçisiyle içli dışlı olmalarına rağmen tarımla hiç uğraşmadıklarını, tek gelir kaynaklarının düğünlerde icra ettikleri türkü sanatı olduğunu bildirmektedir (Yılmaz,2008:7).

Bu bilgilere dayalı olarak, Abdalların geleneksel yaşamlarının içerisinde müzisyenlik mesleğinin ağırlıklı olarak var olduğu ifade edilebilir. Abdalların, meslek olarak müzisyenliği tercih ediyor olmalarıyla beraber Abdallar arasında müzisyenliğin kuşaktan kuşağa devam eden bir gelenek olarak da sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. Abdalların müzisyenlik mesleğini tercih etmelerinde genetik etkinin yanı sıra çevre faktörünün de önemli ölçüde etkili olduğu düşünülmektedir. Çöloğlu, 1999' da yayınlanan çalışmasında, çevrenin yeteneklerin ortaya çıkması ve gelişmesi üzerindeki etkisini şu şekilde ifade etmektedir: "Kişi doğuştan yetenekli olsa bile bunu ortaya çıkaracak ve gelişmesini sağlayacak olan içinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve kültürel çevredir. Hiçbir kimse, hiçbir konuda yeteneksiz değildir. Fakat bunu ortaya çıkaracak bir çevre içinde bulunmadığı takdirde birçok kişi belki de keşfedilmeden yok olup gitmiştir (Çöloğlu, 1999:97).

Uzun Hava Türleri İçerisinde "Bozlak" Formu

Türk halk müziğinde "Uzun havalar" seslendirildikleri yörelere göre farklı isimlerle adlandırılırlar ve farklı karakteristik müzikâl özellikler taşırlar. En bilinen yöresel uzun hava türleri karşılaşıldıkları coğrafi bölgelerle birlikte şöyle sıralanabilir:

Ağıt: Her Yörede

Alaybeyi: Batı Trakya

Aydos(t): Orta Anadolu ve Toroslar

Barak: Güneydoğu Anadolu, özellikle Gaziantep ili ve komşu iller, (Suriye'de Türkmenlerin yaşadığı bölgelerde de seslendirilmekte olduğu bilinmektedir.)

Bozlak: Orta Anadolu, Güney Toroslar

Divan: Doğu ve Güneydoğu Anadolu, Kerkük

Elezber: Elazığ

Garip: Güneydoğu Anadolu - Akdeniz

Gurbet: Teke yöresi (Ege-Akdeniz)

Hoyrat: Doğu ve Güneydoğu Anadolu, Kerkük

Maya: Doğu Anadolu

Mugam: Kars, Iğdır, (özellikle Azerî müzik kültürü kaynaklı)

Yol Havası: Doğu Karadeniz (Şahin ve Yiğiter, 2018:7)

Bozlaklar, Orta Anadolu bölgesinde bağlama, keman, zurna gibi çalgılar eşliğinde icra edilmektedirler. Orta Anadolu bölgesi müzik kültüründe Muharrem Ertaş, Çekiç Ali, Hacı Taşan, Neşet Ertaş, Bahri Altaş, Erol Cöke, Seyit Çevik, Fahri Çelebi, Aydın Çekiç, Aydın Ertürk, Tufan Altaş, Burhan Ertaş gibi sanatçılar bozlak formunun icrasında öne çıkan isimlerdir. Bunların yanısıra, TRT sanatçılarından Emel Taşçıoğlu, Nazlı Öksüz, Gülşen Kutlu ve Orta Anadolu müzik kültürü içerisinde

yetişmiş birçok sanatçı da "Bozlak" formuna ait örnekleri seslendirmektedirler. Bozlak formu kendi içerisinde, Türkmenî, Aydost, Avşar Bozlağı gibi türleri barındırmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi : "Kırşehir İli'nde ikamet eden Abdal Aşireti mensupları arasında 'Bozlak' söyleme geleneğinin günümüzdeki durumu nedir ?" olarak belirlenmiştir.

Aşağıdaki alt problemlerin cevaplarına ulaşılmaya çalışılmıştır :

Abdal aşireti mensubu müzisyenlerin "bozlak" çalma/söyleme geleneğinin günümüzdeki durumu hakkındaki düşünceleri nelerdir ?

Abdal aşireti mensubu müzisyenlerin repertuarlarında hangi bozlaklar yer almaktadır ?

Abdal aşireti mensubu müzisyenlerin repertuarlarında bozlak formunda eserlere yer vermeleri açısından kuşaklararası farklılıklar var mıdır ?

Müzikal aktivitelerde Abdal aşireti mensubu müzisyenlerden sıklıkla seslendirmeleri istenen bozlaklar hangileridir ?

Abdal aşireti mensubu müzisyenler gerçekleştirdikleri albüm çalışmalarında bozlak formunda eserlere hangi düzeyde yer vermektedirler ?

Günümüzde yörenin müzik kültüründe bozlakların tanınma/dinlenme durumu ile ilgili olarak Abdal aşireti mensubu müzisyenlerin düşünceleri nelerdir ?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türk halk müziği uzun hava türlerinden biri olan ve Orta Anadolu bölgesi müzik kültüründe yer alan "Bozlak" formunda eserleri söyleme geleneğinin günümüzdeki durumunun tespit edilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması açısından bu geleneği olumlu/ olumsuz etkileyen etkenlerin belirlenerek kayıt altına alınmasıdır.

Bu çalışma, ulusal müzik kültürünün kayıt altına alınması ve gelecek kuşaklara aktarılması aşamasında karşılaşılan problemlerin bilimsel bir bakış açısıyla tespit edilmesi ve bir diğer boyutuyla geleneksel müzikleri geleneksel formuna uygun olarak seslendiren sanatçılar ve gerçekleştirdikleri icraların günümüzdeki durumu ile ilgili durum tespiti yapmaya yönelik olması açılarından önemlidir.

Yöntem

Araştırmada "Görüşme Yöntemi" kullanılmıştır. Görüşme yöntemlerinden "Görüşme Formu Yaklaşımı" esas alınarak hazırlanan görüşme soruları, uzman görüşleri alınarak yeniden yapılandırılmış ve katılımcılara uygulanmıştır. "Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. (Patton,1987,s.111' den aktaran Yıldırım ve Şimşek,2008,s.122).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler "Betimsel Analiz" yaklaşımıyla açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Abdal aşireti mensubu müzisyenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak Kırşehir İli merkezinde ikamet eden Abdal aşireti mensubu müzisyenler seçilmişlerdir. Ulaşılabilen 10 (On) kişilik çalışma grubunun tamamı erkek müzisyenlerden oluşmaktadır.

Sınırlılıklar ve Sayıltılar

Araştırma, Kırşehir İli merkezinde ikamet eden ve müzisyenlik geleneğini sürdüren Abdal aşireti mensuplarından ulaşılabilen katılımcılarla sınırlıdır. Katılımcıların görüşme formunda yer alan soruları içtenlikle ve objektif olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Bulgular

1. Soru ile ilgili Bulgular

"Kaç yıldır müzisyenlik yapıyorsunuz? "

Katılımcılardan dört(4) kişi yaklaşık olarak 35 yıldır, üç (3) kişi yaklaşık olarak 20 yıldır, üç (3) kişi de yaklaşık olarak 10 yıldır müzisyenlik mesleğini sürdürdüklerini ifade etmişlerdir.

2. Soru ile ilgili Bulgular

"Müzisyenliğin dışında ekonomik getirisi olan başka bir mesleğiniz var mı ?"

Katılımcılardan yedi (7) kişi kış aylarında geçimlerini sağlamak için farklı mesleklerde de çalıştıklarını, üç (3) kişi de sadece müzisyenlik mesleğiyle geçimlerini sürdürmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

3.Soru ile ilgili Bulgular

"Bozlak türü uzun havaları tanımlar mısınız ? Size göre bozlak nedir ?"

Katılımcılardan beş (5) kişi bozlakları tanımlarken "Gökyüzüne atılan bir çığlık,bir feryad" ifadelerini kullanmışlardır. Diğer katılımcılar da bozlakları " Abdal demek bozlak demektir" " Türkülerin içinde olmazsa olmazımız" "Atalarımızdan bugüne gelen bir miras" " İnsanın derdini anlatma biçimi" şeklinde tanımlamışlardır. Bir (1) katılımcı da Bozlak kelimesinin "bozulamaktan" (devenin gökyüzüne doğru bağırması) geldiğini ifade etmiştir.

4.Soru ile ilgili Bulgular

"Bozlak türü uzun havaların kökeni hakkında bildiklerinizi söyler misiniz ?"

Katılımcılardan altı (6) kişi bozlakların temsilcisi olarak Muharrem Ertaş'ı bildiklerini ve bu geleneğin onunla başladığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan dört (4) kişi Muharrem Ertaş'ın ustası olarak Bulduk Usta ve Yusuf Usta gibi daha eski ustaların da isimlerini duyduklarını ifade etmişlerdir.

5. Soru ile ilgili Bulgular

"Bozlak" çalıp söylüyor musunuz ? Repertuarınızda yer alan bozlaklar hangileridir ?"

Katılımcıların tamamı bozlak çalıp söylediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplar ın tamamında repertuarlarında " Avşar Bozlağı" " Zeynebim" "Doğar Yaz Ayları" "Dinek Dağı" " Geleli Gülmedim Ben Bu Cihana" "Aydost Deyince" "Akşam Oldu Kırat Yemez Yemini" " Yağmur Yağdı Gardaş Bulandı Hava" "Girdim Tünele" "Yine Haber Gelmiş Dostun Elinden" "Kızılırmak" " Yine mi Gurbete Düştü Yolumuz" isimli bozlakların yer aldığı, bu eserlerden farklı olarak, beş (5) katılımcının cevaplarında "Şeytanın Atına Binip Yeldirme" " Neden Garip Garip Ötersin Bülbül" " Şu Fani Dünyaya Geldim Gidiyom" isimli eserlerin de yer aldığını, üç (3) katılımcının cevaplarında "Şeker Dağı" "Bir Yaratmış Allah" " Yaraladı Bu Aşk Beni" isimli eserlerinde yer aldığını, iki (2) katılımcının cevaplarında da "Derevenk Dağı" " Bir Yaratmış Allah" "Gökyüzünde Bölük Bölük Turnalar" isimli eserlerinde yer aldığını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

6. Soru ile ilgili Bulgular

"Bozlak çalma/söyleme geleneğini kimden ya da kimlerden nasıl öğrendiniz ?"

Katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde tamamı, Abdal aşireti mensubu akrabalarından çalgı icrasıyla ilgili olarak "gösterip tekrar ettirme veya izleyip-dinleyip tekrar etme" yoluyla öğrendiklerini , bozlak söylemeyle ilgili olarak da sosyal öğrenme ortamlarında(düğünler, sohbetler) ya da ses kayıtlarından dinleyerek tekrar ederek öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

7.Soru ile ilgili Bulgular

"Herhangi bir albüm çalışmanız oldu mu ?"

Katılımcılardan üç (3) kişi albüm çalışmalarının olduğunu belirtmişlerdir.

8. Soru ile ilgili Bulgular

"Albüm için seslendirdiğiniz eserler içerisinde "Bozlak" formunda eserler var mı ? Varsa hangi bozlakları seslendirdiniz ?"

Albüm çalışmalarının olduğunu ifade eden katılımcıların tamamı (üç kişi) albümlerinde bozlak formunda eser seslendirmediklerini ifade etmişlerdir.

9. Soru ile ilgili Bulgular

"Katıldığınız festivaller, programlar ve düğün törenlerinde dinleyicilerin istediği eserler arasında bozlaklar da var mı ? Varsa en çok hangi bozlağı/bozlakları seslendirmeniz isteniyor ?"

Katılımcılardan tamamı bozlaklarla ilgili istekler aldıklarını, sıklıkla seslendirmeleri istenen bozlaklarla ilgili cevaplarında da " Avşar Bozlağı" "Kızılırmak" " Yağmur Yağdı Gardaş Bulandı Hava" " Yine mi Gurbete Düştü Yolumuz" " Zeynebim" "Doğar Yaz Ayları" "Dinek Dağı" " Geleli Gülmedim Ben Bu Cihana" "Aydost Deyince" ve "Girdim Tünele" isimli bozlakları örnek olarak vermişlerdir. Katılımcılardan altı (6) kişi en çok seslendirmeleri istenen bozlakların " Avşar Bozlağı", " Yağmur Yağdı Gardaş Bulandı Hava" (Çukurun Kilidi Beyler Nic'oldu), "Doğar Yaz Ayları", "Aydost Deyince" ve "Dinek Dağı" isimli bozlaklar olduğunu ifade etmişlerdir.

10. Soru ile ilgili Bulgular

"Günümüzde Abdal aşireti mensubu olan gençlerin müzisyenlik mesleği ile ilgili düşüncelerini nasıl değerlendiriyorsunuz ?"

Katılımcıların tamamı, gençlerin tercihlerinin eğitimlerini sürdürerek ya da sanat öğrenerek başka meslekler seçmek yönünde olduğunu, gelecekte müzisyenliği de ek iş olarak yapmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu yönelimin sebebi olarak da "ekonomik koşulların zorluğu" sıklıkla ifade edilmiştir.

11. Soru ile ilgili Bulgular

"Genç kuşak müzisyenlerin yöre müziği ve (icra ediyorlarsa) bozlaklar ile ilgili icralarını nasıl değerlendiriyorsunuz ?"

Katılımcıların tamamı cevaplarında Abdal aşireti mensubu genç müzisyenlerin yöre müziği ve bozlaklar ile ilgili icralarında başarılı olduklarını, fakat repertuarlarının yöre müziği ve bozlak formunda eserler açısından önceki kuşağa göre sınırlı olduğunu, daha çok arabesk, fantezi ve özgün türlerde popüler eserleri çalıp söylediklerini ifade etmişlerdir.

12. Soru ile ilgili Bulgular

"Bozlak söyleme geleneğinde eski ustalardan hangi isimleri bu geleneğin temsilcisi olarak görüyorsunuz?"

Katılımcıların tamamı cevaplarında Muharrem Ertaş, Neşet Ertaş, Hacı Taşan, Çekiç Ali isimlerine, yedi (7) kişi de ek olarak Seyit Çevik, Bahri Altaş ve Erol Cöke isimlerine yer vermişlerdir.

13. Soru ile ilgili Bulgular

"Bozlak söyleme geleneğinde Abdal aşireti mensubu yeni kuşak müzisyenler arasından hangi isimleri bu geleneğin temsilcisi olmaya aday olarak görüyorsunuz ?"

Katılımcıların tamamı Veli Ertaş,Tufan Altaş, Neşet Doğan, Uğur Ertürk isimlerini, katılımcılardan dört(4) kişi de diğer isimlerle birlikte Ali Şahin, Tahir Uçar, Haydar Altaş ve Bektaş Dolu isimlerini de bozlak söyleme geleneğinde başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir.

14. Soru ile ilgili Bulgular

"Geçmişi ve günümüzü kıyasladığınızda, müzisyen olarak içerisinde bulunduğunuz sosyal ortamlarda ve müziksel etkinliklerde dinleyicilerin bozlak formunda eserleri dinleme oranında herhangi bir farklılık var mı ? Varsa hangi yönde olduğunu belirtir misiniz ?"

Katılımcıların tamamı, günümüzde katıldıkları müzik etkinliklerinde dinleyiciler tarafından bozlak formunda eserleri seslendirmelerinin nadiren istenildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından geçmişte köy düğünlerinde bozlakların daha ağırlıklı olarak istenildiği/seslendirildiği, düğünlerin salonlarda daha kısa sürelerde gerçekleştirildiği, dinleyici kitlesinin daha çok eğlence müziği repertuarına ilgi gösterdiği de ifade edilmiştir.

15. Soru ile ilgili Bulgular

"Abdallık geleneğini sürdüren yöre sanatçılarının gerçekleştirdiği albüm çalışmalarıyla ilgili olarak geçmişi ve günümüzü kıyasladığınızda albüm repertuarlarında bozlaklara yer verilme düzeyi ile ilgili bir farklılık var mı ? Varsa hangi yönde olduğunu belirtir misiniz ?"



Katılımcıların tamamı, geçmişte gerçekleştirilen albüm çalışmalarında bozlaklara daha ağırlıklı olarak yer verildiğini, günümüzde albümlerde bozlakların nadiren seslendirildiğini, bu durumun da telif ücretlerinin yüksek olmasından ve dinleyicilerin ilgisini çekecek repertuar belirleme kaygısından kaynaklandığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Çalışmada elde edilen verilere bağlı olarak;

Kırşehir İli ve çevresinde bozlak söyleme geleneğinin Abdallık geleneğinden gelen yöre müzisyenleri arasında günümüzde de yaşatılmakta olduğu, bununla beraber bu geleneği yaşatan ustaların sayılarının eskiye oranla azalmış olduğu,

Yörenin müzik kültürü açısından, "Bozlak" formunda kayıt altına alınmış birçok eserin halk müziği kültürü içerisinde varlığını devam ettirdiği, bununla birlikte yörede kayıt altına alınmış ve bir kuşak önceki sanatçılar tarafından plaklara ve kasetlere okunmuş birçok bozlağın ise günümüzde gerçekleştirilen müzik etkinliklerinde ve düğünlerde artık yöre sanatçıları tarafından eskisi kadar seslendirilmediği,

Yeni kuşak olarak yetişen yöre sanatçılarının ise müzik piyasasında yer edinebilmek ve ekonomik kaygıların da etkileriyle geleneksel olan repertuar yerine arabesk, fantezi ya da özgün müzik repertuarı eserlerini seslendirdikleri, repertuarlarında yer alan bozlak formunda eser sayısının önceki kuşak yöre sanatçılarının bozlak repertuarlarıyla kıyaslandığında daha az olduğu,

Abdal aşiretinin yeni yetişen gençlerinin, müzisyenliği yaşam standartlarını sağlamaya yeterli ve sürekliliği olan bir iş olarak görmedikleri, sosyal güvencesi ve sürekliliği olacak diğer mesleklere yöneldikleri, buna bağlı olarak müzisyenlik geleneğini yaşatacak birey sayısının her geçen gün daha da azaldığı,

Yöre sanatçılarının Muharrem Ertaş, Çekiç Ali, Hacı Taşan ve Neşet Ertaş'a ait eserlere yüksek telif ücretleri nedeniyle albüm çalışmalarında yer veremedikleri,

Bozlakların, yörenin müzik kültürü içerisinde düğünlerde ve müzik etkinliklerinde dinleyiciler tarafından geçmişte olduğu kadar talep edilmediği ve ilgi görmediği, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Abdallık geleneğini yaşatan yöre sanatçıları, günümüzde ana geçim kaynaklarının düğünler olması nedeniyle, dinleyicilerin taleplerini karşılayabilmek adına repertuarlarında yöre müziğinin dışında arabesk, fantezi ya da özgün müzik türlerinde eserlere yer vermek zorunda kalmaktadırlar. Bu duruma bağlı olarak da önceliğini yitiren yöre müziği repertuarı ve dolayısıyla bozlaklar da daha nadir seslendirildiği için yörenin müzik kültürü içerisinde zamanla unutulmaya yüz tutmaktadırlar.

Abdal müzisyenlik geleneğinin devam etmesi ve bozlak formunda eserlerin özgün kalarak geleceğe taşınmaları adına, devlet tarafından bu sanatı geleneksel formuyla icra edenler "Kültür Bakanlığı Kırşehir Ustalar Topluluğu" bünyesinde devlet teşviği ve koruması altına alınmışlardır. Millî Eğitim Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve ilgili devlet organlarının, bu gelenekten yetişen özgün sanatçılara farklı projelerle sahip çıkmasının ve telif ücretleri konusunda destek olunmasının, Abdal müzisyenlik geleneğinin sosyal güvence altına alınmış bir meslek haline gelmesinin sağlanmasının "Bozlak" söyleme geleneğinin korunarak geleceğe taşınması anlamında önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Kırşehir İli ve çevresinde bozlak söyleme geleneği bir kültürel mirastır. Bozlak kültürünün ve yörenin müzik kültürünün korunması ve tanıtılması açısından, Kırşehir İlinin UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı'na Müzik alanından kabul edilmesi için ilgili resmi kurumlar tarafından gerekli çalışmaların tamamlanarak başvurunun yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Çöloğlu, A. Reyhan.(1999). "Karaman'da Aşıklık Geleneği ve Karamanlı Aşıklar" Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi

Gürsoy, Şahin.(2006). Türkiye Abdalları. Ankara: Platin Yayınları

Köprülü, M.Fuat.(1935). Türk Halk Edebiyatı Ansiklopedisi, 'Abdal' maddesi. İstanbul



Patton, M. Q. (1987). How To Use Qualitative Methods In Evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

Şahin, Cenk. Yiğiter, Mehmet Erhan.(2018). Türk Halk Müziği Dizileriyle Solfej Eğitimi. Pegem Yayınevi. Ankara

Yıldırım,A.,Şimşek,H.(2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara:Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Yılmaz, Adnan.(2008). Kırşehir Örneklemesiyle Anadolu Abdalları. Kırşehir : Kırşehir Belediyesi Kültür-Tarih Yayınları Serisi 6



DENİZLİ BULDAN BEZİ VE GİYSİ TASARIM ÇALIŞMALARI[1]

Nezla ÜNAL

Öğr.Gör., Pamukkale Üniversitesi Buldan MYO

[2]

Özet

Adını Luwi uygarlığından aldığı düşünülen Denizli ilinin bir ilçesi olan Buldan bulunduğu bölgede dokumanın başkenti olarak olarak tanınmaktadır. Buldan bezi bölgenin kültürel kimliğinin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Buldan ekonomisinde önemli bir yer tutan buldan bezi, pamuklu kumaştan tam otomatik, yarı otomatik ya da el tezgahlarında dokunarak, doğal kurutma yöntemleri ile kurutulur. Buldan bezi kırmızı, safran sarısı, çini mavisi olmak üzere birçok farklı renk yelpazesinde üretilir. Buldan bezinin tarihinin çok eskilere dayandığı bilinmektedir. Örneğin Ertuğrul Gazi' nin İçliği, Barbaro' un şalı, Padişah genç Osman' ın şalları Buldan' da Buldan bezinden dokunmuştur. Buldan bezinden havlu, çarşaf, sofralık, mendil, perde, çanta gibi çeşitli ürünler elde edilmektedir. Bu çalışmada Buldan bezi ile tasarlanmış farklı giysi tasarım çalışmaları yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Buldan, Buldan Bezi, dokuma.

DENIZLI BULDAN CLOTH AND GARMENT DESIGN STUDIES

Abstract

Buldan, which is considered to be named after Luwi civilization, is known as the capital of weaving in the region. Buldan cloth has an important place in the formation of the cultural identity of the region. Buldan cloth, which holds an important place in buldan economy, is fully automatic, semi-automatic or hand-loom with cotton fabric and it is dried by natural drying methods. Buldan gland is produced in many different colors, including red, saffron yellow, china blue. The history of Buldan's gland has long been known. For example, the interior of ErtuğrulGazi was woven from Buldan cloth in Buldan, the shawls of Barbaro Pad un, Sultan Osman alı. Various products such as towels, sheets, tableware, handkerchiefs, curtains, bags are obtained from the buldan cloth. In this study, different garment design studies were conducted with Buldan cloth.

Keywords: Buldan, Buldan Gland, weaving.

GİRİŞ

Anadolu' da çok sık görülen dokumacılığın, yörük yaşam tarzının gerektirdiği ihtiyaçların giderilmesi için ortaya çıktığı ve zamanla günlük yaşam içerisinde yerini aldığı görülmektedir. Anadoludaki geleneksel dokumalar türlerine bakıldığında Kandıra bezi, Buldan Bezi, Göynük Bezi, Erzurum ve Bayburt ihramı, Tosya kuşağı, Burdur dastarı, Urfa çulhası, Diyarbakır poşusu gibi çok farklı dokuma türü karşımıza çıkmaktadır (Akpınarlı ve Üner, 2018). Bu çalışmada Buldan Bezi ve Buldan bezi ile giysi tasarım çalışmaları üzerinde durulacaktır.

DenizliiliBuldanilçesiPersler, Frikler, Siluslar, Lidyalılar, Hititler, Romalılar ve Bizanslılar tarafından egemenlik kurulmuş yerleşim birimlerinden biridir. Farklı tarihlerde çeşitli medeniyetlerin egemenliği altında kalan Buldan, Yıldırım Beyazıt' ın 1390'da Germiyanoğulları Beyliğini sona erdirmesi ile Osmanlı Devletine katılmıştır. Buldan adının kaynağı konusunda bazı görüşler vardır. Yerleşim yerinin dağların eteğinde olması nedeniyle Boldağ diye adlandırıldığı, çok tanınmış aranılan dokumaları ürettiği için "Bulda al" diye adlandırıldığı gibi çeşitli rivayetler vardır (www.denizliler .org sitesinden 15.02.2019 tarihinde alınmıştır).

Buldan'da yerleşen Türk aşiretleri hayvancılık ve tarım ile uğraşmışlarının yanı sıra aynı zamanda pamuk ve yünden çok sağlam giyim eşyaları dokumuşlar ve dokumacılığa önem vermişlerdir. Buldan'da dokumacılık ve işlemecilik daha sonraları el sanatlarına dayalı olarak gelişmiş, yörenin ve ülkenin sayılı ticaret merkezi haline gelmiştir.(www.pamukkale.gov.tr adresinden 16.02.19 tarihinde alınmıştır).

[1] Bu Çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi Tarafından 2019krm004-120(2019krm004)Numaralı Proje İle Desteklenmiştir.

[2] Bu Çalışma 25/ 27 Haziran 2019 Tarihinde Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesinde Gerçekleştirilen Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Sempozyumunda Sözlü Bildiri Olarak Sunulmuştur.

Buldan' da kara tezgahlarda yapılan evlerin bir köşesinde yada avlularında yapılan el dokumacılığı Orta Çağ zanaat üretimini hatırlatmaktadır. Buldan dokumacılığın tarihinin M.Ö. 2 yy da, Romalılar dönemindeki Tripolis' teki dokumacılıkla ilişkilendirilmektedir (Bardakçı ve Haşıloglu, 2008).



Şekil 1. Buldan Bezi Örnekleri

Buldan bezi, temel dokuma örgülerinin en basit ve sağlam türü olan bez ayağı dokuma türündedir. Genelde çok bükümlü ipliklerin atkı ipliği olarak kullandığı Buldan bezi bükümlü yapısından dolayı Buldan bükülüsü olarak da bilinmektedir (Utkun ve Gündoğan, 2014).

Buldan bezi karakteristik özelliğini sıcak ve sabunlu su ile yıkandıktan sonra kazanır. Dokumada kullanılan ipliklerin büküm oranına göre eni değişen dokuma, buruşuk yapısı sayesinde tene yapışmayarak vücudun ısı yalıtımını sağlar (Uğurlu A ve Uğurlu S., 2006).

Buldan dokumalarının başka bir özelliği ise kasnağa gerilen, dokumanın üzerine, geleneksel motiflerin farklı renktedeki iplikler ile sıvama, zincir ve süzeni tarzı işlemelerin saçaklarının yapılmasıdır(Uğurlu A ve Uğurlu S., 2006).

Şile Bezi ile aynı olduğu düşünülen Buldan bezi' nin aslında birbirinden ayıran farkların olduğu belirten Gürkan' a göre, Şile bezlerinin el dokuma tezgahlarında değil sanayi tipi makinelerde dokunduğu ve Şile bezinin dokuma işleminin ardından Karadeniz' in tuzlu sularında yıkanarak kumaş yüzeyinde kireç kaymağı oluşturularak dokuma gözenekleri açılıp tende ferahlık hissi yarattığı ve terlemeyi engellemektedir (Gürkan, 2018)

Ayrıca Buldan Bezinden Genç Osman'a yelek, kırmızı renkli Buldan şalından Osman Gazi' ye elbise , Yıldırım Beyazıt'ın kızına gelinlik, Barbaros Hayrettin Paşa 'ya şal gibi tarihteki önemli tekstil ürünlerinin bazılarının da Buldan' da dokunduğu bilinmektedir (Marangoz, 2006).

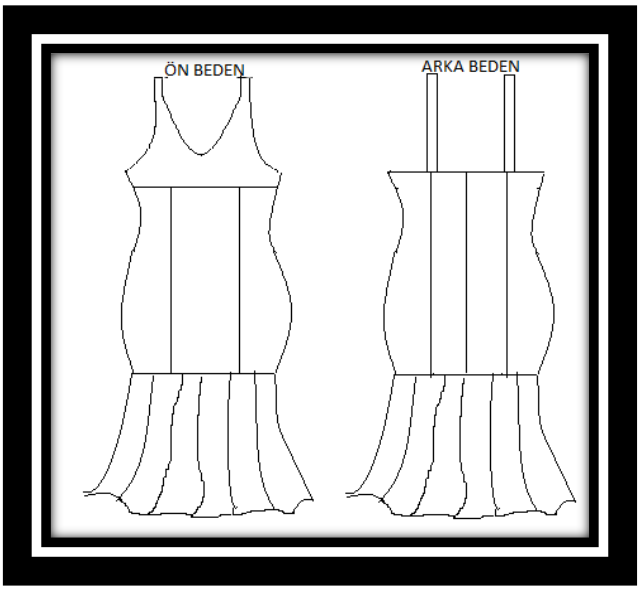
BULGULAR

Buldan Bezi İle Giysi Tasarım Çalışmaları

Çalışmanın bu bölümünde Buldan bezi ile yapılan örnek giysi tasarım çalışmalarının fotografik görünümleri, teknik çizimleri ve model analizleri yapılmıştır.



Şekil 2. Model 1 Fotografik Görünümü

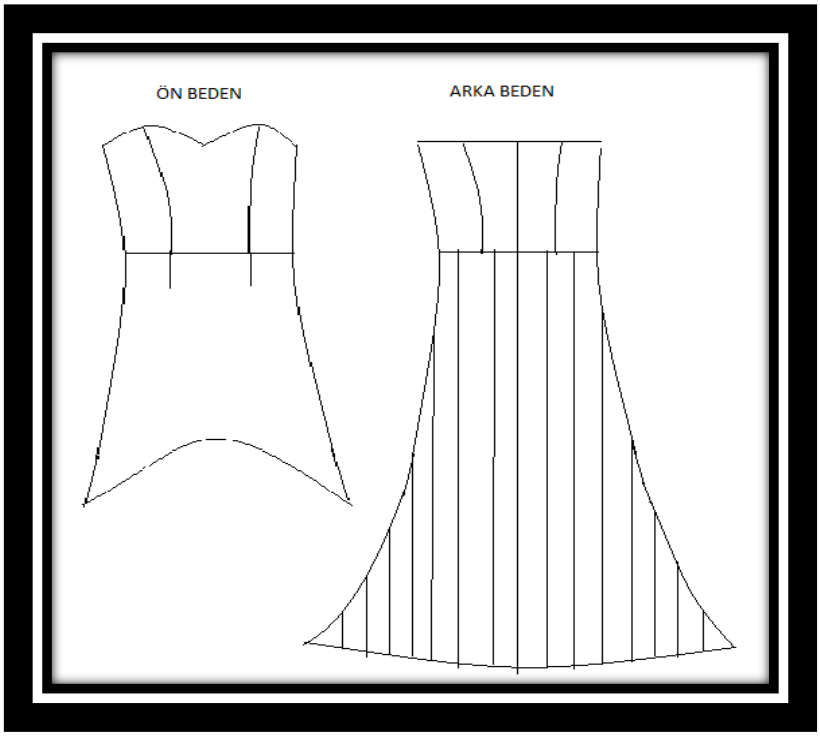


Şekil 3. Model 1 Ön – Arka Teknik Çizimi

Şekil 2'de forografik görünümü ve Şekil 3' de teknik çizimi verilen model 38 beden olarak, 9 farklı renkte (beyaz, lila, kırmızı, açık mavi, sarı, yeşil, siyah, turuncu, koyu mavi) buldan bezi kullanılarak tasarlanmıştır. Modelin üst bedeni straptez, alt bedeni ise ön etekde diz üstünden diz altına doğru kavisli, arka etek ise diz altından model etek ucu yere sürünecek biçimde kuyruklu olarak tasarlanmıştır. Ön ve arka beden kuplar ile vücuda oturmaktadır. Modelin ön- arka yaka ucu ile ön ortası büyük renkli çiçekler ile süsleme çalışmaları yapılmıştır.



Şekil 4. Model 2 Fotografik Görünümü



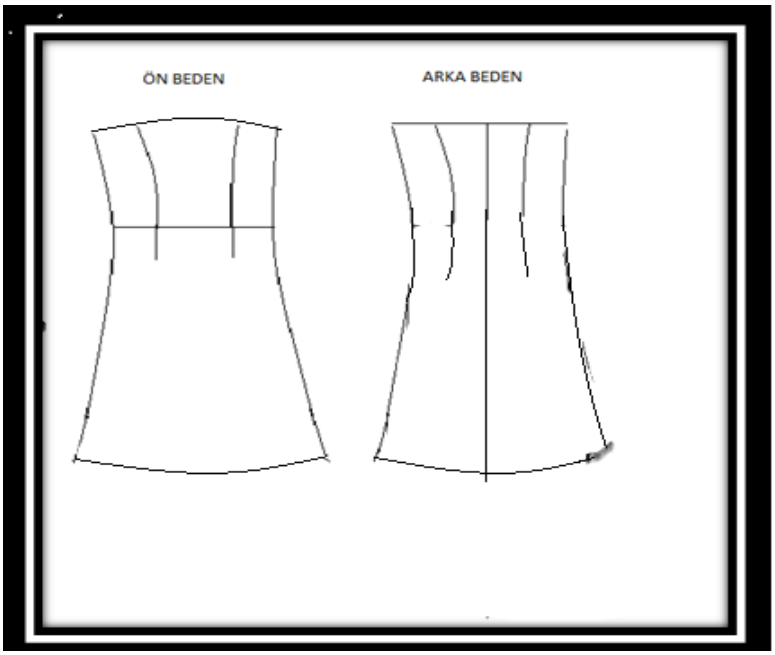
Şekil 5. Model 2 Ön-Arka Teknik Çizimi

Şekil 4' de fotografik görünümü ve şekil 5' de teknik çizimi verilen model 38 beden olarak, 4 farklı renkte (krem, lila, kırmızı, açık mavi) buldan bezi kullanılarak tasarlanmıştır. Modelin ön bedeni straptez v yaka göğüs altından robalı ve kuplu, arka bedeni sırtı açık, kuplu ve arka ortası fermuarlı

olarak tasarlanmıştır. Model diz üstünden korsajlı olarak tasarlanmış, diz altındaki etek kısmı farklı renklerdeki Buldan bezinin dikdörtgen biçiminde kesilip büzülerek çalışılmıştır. Eteğin süslemesinde mavi, lila ve pembe renklerde keçeden çiçek motifleri kesilerek kullanılmıştır.



Şekil 6. Model 3 Fotoğrafik Görünümü



Şekil 7. Model 2 Ön-Arka Teknik Çizimi

Şekil 6' da fotografik görünümü ve şekil 7' de teknik çizimi verilen model 38 beden olarak, 7 farklı renkte (krem, turuncu, sarı, yeşil, mavi, siyah ve açık pembe) buldan bezi kullanılarak tasarlanmıştır. Model straptez, düz yaka kesimli, göğüs ve beden pensli ile bedene oturtularak tasarlanmıştır. Modelin ana kumaşı boyanmamış Buldan bezinden, sağından ve solundan gelen üçgen kesimli süsleme ise farklı renkteki Buldan bezinden çift kat, arasında kumaş tela kullanılarak sertleştirilerek kullanılmıştır.



SONUÇ

Ülkemizde ve Dünya' da büyük ilgi gören Buldan bezi piyasada genelde nevresim, yatak örtüsü, masa örtüsü, koltuk örtüsü vb gibi ev tekstil ürünü olarak kullanılmakta hazır giyimde plaj, deniz kıyafeti gibi alanlar dışında çok fazla pazarda yer bulamamaktadır. Oysa terletmemesi, vücuda nefes aldırması gibi fiziksel özellikleri göz önüne alındığında Buldan bezi hazır giyim sektöründe de rahatlıkla kullanılabilecek niteliktedir. Bu çalışmada Buldan bezinin hazır giyim ürünlerinde rahatlıkla kullanılabileceği, farklı tasarımlar yapılabileceğini göstermek için örnek giysi tasarım çalışmalarına yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

Akpınarlı, H.F., Üner, İ. (2018), Geleneksel Tekstillerin Özellikleri ve Çeşitleri, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 34, 133-144.

Bardakçı, A.,Haşıloğlu, S. B. (2008), Buldan Dokumacılık İşletmelerinde Güç Birliği: Ortak Marka-Perakendecilik,www.researchgate.net adresinden 14 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.

Gürkan, Ç. (2018), Geleneksel Şile Bezinin Günümüz Kadın Giysi Modasına Uyarlanması, Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Marangoz, M. (2006), Doğal ve Kültürel Mirasın Korunması Açısından Coğrafi İşaretlerin Önemi ve Buldan Bezi Örneği, Buldan Sempozyumu Bildirileri Kitabı, 285-298, 23-24 Kasım 2016, Buldan, Denizli.

Uğurlu, A., Uğurlu, S.S., (2006), Yörenin Kültürel Kimliği Olarak Buldan Bezi, Buldan Sempozyumu Bildirileri Kitabı, 275-280, 23-24 Kasım 2016, Buldan, Denizli.

Utkun, E., Gündoğan, Arpacı M. (2014), Buldan dokumalarının Kullanım Alanlarının Arttırılmasına Yönelik Bir Uygulama Çalışması, Electronic Journal of VocatioanlColleges, 73-78.

http://www.denizlililer.org/tr/denizli/denizli-16/buldan-ilcesi-hakkinda-bilgiler-7.html adresinden 15 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.

http://www.pamukkale.gov.tr/tr/Goller---Nehirlertr/Genel-Bilgiler-Denizli/Ilceler/Buldan adresinden 16 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.



BULDAN BEZİ İLE SUZENİ İŞİNİN BULUŞMASI[1]

Nezla ÜNAL
Öğr.Gör, Pamukkale Üniversitesi Buldan MYO

Özet
Kumaş üzerine desen çizilerek ya da hazır desenler kullanılarak süzeni makinelerindeki tığlı iğne yardımıyla yapılan zincir işi tekniği süzeni işi (makinede) olarak tanımlanır. Suzeni işini diğer nakışlardan ayıran kullanılan kumaş ve iplik özellikleri, desen özellikleri ve renk özellikleridir. Suzeni işindeki desen motifleri genelde geometrik şekillerdenyada doğada bulunan çiçek, ağaç vb. nesnelerden esinlenerek oluşturulur. Suzeni işi ev tekstil ürünlerinde, süsleme ve dekoratif amaçlı tekstil ürünlerinde ve elbiselerde uygulanabilir. Süzeni işi için genellikle sık dokunmuş, sert kumaşlar (patiska, tafta, jorjet vb) tercih edilir. Bu çalışmada halen bazı yörelerimizde halkın evde geçim kaynağı olan süsleme tekniklerinden süzeni işi ile buldan bezi ve buldan ipeği kumaşı ile farklı prototipgiysi tasarım çalışmaları yapılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Suzeni, nakış, işleme, giysi tasarımı.

BULDAN DIAPER AND SUZENI BUSINESS MEETING

Abstract
It is defined as the chain work technique filter work (machine) made with the help of a crochet needle on the sewing machines by drawing patterns on the fabric or using ready-made patterns. The fabric and yarn properties, pattern characteristics and color properties that distinguish Suzeni's work from other embroideries are the features. The pattern motifs in Suzeni's work are usually made of geometric shapes or flowers, trees and so on. is inspired by objects. Suzeni work can be applied in home textile products, ornamental and decorative textile products and dresses. Commonly woven, hard fabrics (calico, taffeta, jorjet, etc.) are generally preferred for the work of the filter. In this study, various prototype clothes were designed with buldan cloth and buldan silk from the ornamentation techniques which are the livelihood of the people at home in some regions.
Key Words: Suzeni, embroidery, embroidery, clothing design.

GİRİŞ

Farklı kumaş çeşitleri üzerine çeşitli iplikler kullanılarak iğne ve uygulama biçimleri aracılığıyla yapılan bezemelere işleme adı verilir. İlk Türk işlemesi Hun İmparatorluğundan günümüze ulaşmıştır (Gezici, 2005).İşlemeler ev tekstillerinde ve giyimde süsleme amaçlı kullanılmaktadır. İşlemelerde kullanılan teknikler kanaviçe, hesap işi, süzeni, tel sarma, sarma, aplike ve pesent olarak sınıflandırılabilir (Gezici, 2005). İşlemelerin tekstil ürünlerini süslenmesinde önemli bir yeri vardır. İşlemeli tekstil ürünlerinde süzeni, kum iğnesi, aplike ve kordon tutturma önemli bir yer tutar (Oyman, 2007).

Suzeninakışı, bir nevi kasnak işidir. Üzerine nakış çizilen kumaş parçası kasnağa gerilerek yerleştirilir ve iğne yada tığ ile kasnağın altında kalan iplikler başparmak yardımıyla üstten çekilerek yapılan zincir işine süzeni denir (Megep, 2014). Suzeni iğne işlediği için bu ismi almıştır. Suzeni işi adı zamanla unutularak kasnak işi ismi kullanılmaya başlamıştır.(https//tekstilbilgi.net adresinden 27.02.2019 tarihinde alınmıştır).Anadolu' da Suzeni olarak bilinen bu sanatın Türk kültürüne ait önemli bir geçmişi vardır. Suzeni işi Türk kültürlerinde farklı isimlerde almıştır. Örneğin Kazakistan'da tığ ile işlemek anlamına gelen 'Biz keste' adını almıştır(Gürcüm, Baykasoğlu ve Yerdenova, 2019).

Günümüzde süzeni nakışı iki farklı biçimde yapılmaktadır. Birincisi kumaş kasnağa gerilerek elde tığ yada iğne yardımıyla yapılan süzeni işi, ikincisi ise süzeni makinelerinde yapılan süzeni nakışıdır.

Kumaş üzerine belirlenen desenin çizilip, kumaş kasnağa gerilmeden dikişi makinesinin dış görüntüsüne benzeyen süzeni makinesinde tığlı iğne yardımıyla yapılan zincir işi tekniği makinede süzeni işi olarak isimlendirilir (Megep, 2012).

[1] Bu Çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi Tarafından 2019krm004-120(2019krm004)Numaralı Proje İle Desteklenmiştir.

Suzeni işini diğer nakışlardan ayıran özellikleri renk özelliği, desen özelliği ve kumaş ile iplik özellikleridir. Kumaş ve iplik özelliği incelendiğinde önceleri genelde sık dokunmuş sert kumaşlar ile çizgili yada kareli kumaşlar tercih edilmesine rağmen günümüzde bu alanda uzmanlaşmış kişiler her türlü kumaş üzerine farklı iplikler ile süzeni işi yapabilmektedirler. Desen özelliğine bakıldığında süzenide genelde çok detay olmadan yuvarlak ve geometrik çizgiler ile oluşturulan motifler yer almaktadır. Renk özelliği incelendiğinde ise genelde renk uyumu ve renk geçişlerindeki tonlamanın uyumuna dikkat edilir (Megep, 2012).

Suzeni işinde patiska, opal, keten, tafta,saten, organze, şifon, krep, pazen, kadife, ipek ve Rize bezi, Buldan Bezi, Ödemiş İpeği gibi yöresel kumaşlar ile pamuktan yapılan iplikler ve ipekten yapılan iplikler kullanılabilir(Megep, 2014).

Ertuğrul ve Utkun' un araştırmasına göre Buldan ilçesindeki evlerde 124 adet süzeni(kasnak) makinesi bulunmaktadır. Bu makinelerin 59 adedi çalışır durumdadır. Ancak istenirse kullanıma kapatılan bu makineler tekrar çalışır duruma getirilebilir (Ertuğrul ve Utkun, 2009).

Buldan ipeği tamamen doğal liflerden dokunarak üretilir. Ayrıca Buldan İpeğinin en önemli özelliklerinden biriside Pamukkale' nin kireçli termal suyu ve kök boyası sayesinde asırlar geçse bile ilk günkü parlaklık özelliğini kaybetmemesidir. Buldan Bezi ise otomatik, yarı otomatik ya da el dokuma tezgahlarında pamuk ipliği ile dokunan ince bir dokuma çeşididir.

Bu çalışmada Buldan bezi ve Buldan ipeği ile tasarlanan kıyafetlere, süzeni makinesinde yapılan suzeninakışı ile süsleme çalışması yapılmıştır.

BULGULAR

Tasarım Çalışmaları



Şekil 1. Buldan İpeği ve Buldan Bezi Üzerine SuzeniNakışı ile Süslenmiş Bluz Tasarım Çalısması

Şekil 1' de gösterilen modelin beden ve kol kısımları buldan ipeği, yaka ve manşet kısımları ise buldan bezi ile çalışılmıştır. Modelin temasını dağın tepelerinden eteklerine doğru inen mimari yapı ile dikkat çeken eski iki katlı Buldan evleri oluşturmaktadır ve bu sebeple modelin yaka kısmı üst üste binen görüntüde ve iki katlı olarak tasarlanmıştır. Modelin tüm yaka uçlarında çiçek ve sus taşı motifleri ile süzeni işi işlenmiştir.



Şekil 2. Buldan Bezi Üzerine Süzeni Nakışı ile Elbise Tasarım Çalışması

Şekil 2' de gösterilen modelde sadece beyaz renkte Buldan bezi kullanılmıştır. Model belden dikiş ile beden birleşik ve takma kollu olarak çalışılmıştır. Son bahar teması üzerinde çalışıldığı için model kumaş ve süzeni nakış rengi daha soft renkler olarak tercih edilmiştir. Suzeninakışında ipekten elde edilen lila rengi iplik kullanılarak geometrik desenler işlenmiştir.



Şekil 3. Buldan Bezi Üzerine SuzeniNakışı ile Kına Kıyafeti Tasarım Çalışması

Şekil 3'de gösterilen Model kırmızı elbise ve beyaz kaftan olarak iki parça olacak şekilde Buldan Bezi kullanılarak tasarlanmıştır. Modelin elbise kısmı straptez üst bedeni vücuda oturan, alt beden kısmı ise prenses model olarak çalışılmıştır. Beyaz Renk kaftan ise takma kollu, dirsekten itibaren kırmızı renk çift kat manşetli ve belden etek ucuna doğru açılan volanlı etek olarak tasarlanmıştır. Kaftana kırmızı renk pamuk iplik, manşetler ve elbiseye ise beyaz renk pamuk iplik ile su yolu ve çiçek deseni birlikte kullanılarak süzeni nakışı işlenmiştir.

SONUÇ

Bu çalışma sonucunda genelde ev tekstilinde kullanılan buldan ipeğine farklı bir bakış açısı getirmek için örnek bir giysi tasarımı çalışması yapılmıştır. Ayrıca özel gün kıyafetlerinin genelde saten, şifon, tafta, ipek gibi parlak ve canlı kumaşlar tercih edilerek yapıldığı dönemde yöresel kumaşlardan da özel gün kıyafetlerinin tasarlanabileceğini gösteren örnek bir giysi tasarım çalışması da yapılmıştır. Genellikle sık dokunmuş kumaşlardan üretilen ev tekstili ürünlerinin süslemesinde kullanılan süzeni nakışının Buldan bezi ve Buldan ipeği ile buluşması sağlanmaya çalışılmıştır.



KAYNAKÇA

Ertuğrul, İ., Utkun, E. (2009), Buldan Tekstil Sanayinin Gelişimi ve Envanter Araştırması, Ekin Basım Yayın Dağıtım, 29-57

Gezici, Z. (2005), Konya Merkez ile Akşehir ve Ilgın İlçelerinde Bulunan 20. Yüzyıl Nakış İşlemelerinden Örnekler, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gürcüm, B.H.,Baykasoğlu, N., Yerdenova, A. (2019), Bir Suzeni Sanatçısı Zeynelkhan Mukhamedzhanuly, Art-Sanat Dergisi, 11, 225-239.

Oyman N.R., (2007), Burdur Müzesindeki Yöresel Kadın Giysileri Süsleme ve İşlemleri, İCANAS 38 (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongesi, Atatürk Kültür,
Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 10-15 Eylül 2007, Konya, 989-1010

Milli Eğitim Bakanlığı Komisyon, (2014), El Sanatları Teknolojisi Elde Suzeni, 1-16.

Milli Eğitim Bakanlığı Komisyon, (2012), El Sanatları Teknolojisi Makinede Suzeni İşi, 1-14.

https://tekstilbilgi.net/elde-suzeni-isi-nedir.html adresinden 27.02.2019 tarihinde
ulaşılmıştır.



SAVUNMASIZ TÜKETİCİ EĞİTİMİ

Nilsun SARIYER
Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Seydikemer Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Muhasebe ve Finans Yönetimi, nilsunsariyer@mu.edu.tr

Özet

Savunmasızlık, tüketicilerin kendi içsel etkileri ya da dışsal sosyal etkilerinden kaynaklanabilir. Bu konuda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, farklı demografik özelliğe sahip olanların (gençler, yaşlılar, çocuklar, yetersiz eğitimi olanlar, yoksullar gibi) savunmasızlık yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalarda ise tüketici savunmasızlığının dezavantajlı gruplarla ilgili olmadığı aksine tüm tüketicileri kapsadığı bulgulanmıştır. Bu araştırma, savunmasız tüketicilerle ilgilidir. Tüketicilere verilen eğitimin savunmasızlığı ortadan kaldırıp kaldırmadığı araştırılmıştır. Araştırmada test öncesi test sonrası kontrol gruplu yarı deney deseni kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Savunmasızlık durumu, 2017 yılında Shi, Jing, Yang ve Nguyen tarafından geliştirilen "Savunmasız Tüketici Ölçeği" ile ölçülmüştür. Deney grubuna eğitim verilirken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda eğitim verilen deney grubu ile eğitim verilmeyen kontrol grubu arasında fark olduğu bulunmuştur. Tüketici eğitimi, ürün tanıtımından kaynaklanan savunmasızlığı büyük bir etkiyle ortadan kaldırmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Savunmasız Tüketici, Savunmasızlık, Savunmasız Tüketici Ölçeği.

VULNERABLE CONSUMER EDUCATION

Abstract

Vulnerability may result from consumers' own internal effects or external social effects. The majority of studies on this subject indicate that those who have different demographic characteristics (such as young people, elderly people, children, those with inadequate education, poor people) are vulnerable. In some studies, it was found that consumer vulnerability was not only related to disadvantaged groups, but also to all consumers. This research is about vulnerable consumers. It has been investigated whether the education given to consumers eliminates the vulnerability. In the research, pre-test and post-test control group semi-experimental design was used. Experimental and control groups were formed by random sampling method. Vulnerability was measured by the "Consumer Vulnerability Scale" developed by Shi, Jing, Yang and Nguyen in 2017. While the experimental group was given training, the control group did not undergo any procedure. As a result of the research, it was found that there was a difference between the experimental group and the control group. It has been concluded that consumer education eliminates the vulnerability caused by product promotion with great impact.
Key Words: Vulnerable Consumer, Vulnerability, Vulnerable Consumer Scale.

GİRİŞ

İşletmeler, pazardaki şiddetli rekabetten dolayı tüketicilerin dikkatini çekmeyi amaçlarlar. Özellikle hedefledikleri pazar bölümüne yönelik çeşitli pazarlama çabaları içindedirler. Bu durum tüketicilere birçok seçenek sunmaktadır. Ancak bazı tüketiciler, bu seçeneklerden daha fazla etkilenirler. Dürtüsel satın alma, rasyonel olmayan davranışlar, içtepisel satın alma, aşırı tüketim gibi eylemler gösterebilirler. Son dönemde bu durum tüketicileri, işletmelerin karşısında savunmasız hale getirmektedir. Bu çalışmada savunmasız tüketiciler ele alınarak eğitimin savunmasızlığı engelleyip engellemediği araştırılmıştır.

Savunmasızlık

Savunmasızlığı Türk Dil Kurumu sözlüğü savunmasız olma durumu olarak tarif etmektedir (www.tdk.gov.tr). Kavramı, Merriam-Webster sözlüğü ise fiziksel, zihinsel ya da duygusal olarak kolay zarar verme durumu olarak tanımlamaktadır (http://www.merriam-webster.com/dictionary/vulnerable). Bu bağlamda tüketici savunmasızlığını tüketicinin fiziksel, zihinsel ya da duygusal olarak zarar görmesi ya da tüketicinin savunmasız olma durumu olarak ifade edebiliriz. Ancak tüketici savunmasızlığıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ortak bir tanımın yapılamadığı görülmektedir.

Konuyla alakalı ilk çalışmalarda dezavantajlı gruplara yoğunlaşıldığı görülmektedir. Çocukların savunmasızlığını ele alan An, Jin ve Park (2014), reklamların çocukları yanlış yönlendirdiğini ifade



etmişlerdir. Onlara göre satış odaklı işletmeler, reklamlarla çocukları etkilemektedirler. Çocuklar, yanlış anlayış ve tutum sergiledikleri için savunmasız kalmaktadırlar (An vd., 2014: 65). Gregory (2014), Lyon, Kinney ve Colquhoun (2002), Scheibe vd. (2014), doğrudan satış, tele-pazarlama, internette pazarlama gibi farklı satış teknikleri, alışveriş ortamının sürekli değişmesi gibi birçok yöntemin yaşlıların karar vermesini zorlaştırdığını saptamışlardır. Lee ve Soberon-Ferrer (1997), yeterli maddi güce sahip olmamalarından dolayı yoksulların zenginlere göre daha fazla sorun yaşadıklarını bundan dolayı sosyal eşitsizliğin arttığını tespit etmişlerdir. Bu durum da tüketicilere savunmasızlık yaşatmaktadır (Shi, Jing, Yang ve Nguyen, 2017: 772).

Smith ve Cooper-Martin (1997), demografik özelliklerden dolayı zarar gören aynı zamanda fayda ve refahlarının da sınırlandığı tüketicilere savunmasız tüketiciler demektedirler. Bu tüketiciler, tüketici hassasiyetinin olduğu bir özellik (yaş, gelir, eğitim durumu, fiziksel engelli, etnik ve ırksal azınlıkları ve dil sorunu gibi) nedeniyle sınırlanan bireylerdir (Andreasen ve Manning, 1990, s. 13). Aslında savunmasızlığı tüketicinin bir özelliğine bağlayan çalışmalar "öncü çalışmalar" olarak kabul edilmektedir (Baker, 2005: 131). Ancak araştırmalar ilerledikçe tüketici savunmasızlığının demografik özellikler gibi bir özellikle sınırlı olmadığı; tüketici yeterliliği, pazarlama, tüketici bilinci gibi diğer faktörlerle de ilişkili olduğu iddia edilmiştir (Brenkert, 1998: 12; Langenderfer ve Shimp, 2001: 770; Morgan, Schuler ve Stoltman, 1995: 270; Ringold, 2005: 208). Bu faktörler, tüketicilerin içsel etkileri ve dışsal sosyal etkileri arasındaki etkileşimin sonucu ortaya çıkmaktadır (Baker vd., 2005: 130; Commuri ve Ekici, 2008: 184; Morgan vd., 1995: 271). Bu çalışmalara da "ileri çalışmalar" denmektedir.

İleri çalışmaların öncü çalışmalardan en önemli farkı, tüketici savunmasızlığının dış ve iç etkenleri birlikte ele almasıdır. Savunmasızlık, dış etkenler tarafından etkilenen ve tetiklenen benzersiz bir psikolojik durumdur. Diğer farklılık ise savunmasızlığın dezavantajlı grupların yanısıra tüm tüketicilerle alakalı olmasıdır. Brenkert (1998), zaman içinde herkesin zarar görebileceğini ve bu gerçekleştiğinde tüketicinin "savunmasızlık" yaşayacağını iddia etmiştir. Commuri ve Ekici (2008), herhangi bir durumda birileri veya bir şeyler, insanlara zarar verir bu da insanları savunmasız bırakır demektedirler.

Tüketici savunmasızlığı ile ilgili tanımlar, Tablo 1'de verilmiştir. Tabloda farklı çalışmalarda yer alan iç ve dış özellikler ayrı ayrı gösterilmiştir. Görüleceği gibi tüketici savunmasızlığı hem bireysel içsel özellik hem de pazarlama uygulamaları gibi belirli uyaranlardan etkilenen dışsal özelliktir. İç ve dış faktörler, tüketicilerin belirli bir davranış eğilimi göstermesine neden olmaktadır. Çoğunlukla savunmasızlık durumu, mantık dışı davranmayı ortaya çıkartmaktadır. Tüketicinin diğer tüketicilere göre kaybettiklerini fark etmesi ise belli bir yaşanmışlık gerektirmektedir. Tüketici tüketimdeki dış faktörler tarafından uyarılmakta ya da tetiklenmekte içsel özellikleriyle savunmasızlık yaşayacağı satın alma ya da kullanma işlemini yapmaktadır. Ancak genellikle bireysel refahına zarar vermektedir. Bununla birlikte pazardaki dengesizlik, tutundurma mesajları, ürünlerinin tüketimine olan isteklerden kaynaklanan bireysel güçsüzlük durumu gibi dış faktörler sürekli devam etmektedir. Yaşadığı kayba rağmen savunmasızlığa neden olacak yeni olaylar yaşamaya devam edecektir. Bu bir döngü halinde kartopu gibi büyüyerek çoğalmaktadır.

Tablo1. *Tüketici Savunmasızlığı İle İlgili Tanımlar*

YAZAR (Yıl)	FAKTÖRLER	TANIM
Goodin (1985)	Dış: Zarar Verici Kaynaklar	İnsanların yapısından kaynaklanan veya doğal zararlara karşı savunmasızlık durumu
Andreasen ve Manning (1990)	İç: Demografik Özellikler	Değişimden kaynaklanan dezavantaj. "Dezavantaj", işlemin gerçekleştiği anda büyük ölçüde tüketicilerin kontrolü dışındaki özellikler
Morgan vd. (1995)	İç: Fiziksel ve Zihinsel Durum Dış: Bağlam, Olay	Dört Sınıf: Fiziksel Duyarlılık, Fiziksel Yetkinlik, Zihinsel Yetkinlik Ve Karmaşıklık Durumu
Lee ve Soberon-Ferrer (1997)	İç: Yetkinlik	Tüketicilerin piyasa bilgisine ve haksız ticari uygulamalara ilişkin farkındalıklarına dayanmaktadır
Smith ve Cooper-Martin (1997)	İç: Psikolojik Özellikler Dış: Zararların Kaynakları	Faydalarını ve refahlarını en üst düzeye çıkarma becerilerini sınırlayan özelliklerden dolayı ekonomik işlemlerin ekonomik veya fiziksel veya psikolojik zararlarına daha yatkındır
Brenkert (1998)	Dış: Pazarlama	Dört yönlü bir ilişki: Bir kişi (P), belirli bir bağlamda (C) bir başka

	Faaliyetleri ve Uygulamaları	zarara (H) göre başka bir (ahlaki veya nedensel) ajana (A) karşı savunmasızdır
Langenderfer ve Shimp (2001)	İç: Bireysel Durum Dış: Aldatmaca, hile	Dolandırıcılık, açgözlülük, yalnızlık ve motivasyon gibi içsel dürtüler tarafından belirlenir
Baker vd. (2005)	İç: Psikolojik Özellikler Dış: Pazarlama Uygulamaları	Pazardaki etkileşimlerdeki dengesizliklerden veya pazarlama mesajları ve ürünlerinin tüketiminden kaynaklanan güçsüzlük durumu
Ringold (2005)	İçsel: Yetkinlik	Kişinin tercihlerini anlamaması ve/veya bilgi, beceri ya da hareket etme özgürlüğünden yoksun olması
Commuri ve Ekici (2008)	İç: Psikolojik Özellikleri Dış: İçerik	Sistemik sınıf tabanlı bir bileşenin ve geçici durum tabanlı bir bileşenin toplamı
Garrett ve Toumanoff (2010)	İç: Psikolojik Özellikler	Tatmin edici satın alma deneyiminden en fazlasını kaybetme ve şikâyet etmeme riski
Shi vd. (2017)	İç: Psikolojik özellikler Dış: Pazarlama Uygulamaları	Duyarlı ve hassas tüketicilerin cezbedilmesi muhtemeldir, ancak gerçek satın alma davranışları bilinmemektedir. Ancak bu tüketiciler sadece kolay değil aynı zamanda satın alma olasılıkları da daha fazla caziptir
Cappers vd (2018)	Dış: Düşük gelir	Fiziksel zarar gören tüketiciler

Kaynak: Shi vd., 2017: 771'den uyarlanmıştır.

Ringold (2005) tüketici savunmasızlığının iki sebepten dolayı ortaya çıktığını söylemektedirler: Objektiflik ve Sübjektiflik. Objektiflik; tüketicilerin maruz kaldıkları çok fazla uyaran arasından en iyi seçeneği ayırt etmek için yeterli bilgi ya da deneyime sahip olmamaları durumudur (Brenkert, 1998: 11; Ringold, 2005: 581). Bu durum tüketicilerin, sınırlı bilgi, çok fazla seçenek arasında iyiyi değerlendirememe, yetersiz karar verme, sosyal baskı ve satın alma kabiliyetinin eksik olması gibi faktörlerden kaynaklanır. Teknolojinin hızla gelişmesi, pazarın karmaşıklığı, değişen pazarlama ortamı ve bilginin yaygınlaşması da tüketici savunmasızlığını tetiklemektedir (Baker vd., 2005:131 ; Harrison ve Gray, 2010: 440). Hatta savunmasız tüketiciler, piyasa etkileşimlerinde dezavantajlı konumda olan, kendilerini koruma becerisine sahip olmayan kolay zarar gören kişiler olarak görülmektedirler (Visconti, 2016: 373). Sübjektiflik ise tüketicilerin toplum içinde pazarlama uyaranları ve tutundurma yöntemlerinden etkilenmesidir. Mesela; satış elemanının ikna kabiliyeti sonucunda duygusal davranarak rasyonel olmayan davranış gösteren tüketicinin satın alma kararı vermesi gibi. Rasyonel olmayan bu davranış, tüketicilerin fayda maksimizasyonunu nihai amaç olarak görmemesi durumudur (Brenkert, 1998: 14; Morgan vd., 1995: 271). Tüketiciler açısından sübjektif durumlar, kendi kontrolleri altında olmadığı zamanlarda ortaya çıkmaktadır (Back, 1961: 16; Becker, 1962: 7; Gigerenzer, 2001: 3305; Simon, 1993: 394). Bu savı, bazı çalışmalar da desteklemektedir. Mesela, Baker, Gentry, and Rittenburg (2005), Morgan vd. (1995), Baker vd., (2005), Harrison ve Gray (2010), fiziksel durum ve bilişsel yeterlilik gibi içsel faktörlerin satın alma sürecinde tüketicileri -özellikle dezavantajlı olanları- uygunsuz ve faydasız satın almaya yönelttiği sonucuna ulaşmışlardır. Demek ki, sübjektiflik ve objektiflik birbirini etkilemekte ve savunmasızlığı tetiklemektedir.

Langenderfer ve Shimp (2001), savunmasız tüketicilere kişilerarası ilişkiler hakkında daha fazla bilgi verilmesi ve kendilerini kontrol altına alabilmeyi öğretilmesinin gerektiğini savunmaktadırlar. Lee ve Soberon-Ferrer (1997), savunmasız tüketicilerin pazar bilgilerinin eksik olduğu ve genellikle haksız sözleşme ya da uygulamalara maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Bu gibi durumlarda, tüketiciler kendilerine karşı yapılan aldatma ve sahtekârlıkları fark edemezler. Bu nedenle bunların tüketiciye öğretilmesini önermektedirler. Bu çalışmalar da dikkate alınarak bu çalışmada savunmasızlığı ortadan kaldırmak için ne yapılması gerektiği konusuna dikkat çekilmiştir. Savunmasız tüketicilere eğitim verildiği takdirde savunmasızlıklarının farkına varacakları ve kendilerini bu olumsuz durumdan kurtaracakları düşüncesinden yola çıkılarak bu araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan eğitim, sürekli yenilenmektedir (Polat ve Yavaş, 2012: 218). Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 2012: 4). Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 972: 7). Tüketici eğitimi ise tüketicinin ekonomik kaynaklarını yönetme, mal ve hizmetleri seçme, satın alma ve kullanma becerilerini geliştirme, tüketici hakları ve



sorumlulukları konusunda bilgilendirme ve örgütleme bilincini geliştirme yolu ile topluma rasyonel tüketiciler kazandırmayı amaçlamaktadır (Hayta, 2006: 240). Bu araştırmada tüketici eğitiminin tüketici savunmasızlığı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Tüketici eğitimi, tüketicinin savunma durumu oluşturmasına zemin hazırlamaktadır. Buna göre araştırmanın amacı, tüketici eğitiminin tüketici savunmasızlığını ortadan kaldırıp kaldırmadığını belirlemektir. Bu amaç bağlamında araştırmanın sorusu "Tüketici savunmasızlığını tüketici eğitimi engellemekte midir?" olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın Yöntemi

İlliyet türü bir araştırma olan bu araştırmada deneysel tertip yapılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deney deseni kullanılmıştır. Deney, iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna tüketici eğitimi verilirken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Tüketici eğitimi, araştırmacı tarafından verilmiştir. Deney ile ilgili deney deseni, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Deney Deseni*

Grubun Adı	Deney Öncesi	Denel İşlem	Deney Sonrası
Deney Grubu	Tüketici Savunmasızlık Ölçeği	Tüketici Eğitimi	Tüketici Savunmasızlık Ölçeği
Kontrol Grubu	Tüketici Savunmasızlık Ölçeği		Tüketici Savunmasızlık Ölçeği

Deneysel tertiplerde bağımsız değişkenler birer nedensel değişken iken bağımlı değişken bir sonuç değişkenidir (Nakip, 2003: 130). Bu deneyde bağımsız değişken tüketici eğitimidir. Bağımlı değişken ise savunmasızlık durumu olarak belirlenmiştir. Bu deneyde tüketici eğitiminin tüketicinin savunması ya da tüketicinin savunmamasının nedeni olup olmadığı araştırılmaktadır.

Çalışma grubu, deneye dâhil olmak isteyen 60 gönüllü bireyden oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kapsamında 30 kişilik deney (15 kadın, 15 erkek) grubu ve 30 kişilik kontrol (15 kadın, 15 erkek) grubu seçilmiştir. Kadın ve erkeklerin eşit dağılmaları için iki cinsiyet ayrı torbalara konularak çekim yaparak oluşturulmuştur. Amaç, test birimlerinin deney ve kontrol gruplarına tesadüfi şekilde atanmasını sağlamaktır. Her iki grubun karşılaşacağı konu dışı faktörlerin de aynı olduğu kabul edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubunun demografik özellikleri Tablo 3'dedir.

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri*

DENEY GRUBU			**KONTROL GRUBU**		
Demografik Özellik	**Frekans**	**Yüzde**	**Demografik Özellik**	**Frekans**	**Yüzde**
Cinsiyet			*Cinsiyet*		
Erkek	*15*	*50*	Erkek	*15*	*50*
Kadın	*15*	*50*	*Kadın*	*15*	*50*
Toplam	30	100.0	Toplam	30	100.0
Medeni Durum			*Medeni Durum*		
Evli	14	46	Evli	*17*	*15*
Bekâr	*16*	*54*	Bekâr	13	15
Toplam	30	100.0	Toplam	30	100.0
Eğitim Durumu			*Eğitim Durumu*		
İlköğretim	6	20	İlköğretim	7	23
Lise	9	30	Lise	10	33
Üniversite	*15*	*50*	Üniversite	*13*	*44*
Toplam	30	100.0	Toplam	30	100.0

Bu araştırmada veriler, Shi vd. (2017) tarafından geliştirilen aynı zamanda geçerlilik ve güvenilirliğinin test edildiği "Tüketici Savunmasızlık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin ürün bilgisi (5 ifade), ürün tanıtımı (6 ifade), sosyal baskı (4 ifade), geri ödeme politikası (3 ifade), duygusal baskı (4 ifade), ayırt etme yeteneği (2 ifade) ve satın alma yeteneği (4 ifade) olmak üzere yedi boyutu bulunmaktadır. Ölçek, toplam 28 ifadeden oluşmaktadır. İngilizce olan ölçek, iki İngilizce okutmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. İki doktoralı pazarlama akademisyeni tarafından kontrol edilmiştir. Daha sonra yeniden İngilizce'ye çevrilerek farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yirmi kişi üzerinde denenerek ölçeğin anlaşılırlığı test edilmiştir.

Çalışma grubundan Tüketici Savunmasızlık Ölçeği'nde yer alan ifadeleri "Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3), Katılıyorum (4) Ve Kesinlikle Katılıyorum (5)" Likert derecelemesine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturanlar aynı

salonda bu formu cevaplandırmışlardır. Her iki grubun birbirleriyle iletişim kurmalarına izin verilmemiş ayrıca dış etkilere (cep telefonu vb.) maruz kalmaları engellenmiştir. Daha sonra deney grubuna 90 dakikalık iki seansta eğitim verilmiştir. Eğitim içeriğinde savunmasızlık, savunmasızlığa neden olan faktörler, savunmasızlığın önlenmesi ve tüketici hakları bulunmaktadır. Eğitimler verilirken görsel materyalle desteklenmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Kontrol grubunun deney grubuna eğitim verildiğinden haberdar olmaları da engellenmiştir. Eğitimden sonra iki grubun aynı mekânda yeniden anket formunu doldurmaları istenmiştir. Böylece dışsal şartlardan etkilenme durumu asgariye düşürülmüştür.

BULGULAR

Tüketicilerin başlangıçtaki savunmasızlığının ne düzeyde olduğu ve iki grubun birbirlerine eşit olup olmadığına bakmak amacıyla doldurulan formlarla ilgili sonuçlar Tablo 4'dedir. Bu tabloda deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının ortalama, standart sapma ve t testi bulgularına da yer verilmiştir. Amaç, deney ve kontrol grup ortalamaları arasında fark olup olmadığını bulmaktır.

Ön testte deney ve kontrol gruplarının tüm alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi savunmasızlığı (tüm alt boyutları ile) birbirine benzerdir denilebilir ($p>0.05$). Aslında bu sonuç deney grubu ile kontrol grubunun birbirlerine eşit olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. *Grupların Ön Test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları*

			Ön test			
Alt Boyutlar	Gruplar	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ürün Bilgisi	Deney	30	3.7200	0.82646	0.721	0.549
	Kontrol	30	3.8933	0.60739		
Ürün Tanıtımı	Deney	30	3.2389	0.52098	0.525	0.534
	Kontrol	30	3.1944	0.47360		
Sosyal Baskı	Deney	30	3.9417	0.95069	2.676	0.206
	Kontrol	30	4.0417	0.69816		
Duygusal Baskı	Deney	30	3.6889	0.76280	0.895	0.216
	Kontrol	30	3.6111	0.82621		
Geri Ödeme	Deney	30	3.4167	0.89859	2.247	0.757
	Kontrol	30	3.4500	0.86950		
Farklılık Yeteneği	Deney	30	2.8833	0.97983	0.251	0.330
	Kontrol	30	2.8333	1.09334		
Satın Alma Yeteneği	Deney	30	3.1167	0.98421	0.003	0.940
	Kontrol	30	3.1379	0.91755		

Deney sonrasında grupların savunmasızlığının (tüm alt boyutlarıyla) hangi düzeyde olduğu ve birbirlerine eşit olup olmadığı tekrar test edilmiştir. Bu amaçla grupların son test puanlarından ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İki grubun ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır (Tablo 5). Ayrıca ön test ve son test puanları arasında ortaya çıkan farkı etki büyüklüğü Cohen d değeri ile hesaplanmıştır.



Tablo 5. *Grupların Son-test Puanlarına Göre Ortalama, Standart Sapma, t Testi ve Cohen d Değeri Sonuçları*

			Son test				
Alt Boyutlar	Gruplar	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	T değeri	Anlamlılık düzeyi (p)	Cohen değeri
Ürün Bilgisi	Deney	30	4.3800	0.46786	8.015	0.521	1.09317
	Kontrol	30	3.6933	0.75518			
Ürün Tanıtımı	Deney	30	4.4222	0.28945	12.471	0.001	2.51514
	Kontrol	30	2.3611	0.52172			
Sosyal Baskı	Deney	30	4.2917	0.38329	6.362	0.231	0.68890
	Kontrol	30	3.9417	0.60772			
Duygusal Baskı	Deney	30	3.8333	0.70439	9.038	0.124	0.15457
	Kontrol	30	3.7222	0.73283			
Geri Ödeme	Deney	30	3.8167	0.77385	6.419	0.729	1.11107
	Kontrol	30	3.3000	1.11107			
Farklılık Yeteneği	Deney	30	4.1667	0.57735	5.221	0.983	1.80866
	Kontrol	30	2.5500	1.12457			
Satın Alma Yeteneği	Deney	30	4.4417	0.38665	6.520	0.345	-1.06981
	Kontrol	30	2.5250	0.86441			

Son testten elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının aldıkları ortalama puanlar arasında "ürün tanıtımı" itibarıyla fark ortaya çıkmıştır. Tüketici Savunmasızlık Ölçeği'nin alt boyutu olan ürün tanıtımı savunmasızlık boyutunun son test deney grubu t test değeri 12.471 gerçekleşirken bu boyutla ilgili anlamlılık düzeyi 0.001 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunun ürün tanıtımı ile ilgili ifadelere (Genellikle reklamı yapılan ürünleri satın alırım, Sık sık reklamlarda gördüğüm ürünleri satın alırım, Kitle iletişim araçlarında yer alan ürünleri genellikle satın alırım, Benzer ürünler arasında kitle iletişim araçlarında gösterileni tercih ederim, Piyasada tanıtımı yapılan ürünleri sıklıkla satın alırım, Reklamı ünlü biri yapıyorsa tereddüt etmeden satın alırım) katılıyorum (4.4222) cevabı verirken kontrol grubundakiler bu ifadelere katılmıyorum (2.3611) cevabı vermişlerdir (olumsuz ifadeler ters çevrilmiştir). Tüketicilerin kitle iletişim araçlarında yer alan tutundurma karmasına yönelik savunmasız olduklarını düşünmeleri bunlara çok fazla maruz kalmalarıyla ilişkili olabilir. Bu sonuçlar gözönüne alınarak verilen tüketici eğitiminin deney grubundaki tüketiciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Etkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cohen d değerine bakılmalıdır. Bu değerin 0,2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 2014: 45). d değeri, 2.51514 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda deney grubundaki tüketiciler üzerinde eğitim büyük etki yapmıştır demek mümkündür. Sonuç olarak, tüketici eğitiminin ürün tanıtımından kaynaklanan savunmasızlığı büyük ölçüde ortadan kaldırdığı söylenebilir.

SONUÇ

Rekabetin çok şiddetli olduğu pazarda işletmeler tüketicilere ulaşmak amacıyla birçok pazarlama stratejisi ve yöntemi kullanmaktadırlar. Birçok uyarana maruz kalan tüketici, aslında oldukça savunmasızdır. Hangi ürünü neden aldığını, bilinçli ya da mantıklı alım yapıp yapmadığını, duygularının satın alma kararını ne kadar etkilediğini, satış görevlisi ya da tutundurma karması elemanlarının yanlış yönlendirmesi olup olmadığını bilmemektedir. Tüm bunlar tüketiciyi nasıl hissettirmektedir? Kendisini dış dünyaya ya da kendine karşı savunmasız hissetmekte midir? Bu araştırmada tüketici savunmasızlığı konu edilmiştir.

Literatürde tüketicilerin herhangi bir özelliğinden (demografik özellik gibi) dolayı savunmasız olduğu ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Fakat sonraki çalışmalar, savunmasızlığın tüketicilerin herhangi



bir özelliğiyle sınırlı olmadığı ve tüm tüketicilerin yaşayabileceği bir durum olduğunu göstermiştir. Aslında tüketici savunmasızlığı, insanların çevredeki uyaranlar veya faktörlerden kaynaklı dışsal özelliklerden etkilenmesi ve psikolojik faktörler başta olmak üzere içsel özelliklerinin sonucu ortaya çıkmaktadır. Birey, özellikleri ne olursa olsun yaşamı boyunca bir şekilde savunmasızlık durumu yaşamaktadır. Çalışmada tüm tüketicilerin yaşadığı bu savunmasızlık durumu incelenmiştir.

Bu çalışmada literatürdeki çalışmalardan farklı olarak tüketicinin savunmasızlık durumunun önlenmesi için çözüm geliştirilmiştir. Tüketicilerin savunmasızlık durumlarının belirlenmesinden ziyade bu duruma düşmemesi için bilinçlenmesiyle ilgili bir çalışma yapılmıştır. Bu amaçla tüketici eğitimi, tüketicinin savunmasızlığını ortadan kaldırır mı? sorusuna cevap aranmıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deney deseni kullanılarak eğitimin ürün tanıtımıyla ilgili savunmasızlığı büyük ölçüde engellediği bulunmuştur. Önemli olan eğitimle bu durumun önlenebilir olduğunun ispat edilmesiydi.

Bu sonuç dikkate alınarak savunmasızlık konusunda tüketici eğitiminin verilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar tüketici hakları konusunda eğitimler bulunsa da savunmasızlığın tüketiciye öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü savunmasızlık sadece dışsal uyaranlardan değil bireyin kendi içinden de kaynaklanan bir durumdur. Bunun tüketiciye anlatılması, tüketicinin güç duruma düşmesini, zarar görmesini engelleyecektir. Buna ilaveten toplumsal pazarlama ile birlikte ele alınarak tüketicinin savunmasızlığı konusunun incelenmesi gerekmektedir. Eğer konuya gereken önem verilmezse yaşadığı olumsuzluklardan dolayı kendi kabuğuna çekilmiş yabancılaşmış müşteri sayısında artış olacaktır.

Çalışma sonuçları işletmeler için önemlidir. Özellikle sosyal olaylara önem veren işletmelerin tüketici savunmasızlığı konusuna eğilmesi, çalışanlarını eğitmesi ve gerekiyorsa tüketicilere kendileri korumaları amacıyla eğitimler düzenlemesi önerilmektedir. Tüketicilerin kendilerini düşündüğünü fark eden işletme ürünlerini tercih ettiği unutulmamalıdır. Ayrıca devlet kurumlarının da bu konuyu gündeme alması beklenmektedir. Tüketicilerin kendi haklarını öğrenmelerinin yanısıra zayıflıklarıyla da başa çıkma yolları anlatılmalıdır. Hatta tüketici savunmasızlığıyla ilgili reklam, kamu spotları gibi farklı yöntemler kullanılarak toplum bilinçlendirilmelidir.

Bu araştırmada deney deseni kullanılmıştır. Bu nedenle sonuçlar çalışma grubundan elde edilen bilgilerdir. Genelleştirme yapmak yanlış olur. Ancak bu konuyla ilgili çalışma sayısının sınırlı olması ve konunun önemi nedeniyle sonuçlar oldukça önemlidir. Bundan sonraki çalışmalarda savunmasızlığın etkileri ve önlenmesiyle ilgili konulara yönelmek mümkündür. Bu çalışmanın sonraki çalışmalara rehberlik edeceği umulmaktadır.

KAYNAKÇA

An, S., Jin, H. S. ve Park, E. H. (2014), Children's Advertising Literacy for Advergames: Perception of The Game As Advertising, *Journal of Advertising*, 43 (1), 63-72.

Andreasen, A. R., ve Manning, J. (1990), The Dissatisfaction and Complaining Behavior of Vulnerable Consumers, *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 3 (1), 12-20.

Back, K. W. (1961), Decisions under Uncertainty Rational, *Irrational, and Non-Rational, American Behavioral Scientist,* 4 (6), 14-19.

Baker, S. M.; Gentry, J. W. ve Rittenburg, T. L. (December 2005), Building Understanding of the Domain of Consumer Vulnerability, *Journal of Macromarketing*, 25 (2), 128-139.

Becker, G. S. (1962), Irrational Behavior and Economic Theory, *Journal of Political Economy*, 70 (1), 1-13.

Brenkert, G. G. (1998), Marketing and The Vulnerable, *Ruffin_Darden,*1, 7-20.

Commuri, S. ve Ekici, A. (2008), An Enlargement of The Notion of Consumer Vulnerability, *Journal of Macromarketing*, 28 (2), 183-186.

Ertürk, S. (1972), *Eğitimde "Program" Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fidan, N. (2012), *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, 3. baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Garrett, D. E., ve Toumanoff, P. G. (2010), Are Consumers Disadvantaged or Vulnerable? An Examination of Consumer Complaints to The Better Business Bureau, *Journal of Consumer Affairs*, 44 (1), 3-23.

Gigerenzer, G. (2001), Decision Making: Nonrational Theories, *International Encyclopedia Of The Social and Behavioral Sciences*, 5, 3304-3309.

Goodin, R. (1985), *Protecting The Vulnerable*. Chicago: The University of Chicago Press.



Gregory, L. D. (2014), Fundraising and The Elderly: A Content Analysis, *Journal of Consumer Policy*, 37 (1), 5-25.

Harrison, P. ve Gray, C. (2010), The Ethical and Policy Implications of Profiling "Vulnerable" Customers, *International Journal of Consumer Studies*, 34 (4), 437-442.

Hayta, A. B. (2006), Tüketici Haklarının Tüketici Eğitimindeki Rolü, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 239-250.

Kılıç, S. (2014), Etki Büyüklüğü, *Journal of Mood Disorders*, 4 (1), 44-46.

Langenderfer, J., ve Shimp, T. A. (2001), Consumer Vulnerability to Scams, Swindles, and Fraud: A New Theory of Visceral Influences on Persuasion, *Psychology and Marketing*, 18 (7), 763-783.

Lee, J. ve Soberon-Ferrer, H. (1997), Consumer Vulnerability to Fraud: Influencing Factors, *Journal of Consumer Affairs*, 31 (1), 70-89.

Lyon, P., Kinney, D., ve Colquhoun, A. (2002), Experience, Change and Vulnerability: Consumer Education for Older People Revisited, *International Journal of Consumer Studies*, 26 (3), 178-187.

Morgan, F. W.; Schuler, D. K. ve Stoltman, J. J. (1995), A Framework for Examining The Legal Status of Vulnerable Consumers, *Journal of Public Policy & Marketing*, 14 (2), 267-277.

Nakip, M. (2003), *Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Polat, M. ve Yavaş, T. (2012), Yabancılaşma, Kurumsal Değerler ve Duygu Yönetimi Denklemi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Mayıs, Haziran, Temmuz, 1 (2), 218-224.

Ringold, D. J. (1995), Social Criticisms of Target Marketing: Process or Product?, *American Behavioral Scientist*, 38 (4), 578-592.

Ringold, D. J. (2005), Vulnerability in The Marketplace: Concepts, Caveats, and Possible Solutions, *Journal of Macromarketing*, 25 (2), 202-214.

Scheibe, S.; Notthoff, N.; Menkin, J.; Ross, L.; Shadel, D.; Deevy, M. ve Carstensen, L. L. (2014), Forewarning Reduces Fraud Susceptibility in Vulnerable Consumers, *Basic and Applied Social Psychology*, 36 (3), 272-279.

Shi, H. Yu; Jing, F. J.; Yang, Y. ve Nguyen, B. (2017), The Concept of Consumer Vulnerability: Scale Development and Validation, *International Journal of Cunsumer Study*, 41, 769-777.

Simon, H. A. (1993), Decision Making: Rational, Nonrational, and Irrational, *Educational Administration Quarterly*, 29 (3), 392-411.

Smith, N. C. ve Cooper-Martin, E. (1997), Ethics And Target Marketing: The Role of Product Harm And Consumer Vulnerability, *Journal of Marketing*, 61 (3), 1-20.

Visconti, L.M. (2016), A Conversational Approach to Consumer Vulnerability: Performativity, Representations, and Storytelling, *Journal of Marketıng Management*, 32 (3–4), 371-385.

http://www.merriam-webster.com/dictionary/vulnerable [Erişim Tarihi: 1.4.2019].

www.tdk.gov.tr, [Erişim Tarihi: 1.4.2019].



LİSE ÖĞRENCİLERİNE GÖRE FİZİK BİLİM İNSANI OLMAK

Nilüfer CERİT BERBER

Derya YILDIZ

Özet

Literatür incelendiğinde, bilimin doğası, bilim insanı algısı, bilim insanı imajı üzerine yapılmış pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Fakat bilim çok sayıda alana ayrılan genel bir kavramdır. Bu çalışmalar farklı bilim alanları üzerine yapılırsa sonuçların da birbirinden farklı olacağı düşünülebilir. Bu düşünceler doğrultusunda bu araştırmada lise öğrencilerinin fizik bilimi ve fizik bilim insanları ile ilgili bilgi ve algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri dikkate alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeline dayanan betimsel bir çalışmadır. Araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan iki liseden toplam 114 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formundan yararlanılmıştır. Anket formu 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler deney ve gözleme dayalı, fiziğe ilgiyi arttıracak ya da en azından ilgi duyanları tespit ve teşvik edecek niteliklere sahip bir eğitim sistemini önermişlerdir. Ayrıca sınav odaklı eğitim sistemi nedeniyle bunların istense de yapılamayacağını, gerek toplumun gerekse ailenin farklı beklentiler içine girmek zorunda kalacağını da ifade etmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Fizik bilim insanı, lise öğrencileri, bilimsel okuryazarlık.

TO BE PHYSICIST ACCORDING TO HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

When the literature is examined, many studies on the nature of science, the perception of scientists and the image of scientists are found. But science is a general concept devoted to many fields. If these studies are carried out on different fields of science, the results may be different. In the light of these thoughts, it is aimed to examine the knowledge and perceptions of high school students about physics and physicist by taking into account the variables of gender and class level. The research is a descriptive study based on survey model. The data were collected from 114 students from two high schools in the city center of Konya in the 2017-2018 academic year. A questionnaire form prepared by the researchers was used to collect data. The questionnaire consists of 7 open-ended questions. According to the results of the research, students proposed an educational system based on experiments and observations, which would increase interest in physics or at least identify and encourage those interested. They also stated that they could not be done because of exam-oriented education system, and that both society and family would have to enter different expectations.
Key words: Physicist, high school students, scientific literacy.

GİRİŞ

Bilim okuryazarlığı öğretim programlarının önemli parçalarından biridir ve özellikle fen öğretim programları içinde vurgulanmaktadır. Bilim okuryazarlığı bilimin doğası, teknolojinin doğası, bilime tarihsel bakış, bilimsel bilginin özellikleri, bilimsel bilgiye bakış açıları ve bilim insanlarına yönelik tutumlar gibi pek çok alt boyut içermektedir. Literatür incelendiğinde, bilimin doğası, bilim insanı algısı, bilim insanı imajı üzerine yapılmış pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Bybee, 1997; DeBoer, 2000; Kılıç, 2003; Lederman vd., 2002;Turgut, 2005; Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009; Akçay, 2011; Oğuz Ünver, 2010; Schibeci, 2006; Song ve Kim, 1999; Kaya vd., 2013). Bu çalışmalarda ya öğrencilerden bilim insanını tasvir etmeleri istenmiş, ya öğrencilerin bilim okuryazarlığı seviyeleri tespit edilmiş, ya bilimin doğasına yönelik görüşleri alınmış ya da bunlar çeşitli yöntemlerle geliştirilmeye çalışılmıştır. Pek çok araştırma sonucu göstermiştir ki, öğrenciler tarafından bilim tarihinin ve bilimin doğasının öğrenilmesi onların daha üst seviyelerde bilim okuryazarı olmalarına yardımcı olabilir. Çünkü öğrencilerin bilim insanlarının bilime yapmış oldukları katkıları ve onların bilgiye nasıl ulaştıklarını bilmeleri onların ne derecede bilim okuryazarı olduklarının bir göstergesidir (Matthews, 1994).

Fen eğitiminin amacı genel olarak fen ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Yontar Toğrol, 2000). Bu amacı bir adım daha ileri götürürsek, bu amaç dünyaya bir bilim insanının gözüyle bakabilen bireyler yetişmek olmalıdır. Günümüzde toplumların gelişimi ve devamlılığı açısından çok önemli yeri olan fen ve teknoloji biliminin alt bilim dallarından biri olan fiziğin liselerde okutulmasında, teknolojik gelişmelerin herkes tarafından anlaşılıp yorumlanabilmesinin yanı sıra mühendislik dallarındaki lisans eğitimi için alt yapı sağlama ve geleceğe ve bilime yönelik orijinal katkılar sağlama amacı güdülmektedir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997). Fakat öğrencilerimizin



fizikle ilgili gerek ülke genelinde gerekse uluslararası platformlardaki performansları diğer derslere oranla oldukça düşüktür (Ayvacı ve Bebek, 2018). Bu olumsuz durumun temelinde yer alan pek çok sorundan biri de öğrencilerin fiziğe olan olumsuz tutumlarıdır (Kurnaz ve Yiğit, 2010). Literatür incelendiğinde, bilimin doğası, bilim insanı algısı, bilim insanı imajı üzerine yapılmış pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Bozdoğan, Şengül ve Bozdoğan, 2013). Fakat bilim çok sayıda alana ayrılan genel bir kavramdır. Bu çalışmalar farklı bilim alanları üzerine yapılırsa sonuçların da birbirinden farklı olacağı düşünülebilir. Bu düşünceler doğrultusunda bu araştırmada lise öğrencilerinin fizik bilimi ve fizik bilim insanları ile ilgili bilgi ve algılarını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri dikkate alınarak incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeline dayanan betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003; Kıncal, 2015). Betimsel araştırmalar ise "ne idi" ya da "ne oluyor" u betimleyen temel araştırma eylemleridir (Balcı, 2006).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan iki liseden toplam 114 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1' de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunun sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

	Erkekler		Kızlar		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
9.Sınıf	17		20		37	
10.Sınıf	15		22		37	
11.Sınıf	18		22		40	
Toplam	40		64		114	

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formundan yararlanılmıştır. Anket formu toplam 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular özellikle araştırmacının cevaplayanların konuya bakış açılarına ve tutumlarına dair bir sezgiye sahip olmadığı durumlarda, cevaplayıcıların düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılır (Kıncal, 2015).

Verilerin analizi

Anketlere verilen cevaplar frekans ve yüzde oranları dikkate alınarak incelenmiştir. Yüzdeler akılda kalıcılığının olması için virgüllü ifade edilmemiştir.

BULGULAR

"Fizik bilim insanı denince ilk olarak aklınıza kimler gelmektedir? Bilime katkıları nelerdir?" sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 1. "Fizik bilim insanı denince ilk olarak aklınıza kimler gelmektedir?" sorusuna ilişkin sonuçlar

	Erkekler								**Kızlar**								**Toplam**	
	9. sınıf		10.sınıf		11. sınıf		Toplam		9. sınıf		10.sınıf		11.sınıf		Toplam			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	**%**	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	**%**	*f*	**%**
Newton	7	41	5	33	5	27	17	**34**	12	60	10	45	17	77	39	**61**	56	**49**
Einstein	7	41	7	46	7	38	21	**42**	11	55	8	36	9	41	28	**43**	49	**43**
Tesla	7	41	6	40	10	55	23	**46**	5	25	9	41	6	27	20	**31**	43	**38**
Edison	2	11	2	13	5	27	9	**18**	2	10	5	22	9	41	16	**25**	25	**22**
Archimedes	1	6	1	6	-	-	2	**4**	-	-	-	-	9	41	9	**14**	11	**9**
Pascal	1	6	-	-	-	-	1	**2**	2	10	2	9	1	4	5	**7**	6	**5**
Hawking	1	6	-	-	2	11	3	**6**	2	10	1	4	-	-	3	**4**	6	**5**
G. Bell	1	6	-	-	-	-	1	**2**	1	5	2	9	-	-	3	**4**	4	**3**
Kirchhoff	1	6	-	-	-	-	1	**2**	-	-	3	13	-	-	3	**4**	4	**3**
Galileo	-	-	-	-	-	-	-	**-**	1	5	1	4	1	4	3	**4**	3	**2**
Elon Musk	-	-	-	-	1	5	1	**2**	1	5	1	4	-	-	2	**3**	3	**2**
Amper	-	-	-	-	-	-	-	**-**	2	10	-	-	-	-	2	**3**	2	**2**
Coulomb	-	-	-	-	-	-	-	**-**	1	5	1	4	-	-	2	**3**	2	**2**
Faraday	-	-	2	-	-	-	2	**4**	-	-	-	-	-	-	-	**-**	2	**2**



Tablo 1' den de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin % 46'sı Tesla' yı, kız öğrencilerin % 61' i Newton' u tanıdığını belirtmiştir. Einstein'i tanıma oranları ise yaklaşık olarak aynıdır. Bu fizik bilim insanlarının katkılarına ilişkin ise, öğrencilerin % 33 ü Newton'un yerçekimini, % 9 u Einstein'in atomu parçaladığını, % 7 si izafiyet teorisini bulduğunu, % 9 u Tesla'nın alternatif akımı, %8 i de elektriği bulduğunu belirtmiştir. Giresun da öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışma da ise öğretmen adaylarının % 80-90 ı Newton'u, Einstein'i ve Archimedes'i tanıdığını belirtmiş, Newton'un hareket kanunlarını, Einstein'in ise rölativite teorisini ortaya koyduğunu belirtmişlerdir.

"Sizce fizik biliminde gerçekleşmiş en büyük buluş nedir?" sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. "Sizce fizik biliminde gerçekleşmiş en büyük buluş nedir?" sorusuna ilişkin sonuçlar

	Erkekler					**Kızlar**					**Toplam**	
	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	Toplam		9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	Toplam			
	f	*f*	*f*	*f*	*%*	*f*	*f*	*f*	*f*	*%*	*f*	*%*
Yerçekimi Kanunu	5	2	6	13	**26**	6	2	12	20	**31**	33	**29**
Elektrik	1	3	1	5	**10**	3	4	5	12	**19**	17	**15**
Telefon	2	1	1	4	**8**	2	6	2	10	**15**	14	**12**
Ampul	2	2	1	5	**10**	2	3	1	6	**9**	11	**9**
Atomun Parçalanması	2	1	-	3	**6**	1	1	-	2	**3**	5	**4**
Kaldırma Kuvveti	2	1	1	4	**8**	-	-	-	-	**-**	4	**3**
İzafiyet Teorisi	-	1	-	1	**2**	-	2	-	2	**3**	3	**2**
Karadelikler	-	-	-	-	**-**	1	2	-	3	**5**	3	**2**
Kablosuz elektrik	1	1	-	2	**4**	-	-	-	-	**-**	2	**2**

Tablo 3' e göre erkek öğrencilerin %26' sı, kız öğrencilerin % 31'i fizik biliminde gerçekleşmiş en önemli buluşun yerçekiminin bulunması olduğu konusunda hemfikirdirler.

"Fizik bilim insanı olmak ister misiniz?" sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4. "Fizik bilim insanı olmak ister misiniz?" sorusuna ilişkin sonuçlar

	Erkekler				Kızlar				Toplam			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
9.Sınıf	6	35	11	65	12	60	8	40	18	49	19	51
10.Sınıf	8	53	7	47	13	59	9	41	21	57	16	43
11.Sınıf	7	39	11	61	12	54	10	45	19	47	21	53
Toplam	21	42	29	58	37	57	27	43	58	51	56	49

Tablo 4' e göre erkek öğrencilerin %42' si, kız öğrencilerin %57' si fizik bilim insanı olmayı istemektedir.

"Okul dışında fizik bilimi eğitimine yönelik olarak katıldığınız etkinlikler nelerdir?" sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. "Okul dışında fizik bilimi eğitimine yönelik olarak katıldığınız etkinlikler nelerdir?" sorusuna ilişkin sonuçlar

	Erkekler					**Kızlar**					**Toplam**	
	9	10	11	Toplam		9	10	11	Toplam			
	f	*f*	*f*	*f*	*%*	*f*	*f*	*f*	*f*	*%*	*f*	*%*
Bilim merkezlerini, müzelerini, fuarlarını ziyaret etmek	4	2	7	13	**26**	7	7	8	22	**34**	35	**30**
Bilim ve teknoloji ile ilgili belgesel ve televizyon programları izlemek	7	10	9	26	**52**	9	14	6	29	**45**	55	**48**
Bilim ve teknoloji ile ilgili gelişmeleri internetten takip etmek	7	8	8	23	**46**	8	8	6	22	**34**	45	**39**
Bilimsel dergi okumak	1	3	4	8	**16**	5	3	4	12	**18**	20	**17**
Bilimin tarihi ve bilim insanlarının yaşamlarını konu alan kitaplar okumak	2	3	3	8	**16**	6	10	7	23	**36**	31	**27**
Hiçbiri	6	3	6	15	**30**	4	3	2	9	**14**	24	**21**



Tablo 5' e göre hem kız hem de erkek öğrencilerin en sıklıkla katıldıkları etkinlik, bilim ve teknoloji ile ilgili belgesel ve televizyon programları izlemek olmuştur. Bunu, bilim ve teknoloji ile ilgili gelişmeleri internetten takip edilmesi izlemiştir. Bilimin tarihi ve bilim insanlarının yaşamlarını konu alan kitaplar okumak ise kız öğrenciler tarafından tercih edilirken erkek öğrenciler tarafından fazla tercih edilmemiştir.

"Fizik bilim insanı yetişmesinde etkili olan unsurlar nelerdir?" sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. "Fizik bilim insanı yetişmesinde etkili olan unsurlar nelerdir?" sorusuna ilişkin sonuçlar

	Erkekler					**Kızlar**					**Toplam**	
	9	10	11	Toplam		9	10	11	Toplam			
	f	*f*	*f*	*f*	%	*f*	*f*	*f*	*f*	%	*f*	%
Eğitim Sistemi	2	6	6	14	**28**	8	9	11	28	**44**	42	**37**
Merak- İlgi	4	5	2	11	**22**	11	8	4	23	**35**	34	**29**
Deney ve gözlem yapmak	7	1	1	9	**18**	3	7	2	12	**18**	21	**18**
Toplum- Çevre- Ortam	1	1	2	4	**8**	1	6	5	12	**19**	16	**14**
Azim- Gayret- Sabır	1	4	1	6	**12**	2	2	1	5	**8**	11	**9**
Aile desteği	-	3	-	3	**6**	2	3	2	7	**11**	10	**9**
Zekâ	1	-	1	2	**4**	4	2	1	7	**11**	9	**8**
Maddi- manevi olanaklar	-	-	-	-	**-**	2	6	1	9	**14**	9	**8**
İstek	-	2	-	2	**4**	2	4	-	6	**9**	8	**7**
Sorgulamak	2	1	-	3	**6**	3	-	-	3	**5**	6	**5**
Hayal gücü	-	1	-	1	**2**	1	2	1	4	**6**	5	**4**
Sevmek	1	-	-	1	**2**	-	3	1	4	**6**	5	**4**
Çalışmak	1	2	1	4	**8**	-	-	-	-	**-**	4	**3**
Özgüven	1	1	-	2	**4**	-	1	-	1	**2**	3	**2**
Destek- Teşvik	-	-	-	-	**-**	1	1	1	3	**5**	3	**2**

Tablo 6' ya göre hem kız hem de erkek öğrenciler, bir fizik bilim insanının yetişmesinde en etkili unsurların eğitim sistemi, merak ve ilgi, deney ve gözlem yapmak olduğu konusunda hemfikirdirler. Fakat kız öğrenciler bu konuda toplum, çevre, ortam ve maddi, manevi olanakların da azımsanmayacak ölçüde önemli olduğunu düşünmektedir.

"Fizik bilim insanı yetiştirebilmek için eğitim sistemimizin nelere ihtiyacı vardır?" sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. "Fizik bilim insanı yetiştirebilmek için eğitim sistemimizin nelere ihtiyacı vardır?" sorusuna ilişkin sonuçlar

	Erkekler					**Kızlar**					**Toplam**	
	9	10	11	Toplam		9	10	11	Toplam			
	f	*f*	*f*	*f*	%	*f*	*f*	*f*	*f*	%	*f*	%
Deney ve gözleme dayalı olmalı	4	7	3	14	**28**	6	5	7	18	**28**	32	**28**
Laboratuvar dersleri arttırılmalı	2	1	1	4	**8**	3	4	4	11	**17**	15	**13**
Ezberci eğitimden uzaklaşılmalı	-	3	1	4	**8**	2	4	5	11	**17**	15	**13**
İlgi ve yetenekler dikkate alınmalı	2	2	1	5	**10**	2	3	4	9	**14**	14	**12**
Fizik problemi çözmekten vazgeçilmeli	2	1	-	3	**6**	-	10	-	10	**15**	13	**11**
Teoriden çok pratiğe önem verilmeli	-	-	3	3	**6**	2	5	-	7	**11**	10	**9**
Köklü değişim yapılmalı	-	1	5	6	**12**	2	-	1	3	**4**	9	**8**
Fiziği sevdiren öğretmenlere ihtiyaç var	-	2	1	3	**6**	1	1	2	4	**6**	7	**6**
Araştırma temelli öğrenmeye geçilmeli	-	1	-	1	**2**	2	3	-	5	**8**	6	**5**
Sınav merkezli eğitim terk edilmeli	-	-	-	-	**-**	2	1	1	4	**6**	4	**3**
Fizik dersleri arttırılmalı	1	1	-	2	**4**	-	-	2	2	**3**	4	**3**
Konu içeriği azaltılmalı	-	-	-	-	**-**	1	-	1	2	**3**	2	**2**

Fizik bilim insanı yetiştirebilmek için eğitim sistemimizin ihtiyaçları konusunda hem erkek hem de kız öğrenciler eğitim sistemimizin deney ve gözleme dayalı olması gerektiğini öncelikli olarak düşünmektedirler. Ayrıca bu konuda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla fikri olduğu görülmektedir. Bunlar laboratuvar derslerinin arttırılması, ezberci eğitimin terk edilmesi, fizik problemleri çözmekten vazgeçilmesi ve ilgi ve yeteneklerin önemsenmesidir.

"Fizik bilim insanı denince zihninde bir erkek mi yoksa bir kadın mı beliriyor?" sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 8'de görülmektedir.



Tablo 7. "Fizik bilim insanı denilince zihninde bir erkek mi yoksa bir kadın mı beliriyor?" sorusuna ilişkin sonuçlar

	Erkekler					**Kızlar**					**Toplam**	
	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	Toplam		9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	Toplam			
	f	*f*	*f*	*f*	*%*	*f*	*f*	*f*	*f*	*%*	*f*	*%*
Erkek	13	8	7	28	**56**	4	1	5	10	**15**	38	**33**
Kadın	1	-	-	1	**2**	3	6	7	16	**25**	17	**15**
Her ikisi de	3	7	11	21	**42**	13	15	10	38	**60**	59	**52**

Tablo 8' e göre fizik bilim insanı denilince erkek öğrencilerin % 56 'sının zihninde bir erkek belirirken, kız öğrencilerin % 60 'ının zihninde hem erkek hem kadın belirmiştir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

1- Öğrenciler fizik bilim insanı denilince ilk akıllarına gelen isimlerin sırasıyla Newton, Einstein, Tesla ve Edison olduğunu belirtmişlerdir. Bilime olan katkıları nedir sorusunu ise çoğu öğrenci cevapsız bırakmakla birlikte, genel olarak Newton'un yerçekimini bulduğunu, Einstein'in atomu parçaladığını veya izafiyet teorisini bulduğunu, Tesla'nın alternatif akımı veya elektriği bulduğunu, Edisonun ise ampulü bulduğunu belirtmişlerdir. Bozdoğan, Şengül ve Bozdoğan (2013) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının % 80-90 ı Newton'u, Einstein'i ve Archimedes'i tanıdığını belirtmiş, Newton'un hareket kanunlarını, Einstein'in ise rölativite teorisini ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Çermik (2013) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada ise adayların %31'i Einstein' nın, % 19' u Edison'un bilim insanı denildiğinde akıllarına gelen ilk insanlar olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Einstein ve Edison farklı çalışmalarda da ilk isimler olmuştur (Song ve Kim, 1999; Korkmaz ve Kavak, 2010). Camcı Erdoğan (2013) üstün zekâlı 7. ve 8. Sınıf kız öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada ise favori bilim insanlarının Einstein, Edison ve Marie Curie olduğunu ifade etmişlerdir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak özellikle erkek öğrencilerin % 46' sı fizik bilim insanı deyince ilk aklına gelen ismin Tesla olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bilim okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların pek çoğunda öğrencilerin tanıdıkları ifade ettikleri bilim insanları fizikçidir. Bu durum özellikle fizik bilim tarihinin insanlığa ve toplumlara yön veren ve çığır açan buluşlarla dolu olması nedeniyle olabilir. Çünkü fizik bilimi toplumların arzu etmiş oldukları çağdaş uygarlık seviyelerine çıkmalarında, hayatımızın her safhasına girmiş ve bizleri etkilemiş olan teknolojik gelişmelerin anlaşılması ve yorumlamasında en önde gelen bilim dalıdır. Fiziğin elde ettiği sonuçlar diğer bilim dallarını da etkilemekte ve bu özelliğinden dolayı pratikte geniş uygulama alanları bulmaktadır (Ayvacı ve Bebek, 2013).

2- Erkek ve kız öğrenciler fizik bilimindeki en önemli buluşun sırasıyla yerçekimi, elektrik, telefon ve ampul olduğunu düşünmektedirler. Bu cevaplar ilk hatırladıkları bilim insanları ile paraleldir. Ancak telefonu bulan Graham Bell' i öğrencilerin sadece % 3' ü söylemiştir. Bu durum öğrencilerin bilim insanlarını bilime katkılarından dolayı değil, popülerliklerinden dolayı tanımalarından kaynaklanmış olabilir.

3- Öğrencilerin yaklaşık yarısı fizik bilim insanı olmayı isterken, diğer yarısı istememektedir. Kızlar erkeklere oranla daha isteklidir. Öğrenciler genellikle ilgi duydukları, eğlenceli olacağını düşündükleri ve insanlığa katkı sağlamak istedikleri için fizik bilim insanı olmak istediklerini belirtirken, sıkıcı, yorucu ve zor buldukları, ilgi duymadıkları, kendilerine güvenmedikleri ve fiziği sevmedikleri için fizik bilim insanı olmak istemediklerini ifade etmişlerdir.

4- Erkek öğrencilerin % 30'u, kız öğrencilerin %21' i okul dışında fizik bilimi eğitimine yönelik olarak hiçbir etkinliğe katılmadığını belirtmiştir. Geriye kalan öğrencileri ise okul dışında fizik bilimi eğitimine yönelik olarak çoğunlukla bilim ve teknoloji ile ilgili belgesel ve televizyon programları izlediklerini ve bilimsel gelişmeleri internetten takip ettiklerini belirtmiştir.

5- Öğrenciler, bir fizik bilim insanının yetişmesinde en etkili unsurların eğitim sistemi, merak ve ilgi, deney ve gözlem yapmak olduğunu düşünmektedir. Fakat kız öğrenciler bu konuda toplum, çevre, ortam ve maddi, manevi olanakların da azımsanmayacak ölçüde önemli olduğunu düşünmektedir. Bu durum toplumun kadınların fizik gibi bir bilim dalı için yetersiz oldukları yönündeki algılarından kaynaklanmış olabilir. Kız öğrencileri bu algıyı doğal olarak daha fazla hissetmiş olabilirler. Öyle ki, Bora, Aslan ve Çakıroğlu (2006), lise öğrencilerinin % 57' sinin toplumun bilim üzerindeki etkisi ile ilgili olarak gerçekçi bakış açısına sahip olduklarını, özellikle kızların gerçekçi bakış açısına erkeklere



göre anlamlı biçimde daha fazla sahip olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan Bora, Aslan ve Çakıroğlu (2006), lise öğrencilerinin % 55' inin başarılı bilim insanlarının hayal gücü ve zekâya sahip olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada ise bu oran % 4-8 'de kalmıştır.

6- Öğrenciler fizik bilim insanı yetiştirebilmek için eğitim sistemimizin öncelikle deney ve gözleme dayalı olması gerektiğini ve laboratuvar derslerinin artması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca ilgi ve yeteneklerin dikkate alınmasını, ezberci eğitimin terk edilmesini ve fizik problemi çözmekten vazgeçilmesini önermişlerdir.

Öğrenciler 5. soruda bir fizik bilim insanının yetişmesinde en önemli unsurların, buna uygun eğitim sistemi, fiziğe ilgi ve merak duymak, deney ve gözlem yapmak olduğunu ifade etmiştir. Kısaca öğrenciler deney ve gözleme dayalı, fiziğe ilgiyi arttıracak ya da en azından ilgi duyanları tespit ve teşvik edecek niteliklere sahip bir eğitim sistemini önermişlerdir. 6. soruda ise bu önerilerini teyit etmişlerdir. Fizik bilim insanı yetiştirebilecek bir eğitim sisteminin deney, gözlem ve laboratuvara dayalı, teorik ve ezberci yaklaşımdansa uygulamayı önemseyen, ilgi ve yetenekleri dikkate alan bir anlayışa sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sınav odaklı eğitim sistemi nedeniyle bunların istense de yapılamayacağını, gerek toplumun gerekse ailenin farklı beklentiler içine girmek zorunda kalacağını da ifade etmişlerdir.

7- Fizik bilim insanı denilince erkek öğrencilerin zihninde çoğunlukla bir erkek, kız öğrencilerin zihninde ise hem erkek hem kadın belirmiştir. Çermik (2013) öğretmen adaylarının zihinlerindeki bilim insanını tasvir etmelerini istemiş, adayların %70' i bilim insanını erkek, %9' u kadın olarak tasvir etmiştir. Bora, Aslan ve Çakıroğlu (2006), lise öğrencilerinin % 60' ının kadın ve erkek bilim insanlarının yaptıkları keşiflerin cinsiyetlerinden dolayı farklı olacağını düşündüklerini tespit etmiştir. Kız öğrenciler uzun yıllar boyunca bilim insanı imajı üzerine yapılan çalışmalarda bilim insanını laboratuvar önlüklü, gözlüklü, yalnız çalışan, mutsuz erkek bireyler olarak tanımlarken, son yıllarda daha çok gülümseyen kadın bireyler olarak tanımladıkları görülmektedir (Camcı Erdoğan, 2013).

Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak, bilimin doğasını içine alan öğretim programlarına ve ders kitaplarına, ayrıca bilimi özümseyen, çağdaş bilim anlayışına sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. İyi bir fen eğitimi, bilim, teknoloji ve toplum arasındaki etkileşimi anlayan ve bilgisini günlük karar verme mekanizmasında kullanabilen, bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmadan elde edilen veriler ışığında; bilimsel bilginin tarihi gelişim içerisinde nasıl elde edildiği fizik dersinde verilmeli ve bu sayede öğrencilerin bilimsel bilginin önemini ve nasıl üretildiğini anlayarak bunları günlük hayatlarında kullanabilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Akcay, B. (2011). Turkish elementary and secondary students' views about science and scientist. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 12*(1), Article 5.

Aslan, O., Yalçın, N. ve Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 1-8.

Ayvacı, H. Ş. ve Bebek, G. (2018). Fizik öğretimi sürecinde yaşanan sorunların değerlendirilmesine yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 125-134.

Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bozdoğan, B., Şengül, Ü. ve Bozdoğan, A.E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(9), 1-10.

Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practises*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Camcı Erdoğan, S. (2013). Üstün zekâlı kızların bilime yönelik tutumları ve bilim insanı imajları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 125- 142.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi.* Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 39- 153.

DeBoer, G. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationships to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 583-599.



Doğan Bora, N., Arslan, O. Ve Çakıroğlu, J. (2006). Lise öğrencilerinin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 32- 44.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D. ve Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 305-325.

Kılıç, G. B. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması: Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim-Online, 2*(1), 42- 51.

Kıncal, R. (Ed.). (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Korkmaz, H. ve Kavak, G. (2010) İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *İlköğretim Online, 9*(3), 1055-1079.

Kurnaz, M. A. ve Yiğit, N. (2010). Fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4*(1), 29-49.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R., ve Schwartz, R. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(6), 497-521.

Matthews, M. R. (1994). *Science teaching: The role of history and philosophy of science*. New York: Routledge.

Oğuz Ünver, A. (2010). Bilim insanlarını algılama: ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile son sınıf öğretmen adaylarının karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4*(1), 11-28.

Schibeci, R. (2006). Student images of scientists: What are they? Do they matter? *Teaching Science, 52*(2), 12-16.

Song, J., ve Kim, K. (1999). How Korean students see scientists: The images of the scientist. *International Journal of Science Education, 21*(9), 957– 977.

Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı tasarım uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden bilimin doğası ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi boyutlarının gelişimine etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Yontar Toğrol, A. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim, 25*(118), 49- 56.



ÖĞRENCİLERİN ŞEKER TÜKETİM DAVRANIŞLARI

Oğuzhan BALOĞULLARI

Özet

Bu çalışmada lise öğrencilerinin şeker tüketim davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre şeker yerine kullanılan alternatif besinleri bilme durumları arasında fark var mıdır? Öğrencilerin beden kitle indeksine göre şeker tüketimi ile ilgili davranışları arasında fark var mıdır? sorularına cevap aranmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Araştırmanın evreni Şanlıurfa ili Haliliye ve Karaköprü ilçelerindeki 2018-2019 öğretim yılı Anadolu Liselerine devam eden 14-18 yaş grubundaki öğrencilerden oluşmuştur. Çalışma örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme (BTÖ) yöntemi kullanılarak 418 lise öğrencisinden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm: yaş, cinsiyet, vücut kitle indeksi vb. Genel bilgi soruları. İkinci bölüm, şeker tüketimi ile ilgili ifadeler ve şeker yerine kullanılan alternatif yiyeceklerin bilgisinden oluşur. Verilerin analizi incelendiğinde, cinsiyete göre şeker yerine kullanılan alternatif besinleri bilme durumları arasında fark yok iken, kız öğrencilerde esmer şeker bilme oranının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencisi, şekerli yiyecek tüketimi, sağlık.

THE SUGAR CONSUMPTION BEHAVIORS OF STUDENTS

Abstract

In this study, sugar consumption behaviors of high school students were planned. For this purpose; Is there a difference between the students' knowledge of the alternative foods used instead of sugar? Is there a difference between students' behaviors related to sugar consumption according to body mass index? Questions were sought. The study is in the screening model of quantitative research methods. The population of the study consisted of 15-18 age group students who were attending Anatolian High Schools in 2018-2019 academic year in Haliliye and Karaköprü district of Şanlıurfa. The study sample consisted of 418 high school students using simple random sampling method.The questionnaire was used as data collection tool. The questionnaire consists of two parts:Part one: age, gender, body mass index and so on. general information questions.The second part consists of expressions about sugar consumption and knowledge of alternative foods used instead of sugar. When the analysis of the data was analyzed, it was found that while there was no difference between the knowledge of alternative nutrients used instead of sugar according to gender, the rate of knowing brown sugar in female students was higher than that of male students.

Key Words: High school student, sugar consumption, health.

GİRİŞ

Şekerler günlük beslenmede iki şekilde bulunur: Birincisi, süt ve süt ürünleri, meyve ve sebzeler, kuru baklagiller , ekmek ve tahılların yapısında bulunan şeker (örneğin sütte bulunan laktoz,meyvelerde bulunan früktoz vb.), ikincisi ise ‘’ilave (ek) şeker’’ olarak adlandırılan besinlerin işlenmesi veya hazırlanması sırasında eklenen şeker veya enerji veren tatlandırıcılardır (Köksal ve Karaçil, 2014). Şeker eklenmiş içecekler, tatlılar, şekerlemeler, eklenmiş şekerlerin temel kaynaklarıdır. Gıda ve Tarım Örgütü eklenmiş şekerleri, "besinlere işleme ya da hazırlama sırasında eklenen şekerler ve şuruplar" olarak tanımlarken, meyveler ya da süt ürünleri gibi besinlerde doğal olarak bulunan şekerleri bu tanımın dışında bırakmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü, önerilerinde "eklenmiş şeker" teriminden çok, "serbest şeker" terimini kullanmaktadır. Serbest şeker terimi hem eklenmiş şekerleri, hem de meyve suları ve meyve konsantrelerinde doğal olarak bulunan şekerleri içermektedir. Kolalı ve gazlı içecekler, hazır meyve suları, şekerlemeler, dondurma, kek ve kurabiyeler bu besinlere örnek olarak verilebilir. Bu besinler özellikle gençler tarafından sevilerek tüketilmektedir (Köksal ve Karaçil, 2014).

Aşırı şeker kullanımı kan glikoz düzeyini hızla arttırır ve buna bağlı olarak pankreas aşırı insülin salgılar. Buna ‘’metabolik sendrom’’ denir. İnsülin, şekeri regüle ettikten sonra fazlasını yağ olarak depolar. Kan şekerindeki ani düşüşse yeniden açlık hissine ve yeme isteğine yol açmaktadır (Aydın, 2007).

Şeker ve şekerli besinlerin fazla miktarda tüketimi aşırı enerji alımına neden olarak, başta yağ dokusu olmak üzere toplam vücut ağırlığının artmasına (şişmanlık) neden olur. Şişmanlık kalp ve damar hastalıkları, diyabet, hipertansiyon ve kanser gibi çeşitli hastalıkların gelişme riskini arttırır (TÜBER,

2015). Fazla şekerli besin tüketilmesi diş çürüklerinin oluşmasına da neden olur (Köksal ve Karaçil, 2014). Ağızda bulunan bakteriler şekeri kullanarak dişi çürüten asit oluşumuna neden olur. Bu nedenle, sağlıklı bir yaşam için bu tür besinlerin ve özellikle ilave şeker tüketiminin azaltılması gereklidir (TÜBER, 2015). Şeker ve şekerli besinlerden gelen enerji miktarının yüksek olması besin kalitesi iyi olmayan yiyeceklerin yanında fazla enerji alımına da neden olmaktadır. Buna bağlı olarak vücut ağırlığı artmakta ve besleyici değeri fazla olan besinlerin alımı azalmaktadır (Ruff ve Zhen, 2010; Tappy, Lê, Tran ve Paquot, 2010).

Öğrencilerin şeker tüketim davranışları adlı çalışma, şekerin insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerden yola çıkarak, öğrencileri sağlıklı beslenme ve şeker tüketimi konusunda bilinçlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışma öğrencilerin cinsiyetlerine göre şeker tüketim durumlarını tespit ederek daha etkili ve sağlıklı beslenme projelerinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin şeker tüketim davranışlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1- Öğrencilerin cinsiyete göre şeker yerine kullanılan alternatif besinleri bilme durumları arasında fark var mıdır?

2- Öğrencilerin beden kitle indeksine göre şeker tüketimi ile ilgili davranışları arasında fark var mıdır?

MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmada öğrencilerin şeker tüketim davranışlarını incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçları olarak anket formu ve Tekerekoğlu (2018) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Anket formunun geliştirilmesine başlamadan önce konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve bu konudaki çalışmalar incelenmiştir. Anket formunun birinci bölümünde öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, vücut ağırlığı (kg), boy uzunluğu (cm), anne ve baba öğrenim durumu ile ilgili toplam 7 soru yer almıştır. İkinci bölümde ise, şekere alternatif besinleri bilme durumları ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır (Myhara vd. 1999; Al-Farsi vd. 2005; Misra vd., 2011; Yiyecek İçecek Hizmetleri, 2013; Mutlu, Erbaş ve Tontul, 2016; Eichorn ve Evert, 2016). Burada yer alan sorular Stevia, Hurma Şekeri, Bal, Kamış Pekmezi, Agave şurubu, Esmer şeker, Akçaağaç şurubu “Evet” ve “Hayır” seçenekleri şeklinde toplamda 7 sorudan oluşmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı olan liseler araştırmanın evreni iken, Şanlıurfa’nın Haliliye ve Karaköprü ilçesinde bulunan Ayşegül Kaman Anadolu Lisesi ve ÇEAŞ Anadolu Lisesinde öğrenim gören 14-19 yaş grubundaki 1710 öğrenci araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Çalışma örneklemi basit tesadüfi örnekleme (BTÖ) yöntemi kullanılarak 418 lise öğrencisinden oluşmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örneklem birimine eşit seçilme olanağı vermektedir. Yani tüm bireylerin seçilme şansı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk, 2002, s. 85).

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin anketteki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistiksel verilmiştir. Ölçeklerin güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeklerin ortalama skorları üzerinden Kolmogorov-Simirnov yöntemi ile ölçeklerin normallik sınaması test edilmiştir. Kolmogorov-Simirnov normallik testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermeyen değişkenlerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testler (Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi) kullanılarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, lise öğrencilerinin şekere alternatif besinleri bilme durumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan anketlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu saptanan bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin alternatif besinleri bilme durumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. *Şekere Alternatif Besinleri Bilme Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki*

Şekere alternatif besinler	Kategoriler	Erkek		Kız			
		n	%	n	%	X^2	P
Stevia	Bilir	3	0.7	3	0.7	0.026	1.000
	Bilmez	219	52.5	192	46		
	Toplam	222	53.2	195	46.7		
Hurma şekeri	Bilir	136	32.5	125	29.9	0.431	0.544
	Bilmez	87	20.8	70	16.7		
	Toplam	223	53.3	195	46.6		
Bal	Bilir	213	51.0	188	45.0	0.213	0.805
	Bilmez	10	2.4	7	1.7		
	Toplam	223	53.4	195	46.7		
Kamış pekmezi	Bilir	62	14.5	59	14.1	0.305	0.591
	Bilmez	161	38.5	136	32.5		
	Toplam	223	53.0	195	46.6		
Agave şurubu	Bilir	9	2.2	8	1.9	0.001	1.000
	Bilmez	214	51.2	187	44.7		
	Toplam	223	53.4	195	46.6		
Esmer şeker	Bilir	104	24.9	148	35.4	37.203	0.000**
	Bilmez	119	28.5	47	11.2		
	Toplam	223	53.4	195	46.6		
Akçağaç şurubu	Bilir	59	14.1	67	16.0	3.085	0.088
	Bilmez	164	39.2	128	30.6		
	Toplam	223	53.3	195	46.6		

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 1'de öğrencilerin alternatif besinleri bilme durumu ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Erkek öğrencilerin % 0.7'si steviayı bilirken, kız öğrencilerin % 46'sının bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete göre stevia bilme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Erkek öğrencilerin % 32.5'i hurma şekerini bilirken, kız öğrencilerin % 16.7'sinin bilgi sahibi olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre hurma şekeri bilme durumu arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Erkek öğrencilerin % 51.0'i bal'ı bilirken, kız öğrencilerin % 1.7'sinin bilgi sahibi olmadığı bulunmuştur. Cinsiyete göre bal'ı bilme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

Erkek öğrencilerin % 14.5'i kamış pekmezini bilirken, kız öğrencilerin % 32.5'inin bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete göre kamış pekmezini bilme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir (p>0.05).

Erkek öğrencilerin % 2.2'si agave şurubunu bilirken, kız öğrencilerin % 44.7'sinin bilgi sahibi olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre agave şurubu bilme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (p>0.05).

Erkek öğrencilerin % 24.9'u esmer şekeri bilirken, kız öğrencilerin % 11.2'sinin bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete göre esmer şekeri bilme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p<0.01).

Erkek öğrencilerin % 14.1'i akçaağaç şurubunu bilirken, kız öğrencilerin %30.2'sinin bilgi sahibi olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre akçaağaç şurubu bilme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Cinsiyete göre ele alındığında, öğrencilerin şeker yerine kullanılan alternatif besinleri bilme durumları arasında fark yok iken, kız öğrencilerde esmer şeker kullanımının, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin % 24.9'u esmer şekeri bilirken, kız öğrencilerin % 11.2'sinin bilmediği belirlenmiştir. Cinsiyete göre esmer şeker bilme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (p<0.01).

Öğrencilerin beden kitle indeksine göre şeker tüketimi ile ilgili davranışları arasındaki farklar tablo 2'de gösterilmiştir.



Tablo 2. *Öğrencilerin Şeker Tüketimi ölçeğinin BKI'ya Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

İfadeler	BKİ	N	$\bar{x}$	S,s	Ki- Kare	P	İkili karşılaştırma
Kahvaltılık gevrek, müsli tüketir.	Zayıf[1]	75	1,840	0,789	4,111	0,250	
	Normal ağırlıkta[2]	292	1,764	0,715			
	Hafif şişman[3]	47	1,596	0,712			
	I.Derece obez [4]	4	1,500	0,577			
Granola / granola Bar tüketir.	Zayıf[1]	75	1,547	0,722	3,019	0,389	
	Normal ağırlıkta[2]	292	1,452	0,689			
	Hafif şişman[3]	47	1,340	0,600			
	I.Derece obez [4]	4	1,250	0,500			
Çayına / kahvesine şeker ekler.	Zayıf[1]	75	3,080	0,983	0,079	0,994	
	Normal ağırlıkta[2]	292	3,027	1,058			
	Hafif şişman[3]	47	2,957	1,179			
	I Derece Obez[4]	4	3,000	1,414			
Kahve türlerinden aromalı kahve-çay tüketir.	Zayıf[1]	75	2,253	1,067	2,100	0,552	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,082	1,005			
	Hafif şişman[3]	47	2,191	1,035			
	I.Derece obez[4]	4	1,750	0,500			
Meşrubat ve asitli içecek tüketir.	Zayıf[1]	75	2,853	0,896	5,784	0,123	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,586	0,891			
	Hafif şişman[3]	47	2,553	0,855			
	I.Derece obez [4]	4	2,250	0,500			
Taze sıkılmış / konsantre meyve suyu tüketir.	Zayıf[1]	75	2,520	0,950	2,637	0,451	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,322	0,790			
	Hafif şişman[3]	47	2,362	0,919			
	I.Derece obez [4]	4	2,250	0,500			
2'si1 arada, 3'ü1 arada hazır paketli granül kahve tüketir.	Zayıf[1]	75	2,493	0,876	5,612	0,132	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,233	0,882			
	Hafif şişman[3]	47	2,319	0,911			
	I.Derece obez [4]	4	2,000	0,816			
Ketçap, mayonez, barbekü sos, hardal vb. sosları tüketir.	Zayıf[1]	75	2,453	1,044	4,591	0,204	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,253	0,827			
	Hafif şişman[3]	47	2,532	0,975			
	I.Derece obez [4]	4	2,000	0,816			
Salata sosu, nar ekşisi sosu tüketir.	Zayıf[1]	75	2,813	0,954	5,678	0,128	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,603	0,881			
	Hafif şişman[3]	47	2,787	0,883			
	I.Derece obez [4]	4	3,250	0,500			
Konserve patlıcan, biber, barbunya, sarma vb.gıdaları, hazır çorbaları tüketir.	Zayıf[1]	75	1,787	1,056	4,836	0,184	
	Normal ağırlıkta[2]	292	1,798	0,940			
	Hafif şişman[3]	47	2,085	1,100			
	I.Derece obez [4]	4	1,250	0,500			
Paketli gıda çikolata, kraker, gofret, sakız vb. gıdaları tüketir.	Zayıf[1]	75	3,120	0,900	6,999	0,072	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,873	0,821			
	Hafif şişman[3]	47	2,809	0,900			
	I.Derece obez [4]	4	2,750	0,500			
Meyveli süt – meyveli yoğurt tüketir.	Zayıf[1]	75	2,507	1,057	1,469	0,689	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,363	0,994			
	Hafif şişman[3]	47	2,298	0,976			
	I.Derece obez [4]	4	2,250	1,500			
Soya/badem/pirinç/yulaf/ fındık sütü tüketir.	Zayıf[1]	75	1,947	1,051	4,615	0,202	
	Normal ağırlıkta[2]	292	1,781	0,945			
	Hafif şişman[3]	47	1,745	0,846			
	I.Derece obez [4]	4	2,500	0,577			
Meyveli maden suyu - soda tüketir.	Zayıf[1]	75	2,427	0,903	0,576	0,902	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,435	0,885			
	Hafif şişman[3]	47	2,340	1,006			
	I.Derece obez [4]	4	2,500	1,291			
Sütlü / şerbetli tatlı tüketir.	Zayıf[1]	75	2,907	0,888	5,979	0,113	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,692	0,838			
	Hafif şişman[3]	47	2,596	0,771			
	I.Derece obez [4]	4	3,000	0,816			
Light bisküvi, kraker,	Zayıf[1]	75	2,560	0,889	9,315	0,025*	1-3



atıştırmalık gıda tüketir.	Normal ağırlıkta[2]	292	2,442	0,866			2-3
	Hafif şişman[3]	47	2,128	0,969			
	I.Derece obez [4]	4	2,000	0,816			
Bal, pekmez, keçiboynuzu özü, esmer şeker, agave şurubu, akçaağaç şurubu, ev yapımı reçel, hindistan cevizi şekeri tüketir.	Zayıf[1]	75	2,280	0,980	3,645	0,302	
	Normal ağırlıkta[2]	292	2,031	0,879			
	Hafif şişman[3]	47	2,064	0,845			
	I.Derece obez [4]	4	2,000	0,816			
Hazır içecek karışımları (enerji içeceği, sporcu içeceği, smoothie) tüketir.	Zayıf[1]	75	1,693	0,944	1,134	0,769	
	Normal ağırlıkta[2]	292	1,764	0,950			
	Hafif şişman[3]	47	1,851	0,978			
	I.Derece obez [4]	4	1,750	0,957			

p>0,05, **p<0,01,*p<0,05

Tablo 2'de, öğrencilerin şeker tüketimi ölçeğinin BKİ'ye göre sonuçları incelendiğinde, "Kahvaltılık gevrek, müsli tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =1,840), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =1,764) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =1,500) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (x^2=4,111, p>0,05).

"Granola /granola bar tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =1,547), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =1,452) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =1,250) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (x^2 =3,019, p>0,05).

"Çayına /kahvesine şeker ekler" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =3,080), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =3,027) ve hafif şişman öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =2,957) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ifade edilmiştir (x^2 =0,079, p>0,05).

"Kahve türlerinden aromalı kahve-çay tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,253), hafif şişman öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,191) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =1,750) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (x^2 =2,100, p>0,05).

"Meşrubat ve asitli içecek tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,853), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,586) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =2,250) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (x^2 =5,784, p>0,05).

"Taze sıkılmış / konsantre meyve suyu tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,520), hafif şişman öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,362) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =2,250) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ifade edilmiştir (x^2=5,784, p>0,05).

"2'si1 arada, 3'ü1 arada hazır paketli granül kahve tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,493), hafif şişman öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,319) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =2,000) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (x^2=5,612, p>0,05).

"Ketçap, mayonez, barbekü sos, hardal vb. sosları tüketir" ifadesinde BKI'ya göre hafif şişman öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,532), zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$=2,453) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=2,000) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ifade edilmiştir (x^2=4,591, p>0,05).



"Salata sosu, nar ekşisi sosu tüketir" ifadesinde BKI'ya göre I.Derece obez öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =3,250) ve zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,813) ve normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=2,603) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (x^2=5,678, p>0,05).

"Konserve patlıcan, biber, barbunya, sarma vb.gıdaları, hazır çorbaları tüketir" ifadesinde BKI'ya göre hafif şişman öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,085), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =1,798) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =1,250) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (x^2=4,836, p>0,05).

"Paketli gıda çikolata, kraker, gofret, sakız vb. gıdaları tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =3,120), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,873) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=2,750) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (x^2=6,999, p>0,05).

"Meyveli süt – meyveli yoğurt tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,507), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,363), I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=2,250) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ifade edilmiştir (x^2=1,469, p>0,05).

"Soya/badem/pirinç/yulaf/fındık sütü tüketir" ifadesinde BKI'ya göre I.Derece obez öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,500), zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =1,947) ve hafif şişman olan öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=1,745) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (x^2=4,615, p>0,05),

"Meyveli maden suyu - soda tüketir" ifadesinde BKI'ya göre I.Derece obez öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$=2,500), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$=2,435) ve hafif şişman öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=2,340) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (x^2=0,576, p>0,05).

"Sütlü/şerbetli tatlı tüketir" ifadesinde BKI'ya göre I.Derece obez öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =3,000), zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,907) ve hafif şişman öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =2,692) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (x^2=5,979, p>0,05).

"Light bisküvi, kraker, atıştırmalık gıda tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$=2,560), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,442) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=2,000) ve istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur (x^2=9,315, p<0,01).

"Bal, pekmez, keçiboynuzu özü, esmer şeker, agave şurubu, akçaağaç şurubu, ev yapımı reçel, hindistan cevizi şekeri tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,280), hafif şişman öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,064) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$ =2,000) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ifade edilmiştir (x^2=3,645, p<0,01).

"Hazır içecek karışımları (enerji içeceği, sporcu içeceği, smoothie) tüketir" ifadesinde BKI'ya göre hafif şişman öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$=1,851), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =1,764) ve zayıf öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=1,693) ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (x^2=1,134p<0,01).

Öğrencilerin şeker tüketimi ifadelerinin BKİ'ye göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir, sadece "Light bisküvi, kraker, atıştırmalık gıda tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,560),

normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,442) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=2,000) ve istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir (x^2=9,315, p<0,01).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmaya katılan öğrencilerin %53,2'si erkek, %46,7'si kızdır. Öğrencilerin yaş aralığının 14-19 arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin şeker yerine kullanılan alternatif besinleri bilme durumları arasında fark yok iken, kız öğrencilerde esmer şeker kullanımının, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin % 24.9'u esmer şekeri bilirken, kız öğrencilerin % 11.2'sinin bilmediği belirlenmiştir. Cinsiyete göre esmer şeker bilme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (p<0.01).

"Light bisküvi, kraker, atıştırmalık gıda tüketir" ifadesinde BKI'ya göre zayıf öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,560), normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ortalaması yüksek ($\bar{x}$ =2,442) ve I.Derece obez öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu ($\bar{x}$=2,000) ve istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir (x^2=9,315, p<0,01). BKI'ye göre zayıf öğrencilerin light bisküvi, kraker ve atıştırmalık gıdaları tüketme düzeyi; normal ağırlıkta, hafif şişman ve I. Derece obez öğrencilere göre daha yüksektir

Öneriler

Ergenlik dönemindeki öğrenciler, yeterli miktarda ve doğal şeker kullanımı gerektiği konusunda bilinçlendirilmelidirler.

Ebeveynler, şekerli ürünleri evde çok fazla bulundurmamaya özen göstermelidirler.

Ebeveynlere ve çocuklara güvenli şeker tüketim miktarı, şekerin zararları vb. konularda eğitim verilmelidir.

Ergenlik dönemindeki öğrenciler içecek tercihlerinde şekerli ürünler yerine, şeker içermeyen ayran, süt vb. gibi ürünleri tercih etmeleri yönünde teşvik edilmelidir.

İlk ve ortaöğretim kurumlarında beslenme ile ilgili bir branş açılmalıdır, bu sayede öğrenciler nasıl beslenmeleri gerektiğini ve şekerin zararlarını küçük yaşlardan itibaren öğrenerek daha sağlıklı bir yaşama sahip olabilirler.

KAYNAKÇA

Al-Farsi, M., Alasalvar, C., Morris, A., Baron, M., & Shahidi, F. (2005). Compositional and sensory characteristics of three native sun-dried date (Phoenix dactylifera L.) varieties grown in Oman. *Journal of Agricultural and Food Chemistry, 53*(19), 7586-7591.

Apaydın, S. (2015). *Ankara'da farklı programa sahip liselerde öğrenim gören öğrencilerin beslenme alışkanlıklarının karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi), http://tez.yok.gov.tr.sayfasından erişilmiştir.

Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri.* Ankara: Nobel.

Aydenk Köseoğlu, S.Z. & Çelebi Tayfur, A. (2017). Adölesan dönemi beslenme ve sorunları, *Güncel Pediatri,* 15(2), 50-62.

Aydın, A. (2007). *Şeker uyuşturucu gibi öldürüyor.* http://www.beslenmebulteni.com/seker-uyusturucu-gibi-olduruyor sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Ugulamada Eğitim Yönetimi*(32), 85.

Çimen, H. (2010). *Şeker Tüketim Sürecinde Şerbetlerden Şeker Dışı Maddelerin İletkenlik ve Gravimetrik Yöntemle Tayini.* (Yüksek lisans tezi), http://tez.yok.gov.tr.sayfasından erişilmiştir.

Demirezen, E., & Coşansu, G. (2005). Adolesan çağı öğrencilerde beslenme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Sürekli tıp eğitim dergisi, 14*(8), 174.

Eichorn, S., & Evert, R. (2016). *Raven bitki biyolojisi.* Ankara: Palme.

Köksal, E., & Karaçil, M. (2014). Okul çağı çocuklarında şeker tüketiminin beden kütle indeksine etkisinin değerlendirilmesi. *Fırat tıp dergisi, 19*(3), 151-155.

Misra, H., Soni, M., Silawat, N., Mehta, D., Mehta, B. K., & Jain, D. C. (2011). Antidiabetic activity of medium-polar extract from the leaves of stevia rebaudiana bert. (bertoni) On alloxan-induced diabetic rats. *Journal of pharmacy and bioallied sciences*, 242-248.



Mutlu, C., Erbaş, M., & Tontul, S. (2016). Bal ve diğer arı ürünlerinin bazı özellikleri ve insan sağlığı üzerine etkileri. *Akademik gıda*, 75-83.

Myhara, R. M., Karkalas, J., & Taylor, M. S. (1999). The Composition of maturing omani dates. *science of food and agriculture*, 1345-1350.

Rotella, F., Mannucci, E., Gemignani, S., Lazzeretti, L., Fioravanti, G.& Ricca, V.(2018). Emotional eating and temperamental traits in Eating Disorders: A dimensional approach. *Psychiatry Research*, 264,1-8.

Ruff, R., & Zhen, C. (2015). Estimating the effects of a calorie-based sugar-sweetened beverage tax on weight and obesity in new york city adults using dynamic loss models. *Annals of epidemiology, 25*(5), 350-357.

Tappy, L., Lê, K., Tran, C., & Paquot, N. (2010). Fructose and metabolic diseases: New findings, new questions. *Nutrition, 26*, 1044-1049.

Tekerekoğlu, H. (2018). *comparıson of addıtıve sugar consumptıon of 1st and 4th grade students of yeditepe unıversıty department of nutrıtıon and dıetetıcs*. İstanbul: Yeditepe university instute of health sciences department of nutrition and dietetics.

Thompson, K., Coovert, M., Richards, K., & Johnson, S. (2006). Development of body image, eating disturbance, and general psychological functioning in female adolescents: Covariance structure modeling and longitudinal investigations. *Eating disorders*, 221-236.

Türkiye'ye özgü besin ve beslenme rehberi (TÖBR, 2015). Türkiye'ye özgü besin ve beslenme rehberi. Ankara: Merdiven, http://www.bdb.hacettepe.edu.tr/TOBR_kitap.pdf sayfasından erişilmiştir.



PETROL FİYATLARINDAKİ DEĞİŞKENLİK VE MAKROEKONOMİK ETKİLERİ: İSKANDİNAV ÜLKELERİ ÖRNEĞİ

Okyay UÇAN
Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
okyayu@hotmail.com

Şeyma BOZKAYA
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Doktora Öğrencisi
seymabozkaya@hotmail.com

Özet

Küreselleşen dünyada krizlerin giderek daha sık yaşandığı ve bir ekonomiden diğerine hızlı bir biçimde yayılır hale geldiği ve bu durumdan sadece krizi yaşayan ülkelerin değil ticaret içerisinde olduğu her ülkenin de etkilendiği tartışmasız bir gerçektir. Dolayısı ile günümüzde, krizlerin bu etkilerinden kaçınmak ya da en asgari düzeyde etkilenmek için ülkelerin makroekonomilerinin sağlam temellere oturtulması ekonomiler açısından en önemli olgudur. Bu bağlamda petrol fiyatları da ekonomik aktiviteler üzerinde çeşitli kanallardan etkiye yol açan önemli bir faktördür. Son dönemlerdeki birçok çalışma petrol fiyatlarının makro ekonomik değişkenler üzerindeki rolü üzerinde durmuştur. Bu çalışmada petrol fiyatlarındaki değişikliklerin makro ekonomik değişkenler üzerindeki etkileri incelenecektir. Çalışma 2000Q1-2018Q1 dönemleri arasını kapsamaktadır ve değişken olarak petrol fiyatları, tüketici fiyat endeksi ve sanayi üretim endeksi ele alınmıştır. Eşbütünleşme testi, Etki-Tepki analizi, nedensellik testi ile petrol fiyatları ile değişkenler arasındaki ilişki test edilmiştir. Değişkenler arasında sıkı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Petrol Fiyatları, Makro Ekonomik Göstergeler, Üretim
Jel Kodu: E3**,** E0, E23

VARIABILITY AND MACROECONOMIC EFFECTS OF OIL PRICES: SCANDINAVIAN COUNTRIES

Abstract

It is an indisputable fact that in a globalizing world, crises are becoming more frequent and spread rapidly from one economy to another and this situation is affected not only by the countries experiencing the crisis but also by every country in trade. Therefore, to avoid these effects of crises or to be affected at the minimum level, it is the most important fact for economies to put macroeconomics of countries on solid foundations. In this context, oil prices are also an important factor affecting economic activities through various channels. Many recent studies have emphasized the role of oil prices on macroeconomic variables. In this study, the effects of changes in oil prices on macroeconomic variables will be examined. The study covers the period 2000Q1-2018Q1 and variable oil prices, consumer price index and industrial production index are considered. The relationship between oil prices and variables was tested with cointegration test, Impact-Response analysis, causality test. It was concluded that there is a close relationship between the variables.

Key Words: Oil Prices, Macro Economic Indicators, Production
Jel Kodu: E3**,** E0, E23

Giriş

Petrol, modern ekonominin en önemli unsurlarından biridir. Ülkeler sanayileştikçe, şehirleştikçe ve modernleştikçe, petrol talebinde de artış meydana gelir. Bu doğrultuda geleceğe yönelik petrol talebinin tahmin edilmesi çok kolay olmamakla birlikte, petrol ve sanayi geliştirme talebinin yüksek oranda korunduğu söylenebilir. Büyüme oranında artış devam ettikçe, enerji talebi (özellikle petrol, elektrik, yenilenebilir enerji vb.) artmaktadır. Gelecekte, büyük olasılıkla Çin ve Hindistan (bu ülkeler, diğer gelişmekte olan ülkelere göre çok hızlı büyüyen gelişmekte olan ekonomiler olarak adlandırılmaktadır) dünya petrol üretiminin büyük bir kısmını talep etmesi ve tüketmesi beklenmektedir (Basher ve Sadorsky, 2006). Dolayısı ile petrol fiyatlarında meydana gelen değişim ekonomik aktiviteler üzerinde oldukça etkilidir.

Literatürde ham petrol fiyatlarının hem petrol ithalatçısı hem de ihracatçısı olan ülkelerin makroekonomik aktiviteler üzerindeki etkisi yıllardır geniş bir çalışma alanı bulmuştur. Petrol fiyatları ekonomik göstergeler dolayısı ekonomik performans açısından oldukça önemli bir göstergedir. Bu

bağlamda petrol fiyatlarında meydana gelen artışın oranı ve artış süresi ne kadar fazla ise ekonomik performans üzerindeki etkisi de o denli büyük olmaktadır (Bayraç, 2007).

İktisadi karar alıcıları açısından petrol fiyatlarının makroekonomik göstergeler üzerindeki etkisinin ve boyutunun belirlenmesi ekonomik istikrara katkı sağlayabilmektedir. Bu bağlamda petrol fiyatlarının ülke ekonomisi üzerindeki etkisi literatürde geniş bir çalışma alanı bulduğu açıklık kazanmaktadır. Bu alanda yapılmış ampirik çalışmalar literatürü oldukça zenginleştirmiştir. 1973'te yaşanan ilk petrol fiyat şokundan beri, petrol fiyatları ile makroekonomik göstergeler arasındaki ampirik ilişki hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Ham petrolün dünya ekonomisi üzerindeki etkin rolü göz önüne alındığında, ham petrol fiyat şoklarının ekonomi üzerindeki etkisi, Hamilton'un (1983) yeni ufuklar açan çalışmasından bu yana iktisatçılar için büyük bir ilgi kaynağı olmuştur. Petrol fiyat şokları ve ekonomik aktivite üzerindeki etkisi konusundaki diğer önemli çalışmalar ise; Mork (1989) ve Cunado ve De Gracia (2003)'dır.

Literatür Özeti

1970'li yıllarda ortaya çıkan petrol krizleri ve sonrasında görülen resesyonlar nedeniyle ham petrol fiyatları ve makro ekonomik değişkenler arasındaki ilişki son donemde hala güncelliğini koruyan ve üzerinde çalışılan konu özelliğini sürdürmektedir. Petrol şoklarına ilişkin literatürdeki ampirik çalışmaların temel bulgularından biri, makroekonomik aktivitenin petrol fiyatında meydana gelen artıştan olumsuz yönde etkilenmesidir.

İlk çalışmalar Rache ve Tatom (1997), Bruno ve Sacsh (1982) ve Darby (1982) bu alandaki önemli örneklerdir. Bu çalışmalardaki ortak nokta ekonomik büyüme ile ham petrol fiyatları arasında ters yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymalarıdır. Hamilton (1983), 2. Dünya Savaşından bu yana ABD'de ki resesyonların hepsi biri hariç ham petrol fiyatlarında keskin bir artışla bir yılın dörtte üçünde bir gecikme ile meydana gelmektedir Yine de bu durum petrol fiyat şoklarının bu durgunluklara neden olduğu anlamına gelmemektedir. Çalışmasında 1948-1972 dönemi boyunca bu çıkarımın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını, petrol şoklarının 1972'den önceki dönemde ABD resesyonlarının en azından bazılarına etki eden bir faktör olduğu yönündeki önerilerini destekler nitelikte kanıtlar sunmuştur. Buna ek olarak, enerji fiyat artışları, OPEC sonrası makroekonomik performansın çoğunu hesaba katabilir.

Hooker (1996), 1973'ten beri petrol fiyatlarındaki düşüşün etkilerini incelemiş ve o yıldaki düşüşe neden olan noktaları tartışmıştır. Petrol fiyatlarındaki değişimin 1973'ten sonra ABD'de birçok makroekonomik değişkene etki ettiği konusunda güçlü kanıtlar bulmuştur. OPEC fiyat artışlarının önemli etkileri olduğu gözlenirken 1980'de meydana gelen düşüşlerinin daha küçük ve daha zor karakterize edildiği gözlenmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçlar petrol fiyatlarını açıklayıcı bir değişken olarak aynı zamanda araçsal olarak kullanan geniş bir araştırma alanı için çok önemli sonuçlar ortaya koymaktadır.

Cheung ve Ng(1998), Johansen eş bütünleşme analizi yöntemini kullanarak beş ulusal borsa endeksleri (Kanada, Almanya, İtalya, Japonya ve ABD), reel petrol fiyatları, reel tüketim, reel para ve reel üretim gibi toplam reel faaliyetlerin uzun vadede birbiri ile ilişkisini incelemişlerdir. Petrol fiyatlarının hisse senedi fiyatları ile arasında negatif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Cheung ve Ng'ye göre petrol fiyatlarındaki artışlar genel olarak üretim maliyetinde artışa neden olmakta ve bu durum toplam ekonomik aktivitede düşüşe neden olmaktadır.

Cunada ve DeGracia (2005), petrol fiyatları ve makroekonomik göstergeler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Petrol fiyatlarında oluşan altı Asya ülkesinde (Malezya, Japonya, Singapur, Güney Kore, Filipinler ve hem ekonomik faaliyetlere hem de tüketici fiyat endeksleri etkisine açıklık getirmektedir. Çalışma sonucunda iki önemli sonuca ulaşmışlardır. Bunlardan ilki, petrol fiyatları ekonomik göstergeler ve fiyat endeksleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İkincisi ise bu fiyat şoklarının yerel fiyatlarla tanımlanmasının daha önemli olduğunu savunmaktadırlar.

Olomola ve Adejuma (2006), 1970-2003 yılları arasında Nijerya üzerine bir çalışma yapmışlar ve petrol fiyat şoklarının üretim, enflasyon, reel döviz kuru, ve para arzı üzerindeki etkisini VAR yöntemi ile analiz etmişlerdir. Bulgular, diğer ülkelerdeki önceki ampirik bulgulara aykırıydı; petrol fiyat şoku Nijerya'da üretim ve enflasyonu etkilemez. Bununla birlikte, petrol fiyatlarındaki şoklar reel döviz kurlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bunun anlamı, yüksek reel bir petrol fiyatının, reel döviz kurunu takdir eden servet etkisine yol açabileceğidir. Bu durumda ticarete konu olan sektörü sıkıştırabilir ve "Hollanda Hastalığı" nı yükseltebilir.

Lardic ve Mignon (2008), analizleri ABD ekonomisi, G7, Avrupa ve Euro Bölgesi ekonomilerini kapsamaktadır. Çalışmalarında petrol fiyatları ile GSYİH ile olan ekonomik faaliyet arasındaki uzun vadeli ilişkiyi incelemektedirler. İki değişken arasındaki bağlantılarda bulunan asimetrileri incelemek için asimetrik eş bütünleşme temelli bir yaklaşım kullanmışlardır. Sonuçlar, standart eş bütünleşme reddedilirken, petrol fiyatları ile GSYİH arasında asimetrik eş bütünleşme kanıtlarının olduğuna işaret etmektedir.

Rafiq, Salim ve Bloch (2009), 1993Q1-2006Q4 dönemi arası Tayland'da petrol fiyatlarındaki dalgalanma ve temel ekonomik göstergeler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Granger nedensellik testi, etki tepki fonksiyonları ve varyans ayrışması, petrol fiyatlarındaki dalgalanmanın işsizlik ve yatırım gibi makroekonomik göstergeler üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Asya Mali Krizi (1997-1998) döneminde tüm ilgili değişkenlerdeki yapısal kırılmaları tanımlamaktadır. Kriz sonrası dönem için VAR analizinde, petrol fiyatlarındaki oynaklığın etkisinin bütçe açığına neden olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda krizden sonra ortaya çıkan dalgalı kur rejiminin, yeni bir etki yaratmanın anahtarı olduğunu savunmaktadır.

Hanabusa (2009), 2000-2008 dönemi arası petrol fiyatlarındaki oynaklığın Japonya ekonomik aktiviteleri üzerindeki etkilerini EGARCH yöntemini kullanarak incelemiştir. Ampirik sonuçlar, ekonomik büyüme oranının (Granger), petrol fiyatının ortalama ve varyansta değişmesine ve petrol fiyatının sabit kalmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Granger, ekonomik büyüme oranının ortalama ve varyansta olmasına neden olmaktadır.

Tang, Wu ve Zhang (2010), petrol fiyatlarındaki şokların Çin'in ekonomisini nasıl ve ne ölçüde etkilediğini araştırmışlardır. Bunu yapmak için yapısal bir vektör auto-regressive model geliştirmişlerdir. Analiz sonuçları, petrol fiyatlarındaki artışın, üretimi ve yatırımı olumsuz etkilediğini, ancak enflasyon oranını ve faiz oranına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, Çin'deki fiyat kontrol politikaları ile reel çıktı ve reel yatırım ile temsil edilen reel ekonomi üzerindeki etkisi, fiyat / parasal değişkenlere göre çok daha uzun sürmektedir.

Aydın ve Acar (2011), petrol fiyat şoklarının Türkiye ekonomisi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Petrol fiyatlarındaki şokların makroekonomik değişkenler (GSYİH, TÜFE, ticaret dengesi, vergi gelirleri, karbon emisyonu) üzerindeki potansiyel uzun vadeli etkilerini analiz etmek için Türkiye ekonomisi için dinamik çok sektörlü genel denge modeli olan TurGEM D'yi geliştirmişlerdir. Turgem-D kullanarak, petrol fiyat şoklarının üç farklı senaryo altında analizini incelemişlerdir: referans, yüksek ve düşük petrol fiyatları. Analiz sonuçlarına göre, bu petrol fiyatlarının, Türk ekonomisindeki makro göstergeler ve karbon emisyonları üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Eryiğit (2012), İstanbul menkul kıymetler borsa endeksi (İMKB-100), faiz oranları, döviz kurları ve petrol fiyatları gibi makroekonomik göstergeler ele alınarak Türkiye için bir vektör otoregresif (VAR) yaklaşımını kullanarak bir analiz yapmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, petrol fiyat şokları, İstanbul borsa endeksi, döviz kuru ve faiz oranı arasında dinamik bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Benhmad (2013), ABD'de ham petrol fiyatları GSYİH arasındaki döngüsel işbirliklerini incelemek için dalgacık analizini kullanmıştır ve 1980'lerin ortalarından bu yana meydana gelen ABD GSYİH büyümesinin dalgalanmada meydana gelen düşüşü hesaba katmıştır. Başlıca bulguları, 1984Q1'den önce ham petrol fiyatlarının ABD GSYİH döngüsünü dörtte üç oranında artırdığını ortaya çıkarmıştır. Buna karşılık, 1984Q1'den sonra, ham petrol fiyatları ABD'deki iş döngüsünü geride bırakmış ve ABD'nin GSYİH'sından petrol fiyatlarına doğru nedensellik gösterdiği anlaşılmıştır. Çok ölçekli Granger nedensellik testleri, dünya çapında tez sonuçlarını da desteklemektedir.

Cunado, Jo ve Gracia (2015), en çok petrol tüketen dört Asya ekonomilerinde yapısal petrol şoklarının makroekonomi üzerindeki etkilerini Panel VAR yöntemi ile analiz etmiştir. Üç farklı yapısal petrol şokunu işaret kısıtlamaları ile belirlemişlerdir; ilki petrol arzı şoku, küresel ekonomik aktivitenin tetiklediği ikincisi petrol talebi şoku ve son olarak petrole olan özel talep şoku. Temel sonuçlar, ekonomik faaliyet ve fiyatların türlerine bağlı olarak petrol fiyat şoklarına çok farklı tepki verdiğini göstermektedir. Özellikle, bir petrol arzı şoku etkisinin sınırlı kalmasına neden olurken, küresel ekonomik aktivitenin tetiklediği talep şoku, incelenen dört Asya ülkesinde önemli bir olumlu etkiye sahiptir. Sonuçlar ayrıca faiz oranları ve döviz kurları gibi politika araçlarının Japonya ve Kore'de arz şoklarının etkilerini hafifletmeye yardımcı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, talep şoklarına tepki olarak daha aktif olarak kullanılabilirler.



Katırcıoğlu vd. (2015), 26 OECD ülkelerinde petrol fiyatlarındaki değişkenlik ile GSYİH, tüketici fiyatları, işsizlik gibi makroekonomik aktörler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Birim kök testi, panel eş bütünleşme ve panel uzun dönemli çalışma modellerini kullanmışlardır. Panel birim kök testi, petrol fiyatlarının artı OECD ülkelerindeki seçilmiş makroekonomik toplamların seviyelerde durağan olmadığından, çoklu yapısal kırılmaların varlığında ilk farkları durağan hale getirmektedir. Panel birim kök ve panel koentegrasyon testleri sırasında bu çalışma serisinde beş yapısal kırılma noktası başarılı bir şekilde incelenmiştir. Durbin-H panel eşbütünleşme testleri, petrol fiyatları ile bu makroekonomik toplamlar arasında uzun süreli bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Öte yandan, bu çalışmanın sonuçları, petrol fiyatlarının genel olarak, OECD ülkelerinde GSYİH, TÜFE ve işsizlik üzerinde önemli ve olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Zhao vd. (2016), bu çalışmada, iki ekonomiyle: Bu çalışma, iki ekonomiye açık bir ekonomi dinamik solasılıklı genel denge modeli (DSGE) kurar: Çin ve dünyanın geri kalanı. Petrol fiyat şoklarının etkilerini değerlendirmek için, CES üretim fonksiyonuna, girdi olarak petrol eklenerek genişletilir. Modele göre, dört tip petrol fiyatındaki dalgalanmaların etkileri değerlendirilmektedir. Dört tip petrol fiyat şoku OPEC ülkelerindeki politik olayların tetikler bunlar; arz şokları, diğer petrol arz şokları, sanayi mallarına olan talebe yönelik toplam şoklar ve ham petrol piyasasına özel şoklar. Analiz sonuçları şu sonuçları göstermektedir: Siyasi olaylar tarafından yönlendirilen petrol arz şokları, temel olarak Çin'in üretimi ve enflasyonu üzerinde kısa vadeli etkiler yaratırken, diğer üç şok, nispeten uzun vadeli etkiler yaratmaktadır; buna ek olarak, ham petrol piyasasına özel talep şokları Çin'in üretim ve enflasyonundaki dalgalanmalara en fazla katkıyı sağlamaktadır.

Redin vd. (2017), G7 ülkelerinde 1960M1-2014M07 verileri ile, petrol fiyatları ve ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, bu iki değişken arasındaki ilişkilerde zamanlara bağlı olarak önemli farklılıklar göstermektedir. Ayrıca, petrol fiyatlarındaki şokların tüm G-7 ülkelerindeki düşük frekanslarda (uzun vadede) ekonomik aktiviteyi etkilediğini, yüksek frekanslardaki etkinin (kısa vadede) birkaç ülke ile sınırlı olduğunu gözlemlemişlerdir.

Ampirik Analiz

Çalışma 2000Q1-2018Q1 dönemlerini kapsamakta ve İskandinav Ülkelerinin panel verilerinden faydalanılmıştır. Panel veri analizi ile petrol fiyatlarındaki değişkenlik ve ekonomik aktivite arasındaki ilişki test edilmiştir. Değişken olarak petrol fiyatları, tüketici fiyat endeksi ve sanayi üretim endeksi ele alınmıştır. Sanayi üretim endeksi; IMF veri tabanından, tüketici fiyat endeksi; Dünya Bankası (WDI) veri tabanından, petrol fiyatları ise Federal Reserve Economic Data sitesinden alınmıştır. Gelişmiş ülke gurubunda petrol fiyatlarının ekonomik aktivite üzerinde nasıl etki ettiğini gözlemlemek amacı ile İskandinav Ülkeleri seçilmiştir.

$$Y=f(x1, x2)$$

Burada y; sanayi üretim endeksi, x1; petrol fiyatları, x2; tüketici fiyat endeksini ifade etmektedir.

Birim Kök Testi

Birim kök testi için Peseran and Shin W. Testi kullanılmıştır. Tablo1'de birim kök test sonuçları gösterilmiştir. Birim kök testi petrol fiyatları, tüketici fiyat endeksi ve sanayi üretim endeksinin önceki dönemlerle ilişkili olup olmamasını incelemektedir. Birim kökün olması, değişkenin birinci dereceden entegre olma ihtimalini doğurur.(I(1)). Tablo1'de görüldüğü üzere bütün değişkenler I(1)'dir.

Tablo 1: Birim Kök Testi

Değişkenler	İstatistik Değerleri (Olasılık Değerleri)		
	Seviyede	Birinci Farkında	Sonuç
Y	0.57569 (0.2824)	10.7011 (0.0000)	I(1)
X_1	0.3755 (0.6464)	10.0138 (0.0000)	I(1)
X_2	0.3871 (0.6507)	2.00809 (0.0223)	I(1)

Birim kök testinden sonra değişkenler arasında eşbütünleşme (uzun dönemli ilişki) olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için öncelikle uygun gecikme uzunluğuna bakılmıştır.

Tablo2: VAR Gecikme Uzunluğu



Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-2202.145	NA	1685568.	22.85124	22.90196	22.87178
1	-1328.965	1710.165	217.5440	13.89601	14.09888	13.97817
2	-1311.277	34.09309	198.8294	13.80598	14.16099	13.94975
3	-1297.151	26.78898	188.5770	13.75286	14.26001	13.95824
4	-1282.389	27.53507	177.7063	13.69315	14.35245	13.96015
5	-1229.012	97.90449	112.2575	13.23328	14.04473*	13.56189*
6	-1216.924	21.79479	108.8072*	13.20129*	14.16488	13.59151
7	-1213.790	5.553770	115.7496	13.26208	14.37781	13.71391
8	-1202.752	19.21767*	113.4893	13.24095	14.50883	13.75440

Tablo2 de uygun gecikme uzunluğu 5 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda eşbütünleşme testi yapılmıştır. Eşbütünleşme sonuçları aşağıda Tablo3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Johansen Eşbütünleşme Sonuçları

Özdeğer	**Trace**	**%5 Kritik Değer**	**Olasılık Değeri**	**Eş Bütünleşme Sayısı**
0.0652	21.602	29.797	(0.3211)	Hiç Yok
0.0264	8.176	8.1765	(0.4467)	En Çok 1 Tane
0.0141	2.843	2.8431	(0.0918)	En Çok 2 Tane
Özdeğer	**Max.Eigenvalue**	**%5 Kritik Değer**	**Olasılık Değeri**	**Eş Bütünleşme Sayısı**
0.0652	13.425	21.131	(0.4138)	Hiç Yok
0.0264	5.333	14.264	(0.699)3	En Çok 1 Tane
0.0141	2.843	3.841	(0.0918)	En Çok 2 Tane

Johansen Eşbütünleşme sonuçlarına göre %5 anlamlılık seviyelerinde hem Trace hem de ME testi uygulanmıştır ve değişkenler arasında eşbütünleşme bulunamamıştır.

Değişkenler arasında eibütünleşme olmadığından yani değişkenler arasında uzun dönemli ilişki olmadığından kısa dönemli ilişkiye bakılmıştır. Bunun içinde farkları alınıp var analizi yapılmıştır ama öncelikli olarak uygun gecikme uzunluğunun belirlenmesi gerektiğinden ilk olarak gecikme uzunluğu belirlenmiştir. Tablo4 VAR Gecikme Uzunluğunu göstermektedir ve gecikme uzunluğu 5 olarak bulunmuştur.

Tablo 4: VAR Gecikme Uzunluğu

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-1326.628	NA	240.4364	13.99609	14.04736	14.01685
1	-1310.939	30.71714	224.0938	13.92568	14.13075	14.00875
2	-1297.320	26.23538	213.4751	13.87705	14.23593	14.02243
3	-1279.431	33.89515	194.4437	13.78348	14.29617	13.99116
4	-1223.941	103.3863	119.2386	13.29412	13.96061*	13.56410*
5	-1210.369	24.85791*	113.6995*	13.24599*	14.06629	13.57828
6	-1207.433	5.285321	121.2919	13.30982	14.28393	13.70442
7	-1197.935	16.79640	120.7927	13.30458	14.43249	13.76148
8	-1188.623	16.17331	120.5744	13.30129	14.58301	13.82050

Tablo5: VAR Analizi

Var analizi birbirleri ile karşılıklı ilişki içerisinde olduğu düşünülen değişkenlerin etkileşimlerini ortaya koymak için kullanılmaktadır.

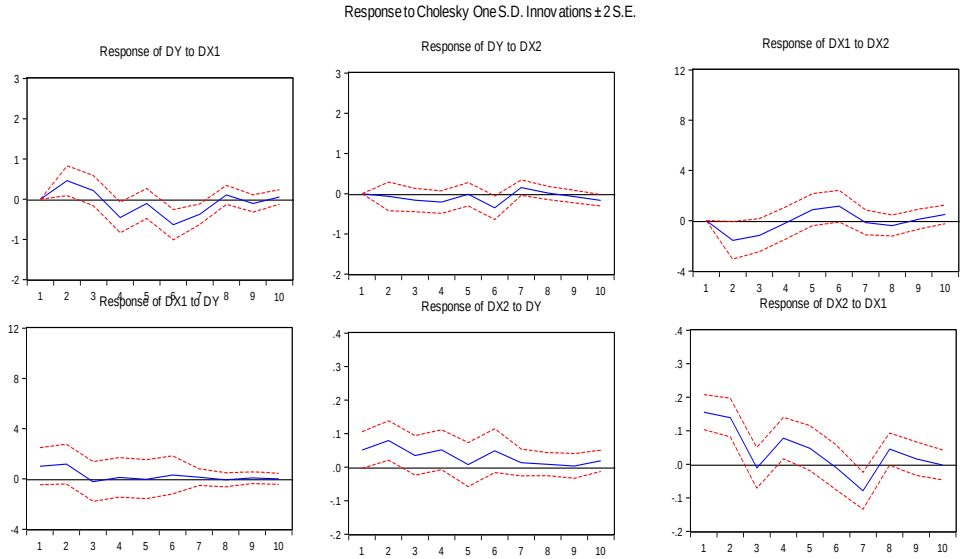
	DY	DX1	DX2
DY(-1)	-0.114601	0.406032	0.026726
	(0.07218)	(0.29935)	(0.01105)
	[-1.58770]	[1.35639]	[2.41962]
DY(-2)	0.003434	0.052236	0.014389
	(0.07154)	(0.29669)	(0.01095)
	[0.04801]	[0.17607]	[1.31441]
DY(-3)	0.191415	0.303371	0.023946
	(0.06954)	(0.28842)	(0.01064)
	[2.75239]	[1.05185]	[2.25016]
DY(-4)	-0.136366	0.002669	-0.011475
	(0.07051)	(0.29242)	(0.01079)
	[-1.93399]	[0.00913]	[-1.06346]
DY(-5)	0.016133	0.179073	0.010185
	(0.06882)	(0.28540)	(0.01053)
	[0.23443]	[0.62744]	[0.96712]
Düzeltilmiş R^2	0.171596	0.136308	0.452026
F-statistic	3.734261	3.083232	11.88873

Beş dönem önceki sanayi üretim endeksi(y) ile petrol fiyatları(x1), tüketici fiyat endeksi(x2) değişkenleri arasında istatistiksel olarak ilişki bulunduğu görülmektedir. Katsayısının pozitif olmasından dolayı "beş" dönem önceki bir birimlik sanayi üretim endeksi ve petrol fiyatları değişme üzerinde 0.05222'lik lık bir artış meydana getirmektedir. Sanayi üretim endeksinde meydana gelen bir birimlik tüketici fiyat endeksi üzerinde ise 0.0143' lük artışa neden olmaktadır. VAR analizi değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve bu ilişkinin negatif veya pozitif olduğuna ilişkin bilgiler vermektedir.

4.2: Etki Tepki Fonksiyonları

VAR analizinde ele alınan değişkenler arasında dinamik ilişkilerin bulunmasında etki tepki fonksiyonları kullanılmaktadır. VAR analizinde araştırılan tüm değişkenler içsel olarak ele alınmaktadır. Etki tepki fonksiyonları, hata terimlerindeki bir standart sapmalık şokun bir içsel değişkenlerin şimdiki ve gelecekteki değerlerine olan etkisini vermektedir (Kirchgassner ve Wolters, 2007; 138).

Grafik 1: Etki Tepki Analizi



Grafik 1 de ilk grafiğe dikkat edildiğinde sanayi üretim endeksi ve petrol fiyatları arasında dalgalanmalar gösterse de sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ortalama sekiz dönem sonra ise bu ilişki dengeye gelmektedir. Üçüncü grafikte ise petrol fiyatları ve tüketici fiyat endeksi arasındaki ilişki görülmektedir. Aralarında sıkı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 6: Varyans Ayrıştırması Dy

Dy Varyans Ayrıştırması	S.E.	DY	DX1	DX2
1	2.525784	100.0000	0.000000	0.000000
2	2.579928	96.80330	3.123419	0.073283
3	2.594779	95.79262	3.731050	0.476326
4	2.674377	92.43579	6.487180	1.077033
5	2.729149	92.56667	6.396721	1.036605
6	2.824885	86.40225	11.06708	2.530663
7	2.856319	84.66925	12.58030	2.750444
8	2.864570	84.62132	12.64120	2.737484
9	2.867682	84.43777	12.76246	2.799772
10	2.873631	84.13128	12.74091	3.127815

Dy (sanayi üretim endeksi), varyans ayrıştırması tablosundan da görüldüğü üzere en çok kendisinin biz önceki değerinden etkilenmektedir. Bu etki dönem uzadıkça azalmaktadır. Daha sonra petrol fiyatlarından etkilenmektedir. Kısa dönemde bu etki çok düşük seviyelerde iken dönem uzadıkça petrol fiyatlarındaki değişmede sanayi üretim endeksi üzerinde etkili olmaktadır.

Tablo 7: Varyans Ayrıştırması dx2

DX2: varyans ayrıştırması	S.E	Dy	Dx1	Dx2
1	0.386507	1.732543	16.19586	82.07160
2	0.418659	5.074211	24.83714	70.08865
3	0.422222	5.666731	24.48108	69.85219
4	0.435302	6.742663	26.23639	67.02095
5	0.480774	5.551656	22.49651	71.95184
6	0.483595	6.519434	22.28248	71.19808
7	0.490611	6.412352	24.25128	69.33637
8	0.494553	6.341764	24.69607	68.96216
9	0.510677	5.951921	23.26313	70.78495
10	0.511260	6.075625	23.21210	70.71228



Dx2 (tüketici fiyat endeksi), öncelikli olarak en çok kendisinden etkilenmekte sonra ise petrol fiyatlarından etkilenmektedir. Kendisinin etkisi de petrol fiyatlarının etkisi de değişiklik göstermektedir. Petrol fiyatlarının etkisi sanayi üretim endeksi üzerindeki etkiden ise daha yüksek seviyelerdedir. Tüketici fiyat endeksi petrol fiyatlarındaki değişmelerden daha çok etkilenmektedir. Ancak öyle bile olsa petrol fiyatlarındaki değişmenin etkisi hem sanayi üretim endeksi hem de tüketici fiyat endeksi üzerinde çok ciddi boyutlarda değildir.

Makro ekonomik değişkenlerdeki dalgalanmaların daha iyi anlaşılabilmesi için ekonominin bir bütün olarak ele alınması gerekir. Bu çalışmada ele alınan değişkenlerin etkisinin küçük çıkması örneklem ülkelerinin gelişmiş olmaları ve istikrarlı bir ekonomiye sahip olmalarından da kaynaklanmaktadır.

Nedensellik Testi Sonuçları

Tablo 8: Pairwise Dumitrescu Hurlin Panel Nedensellik Testi

Sıfır Hipotezi (H_0)	Z- ist.	Olasılık
DY, Dx1'in homojen bir şekilde nedeni değildir	2.91557	0.0036
Dx1, DY'in homojen bir şekilde nedeni değildir	0.69455	0.4873
DY, Dx2'nin homojen bir şekilde nedeni değildir	-0.30809	0.7580
Dx2, DY'nin homojen bir şekilde nedeni değildir	0.56322	0.5733
DX1, Dx2'nin homojen bir şekilde nedeni değildir	0.00103	0.9992
DX2, Dx1'nin homojen bir şekilde nedeni değildir	6.40217	2.E-10

Pairwise Dumitrescu Hurlin Panel Nedensellik Testi sonuçlarına göre DY(sanayi üretim endeksi) Dx1'in nedeni değildir önermesi olasılık değerine göre H_0 Hipotezi kabul edilir yani DY, Dx1'in nedeni değildir. Ancak Dx1, DY'nin nedenidir, yani H_0 Hipotezi reddedilir. Dx1(petrol fiyatları), Dx2 (tüketici fiyat endeksi)'nin nedenidir.

Tablo 9: Pairwise Granger Nedensellik Testi

Sıfır Hipotezi (H_0)	F-Statistic	Olasılık
DY, Dx1'in Granger nedeni değildir	5.03600	0.0073
Dx1, DY'nin Granger nedeni değildir	0.63755	0.5296
DY, Dx2'nin Granger nedeni değildir	0.93135	0.3957
Dx2, DY Granger nedeni değildir	2.24934	0.1081
DX1, Dx2'nin Granger nedeni değildir	2.26493	0.1065
DX2, Dx1'in Granger nedeni değildir	5.38268	0.0053

Pairwise Granger Nedensellik Testi sonuçları; DY, Dx1'in olasılık değerinden dolayı nedeni değildir. Tam tersi ise Dx1, DY'nin Granger nedenidir. Dx1- Dx2 ilişkisi ise; Dx1, Dx2'nin Granger nedenidir. Tersi durumda ise Dx2, Dx1'in Granger nedeni değildir.

Sonuç ve Değerlendirme

2000Q1-2018Q1 dönemlerini kapsayan ve İskandinav Ülkeleri verilerini temel alan bu çalışmada birim kök testinden sonra, eşbütünleşme testi, varyans ayrıştırması, etki-tepki analizi ve nedensellik testleri yapılmıştır. Analizde petrol fiyatları ile ele alınan değişkenler sanayi üretim endeksi ve tüketici fiyatı endeksi arasındaki ilişki test edilmiştir. Test sonuçlarına göre bu değişkenler arasında uzun dönemli ilişki bulunamamıştır (eşbütümleşme yok). Bu doğrultuda değişkenler arasında uzun dönemde aralarında bir ilişki bulunmamakla beraber aralarında kısa dönemde sıkı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Petrol fiyatlarındaki değişmelerin sanayi üretim endeksi üzerinde beklenenin aksine pozitif bir etkisi vardır. Bu etki küçük oranlarda olsa da dikkate değer bir sonuçtur. Buna karşın petrol fiyatlarının tüketici fiyat endeksi üzerinde ise olumsuz bir etkisi bulunmaktadır. Bu sonuçlar literatür ile tutarlıdır ve paralellik göstermektedir.

Kaynakça

Aydın, L. Acar, M. (2011), "Economic Impact of Oil Price Shocks on the Turkish Economy in the Coming Decades: A Dynamic CGE Analysis", Science Direct, Energy Policy 39, pp. 1722–1731.

Basher, S. & Sadarosky, P. (2006), "Oil Price Risk and Emerging Stock Markets", Global Finance Journal 17: 224-251.

Bayraç, N. (2007), "Uluslar arası Petrol Piyasasının Ekonomik Analizi", ss. 1-24, www.tek.org.tr/dosyalar/BAYRAC-ENERGY.pdf, (e.t. 04.05.2018).

Benhmad, F. (2013), "Dynamic Cyclical Comovements Between Oil Prices and US GDP: A Wavelet Perspective", SciVerse ScienceDirect, Energy Policy 57, pp. 141–151.

Bruno, M. & Sachs, J. (1982), "Input Shocks and the Slowdown in Economic Growth: The Case of U.K. Manufactiring", Review of Economoc Statics, 49(5), pp.679-705.

Cheung, Y.W. & Lilian, K. Ng. (1998), "Intertional Evidence on Stock Market and Aggregate Economic Activity" Journal of Emprical Finance 5, pp. 281-296.

Cunado, J. & De Gracia, P. F. (2003), "Do Oil Price Shocks Matter? Evidence for Some Europan Countries", Energy Economy 25, pp. 137-154.

Cunado, J. & De Gracia, P. F. (2005),"Oil Prices, Economic Activity and Inflation: Evidence for some Asian Countries", The Quartely Review of Economics and Finance 45, pp. 65-83.

Cunado, J. Jo, S. & Gracia, F.P. (2015), "Macroeconomic Impacts of Oil Price Shocks in Asian Economies", ScienceDirect, Energy Policy 86, pp. 867–879.

Crowley, P. (2007), "A Guide to for Economist", Journal of Economic Survey 21, pp.207-267.

Darby, R.M.(1982), "The Price of Oil and World Inflatıon and Recession", American Economic Review, 72(4), pp.738-751.

Eryiğit, M. (2012), "The Dynamical Relationship between Oil Prices Shocks and Selected Macroeconomic Variables In Turkey", Economic Research-Ekonomska Istraživanja, ISSN: 1331-677X (Print), pp. 1848-9664.

Hamilton, J. (1983), "Oil and Macroeconomy Since World War II.", Journal of Political Economy 91, pp. 228-248.

Hanabusa, K. (2009), "Causality Relationship Between the Price of Oil and Economic Growth in Japan", Science Direct, Energy Policy 37, pp. 1953–1957.

Hooker, A. M. (1996), "What Happened to the Oil Price-Macroeconomy Relationship?", Journal of Monetary Economics 38, pp. 195-2013.

Katırcıoğlu, S.T. vd. (2015), "Oil Price Movements and Macroeconomic Performance: Evidence from Twenty-Six OECD Countries", ScienceDirect, Renewable and Sustainable Energy Reviews 44, p. 257–270.

Kirchgassner, G. & Wolters, J (2007), Introduction to Modern Time Series Analysis, ISBN 978-3-540-73290-7 Springer Berlin Heidelberg New York.

Lardic, S. & Mignon, V. (2008), "Oil prices and economic activity: An asymmetric cointegration approach", Science Direct, Energy Economics 30, pp.847–855.

Mork, K. A. (1989), "Oil and Macroeconomy, When Prices Go Up and Down: An Extension of Hamilton's Results", Journal of Political Economy 97, pp. 740-744.

Olomola, A.P. & Adejumo, A.V. (2006), "Oil Price Shock and Macroeconomic Activities in Nigeria", International Research Journal of Finance and Economics, ISSN 1450-2887, Issue .

Rache, H.R. & Tatom, J.A. (1977), "Energy Resources and Potential GNP", Federal Reserve Bank of St. Louis Review, 59(6), pp. 10-24.

Rafiq, S. Salim, R. & Bloch, H. (2009), "Impact of Crude Oil Price Volatility on Economic Activities: An Empirical Investigation in the Thai Economy", Science Direct, Resources Policy 34, pp. 121–132.

Redin vd. (2017), "Oil Prices and Economic Activity: Evidence for G-7 Economies based on a Wavelet Approach", Applıed Economıcs Letters, Vol. 25, No. 5, pp. 305–308.

Tang, W. Wu, L. & Zhang, Z. (2010), "Oil Price Shocks and Their Short- and Long-Term Effects on the Chinese Economy", Science Direct, Energy Economics 32, S3–S14.

Zhao vd (2016), "The Effects of Oil Price Shocks on Output and Inflation in China", ScienceDirect, Energy Economics 53, pp. 101–110.



ÖĞRENME STİLLERİNİN VE STRATEJİLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ İLİŞKİSİ

Emin Tamer YENEN
Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-mail: tamer-yenen@hotmail.com

Özet

Öğrenme sürecinde öğrenme stilleri gibi başarıya etki eden önemli bireysel farklılıklardan bir diğeri de öğrenme stratejileridir. Gerek öğrenme stilleri gerekse öğrenme stratejileri kavramı bireyin öğrenme sürecinde hangi yollarla bilgiyi aldığına, işlediğine ve hatırladığına dikkat çekmektedir. Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde daha kolay ve çabuk öğrenebilir; karşılaştığı problemlerde daha hızlı çözüm üretebilir; kendine güven duygusu artar, kaygı düzeyi azalır; derslere ve okula karşı olumlu tutum geliştirebilir. Öğrenenlerin öğrenme stratejilerini kullanabilme becerisi kendi öğrenme stillerinin farkında olmalarına bağlıdır. Çünkü kendi öğrenme stilinin farkında olan öğrenci öğrenmek için neye ihtiyacı olduğunu, öğrenmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilir. Bu çalışmada, öğrenme stil ve stratejileri genel hatlarıyla açıklanmış ve öğretme-öğrenme durumlarındaki ilişkileri ortaya koyularak öğretim sürecine olan yansımaları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, öğretme-öğrenme süreci.

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND STRATEGIES IN TEACHING AND LEARNING PROCESS

Abstract

Learning strategies, as learning styles, are another important individual difference that affects success. The concept of both learning styles and learning strategies draws attention to the ways in which an individual receives, processes and recalls information in the learning process. When an individual knows his / her own learning style, he / she can learn more easily and quickly; produce faster solutions to problems encountered; increased self-confidence, decreased anxiety; develop positive attitudes towards lessons and school. The ability of learners to use learning strategies depends on their awareness of their learning styles. Because the student who is aware of his learning style knows what he needs to learn and how to follow it. In this study, learning styles and strategies are explained in general terms and their reflections on teaching process are discussed by revealing the relationships between teaching and learning situations.

Key Words: Learning styles, learning strategies, teaching-learning process.

GİRİŞ

Öğrenme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ilk çağ filozoflarından günümüze kadar araştırıla gelen bir olgudur. Ancak modern anlamda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği davranışçı ve bilişsel kuramcılar tarafından açıklanmaktadır. Davranışçı kurama göre öğrenme, bireyin yaşantı sonucu davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı değişikliklerdir. Bilişsel psikolojinin gelişimiyle öğrenmenin daha karmaşık ve kapsamlı olduğu öne sürülmüş ve bilişselciler öğrenmeyi; bireyin bilgiyi işleme sürecinde aktif ve bağımsız olduğu, bilgiyi doğrudan çevrenin verdiği gibi değil, kendi içsel süreçlerinden geçirerek kazandığı bir olgu olarak tanımlamışlardır (İlhan, 2011). Ancak öğrenme kavramının tanımı ve kapsamı çağımız bilgi sistemlerinin sürekli değişen ve kendini yenileyen dinamiğinin gereği olarak yeni bir anlayışla ele alınmak durumundadır. Bu anlayışın önemli bir boyutu, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri ve bu yönde özerk ve bağımsız öğrenme becerileri kazanmalarıdır. Başka bir ifade ile hayat boyu öğrenme çağımızın bir gereğidir ve bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin strateji, taktik, beceri ve bilişsel birtakım yetilere sahip olmaları gerekmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Bu yeni anlayış bireyi ve dolayısıyla öğrenciyi, daha bütüncül bir anlayışla ele almakta ve neden ve nasıl sorularını daha da ön plana çıkarmaktadır.

Öğrenme gerçekte bir sorun çözme biçimi olup belirli bir öğrenme görevini yerine getirirken bireyin kendi öğrenme stiline göre işe koşulacak söz konusu strateji ve taktiklerinin ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını ortaya koyulmasını gerektirir (Babadoğan, 1994, s. 1063). Ancak öğrencinin yanında her an bu strateji ve taktiklerin nasıl kullanılacağını gösteren ya da öğretme etkinliğini gerçekleştirecek bir öğretmenin olması beklenemez. Çünkü öğrenciler edilgin alıcılar değil, öğrenerek kendi yaşamlarını biçimlendiren bireylerdir (Korkmaz, 2001). Dolayısıyla günümüz öğrencilerinin kendi öğrenme stilleri ve düşünme biçimlerine göre bilgiye ulaşmaları beklenmektedir. Öğrencilerin bu süreçte başkalarına bağlı kalmamaları ve öğrenmeyi öğrenme sürecini kontrol edebilmeleri

gerekmektedir. Günümüz bilimsel ve teknolojik gelişmeleri içerisinde öğrenciler bilgiye ulaşma yollarını bilmeli ve bu bilgileri kendi zihninde özümseyerek işe koşabilmelidirler (Yılmaz, 2011). Diğer bir ifade ile öğrenciler öğrenmeyi öğrenme olgusunu içselleştirebilmelidirler. Ancak öğrencinin bunu yapabilmesi için her bireyde farklılık gösteren öğrenme özelliklerini bilmesi ve buna göre kendi öğrenmelerini planlayabilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda etkili bir öğrenmenin olabilmesi için öğrencilerin öğrenme stillerini ve bilgiye ulaşıp bunu kullanabilmelerini sağlayacak öğrenme stratejilerinin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda çalışmada, öğrenme stil ve stratejilerinin genel hatlarıyla açıklanması ve öğretme-öğrenme durumlarındaki ilişkilerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Öğrenme Stilleri

Bireylerin ilgi alanları kişisel özellikleri, yetenekleri, deneyimleri ve ihtiyaçları öğretme-öğrenme sürecinde önemli değişkenlerden bazılarıdır. Eğitim kalitesi ve başarıyı artırmak için öğrenme sürecine dâhil olan ve bu süreci etkileyen tüm değişkenlerin bilinmesi, istenilen kazanımları elde etmek için gerekli önlemlerin alınması, başka bir deyişle öğrencilerin tüm özellikleriyle tanınması gerekmektedir (Kerim, Alkan, Özdemir ve Çakır, 2013). Çünkü öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmadığında, eğitimden tüm öğrencilerin eşit şekilde yararlanamadığı gibi (Oral, 2003), öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde bu tarz bireysel farklılıklardan meydana gelen öğrenme güçlüklerine çözüm bulmaları da oldukça zor olmaktadır (Demir, 2008). Öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan bu güçlüklerin giderilmesi için eğitimciler çeşitli yöntem, teknik ve eğitim teknolojilerinden yararlanabilirler, ancak kalıcı çözümler getirebilmek adına öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi eğitimcilerin işini kolaylaştırabilir. Çünkü öğrencilerin hangi öğrenme stillerine sahip olduğunun bilinmesi eğitimde uygun yöntem, strateji, teknik ve materyal seçimine yardımcı olur (Ergün ve diğer, 1999).

Öğrenme stilleri kavramı ilk kez Rita Dunn tarafından 1960'lı yıllarda öne sürülmüş ve öğrenme stillerini öğretim sürecinde öğrenenlerin parmak izi gibi bireye özgü biyolojik ve gelişimsel özellikler şeklinde açıklamıştır (Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989). 1980'li yıllardan sonra öğrenme stilleri ile model geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmiştir (Babadoğan, 1994). Alanyazın incelendiğinde öğrenme stillerinin birçok araştırmacı tarafından yorumlandığı görülmektedir. Öğrenme sürecine dayalı deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren ve konu ile ilgili birçok araştırmaya temel oluşturan Kolb, öğrenme stilini bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır (Jonassen ve Grobowski, 1999). Öğrenme stilleri Demirel (2010) tarafından kalıcı kişilik örüntüleri olarak tanımlanmıştır. Demirel'e göre bu kalıcı kişilik örüntüleri kişi ile çevre arasında bir etkileşim ürünüdür. Erden ve Altun'a (2006) göre bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin etken olduğu bir olgu iken, Durukan'a (2013) göre öğrenme stilleri kavramı bireyin doğuştan getirdiği; yeni bir bilgiyi öğrenirken, hatırlarken veya kullanırken kendine özgü kullandığı yol ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliği olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme stillerine ilişkin yapılan tanımlamalar, farklılıklar göstermekle birlikte öğrenme stillerinin temel özelliklerini ortaya koymaktadır. Buna göre öğrenme stilleri (Kürüm, 2008,113):

Bireyi tanımaya olanak sağlayan davranışları içerir.

Genellikle, bireylerin doğuştan getirdiği özellikleridir.

Bireyin yaşamı boyunca değişmeyen ya da çok az değişebilen özelliklerdir.

Yaşa, cinsiyete ve kültüre göre farklılıklar gösterebilir.

Bilişsel, duyuşsal ve çevresel boyutları vardır.

Ayıca, öğrenme stillerinin genel olarak öğrenmeyi etkilediği ve bazı öğrenme stillerinin belirli türdeki öğrenme ürünlerinin kazanılmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Oral ve Avanoğlu, 2011). Oral ve Avanoğlu'na göre bireyin öğrenme stilinin belirlenmesi;

bireylerin öğrenme döngüsündeki güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesine,

zayıf yönlerinin geliştirilmesi için önlemler alınmasına,

birlikte çalışmaya en uygun bireylerin bir araya getirilmesine,

sınıflardaki çeşitliliğin gözetilmesine,



öğrencilerin başarı, ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek öğrenme ortamlarının ve eğitim programlarının hazırlanmasına olanak sağlar.

Kendi öğrenme stilinin farkında olan öğrenci, öğrenme sürecinde bu bilinç doğrultusunda hareket ederek, öğrenme sorumluluğu içersinde olur. Öğrenmeyi öğrenen bir öğrenci daha kolay başarıya ulaşır ve kendine güvenenerek ilerler (Güven, 2004). Böylelikle öğrenci için öğrenme daha kolay hale gelir ve öğrendiklerini aklında daha uzun süre anlamlı bir şekilde tutabilir. Öğrenme stillerini belirlemek ve sınıflandırmak üzere birçok model geliştirilmiştir. Kolb'un öğrenme stili, McCarthy'nin öğrenme stili, Jung'un öğrenme stili, Myers-Briggs'in öğrenme stili, Gregorc'un öğrenme stili ve Honey ve Mumford'ın öğrenme stili modelleri bunların başlıcaları arasında yer almaktadır.

Bireyin farklı öğrenme biçimlerini bir arada kullanabilmesi, kişinin etrafındaki olayları gözlemlemesi, bunları kuramlarla bütünleştirmesi, hipotezler kurup test etmesi ve yaşantılar seçmesine yol açmaktadır (Kolb, 1984; akt. Demirel, 2010, s.153). Bu bağlamda Kolb'un Öğrenme Stili Modeli, onun yaşantısal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem olmak üzere dört öğrenme boyutunu içermektedir. Bu dört öğrenme boyutunun bileşenleri öğrenme stillerini belirlemektedir (Kaf Hasırcı, 2006). Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla; somut yaşantı için "hissederek", yansıtıcı gözlem için "izleyerek", soyut kavramsallaştırma için "düşünerek" ve aktif yaşantı için yaparak öğrenmedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Öğrenmeyi, bir döngüsel bir süreç olarak gören yaşantısal öğrenme kuramına göre, öğrenme süreci yaşantılar yoluyla bilgilerin kavranmasını ve dönüştürülmesini içermektedir (Riding ve Rayner, 2005).

McCarthy'e göre öğrenme yeni şeyleri kavramak ve bunlara yönelik tepkiler gerçekleştirmektir. McCarthy öğrenme stilini, bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi şeklinde tanımlamıştır. McCarthy öğrenme stili modelini Kolb'un öğrenme stili modelini temel alarak oluşturmuştur (Oral ve Avanoğlu, 2011). McCarthy öğrenme stillerini dört gruba ayırmaktadır. Bunlar; buluşçu, analitik, sağduyulu ve dinamik öğrenenlerdir (McCarthy, 2000). Carl Jung'un Psikolojik Tipler Kuramına göre dışadönük ve içe dönük olmak üzere iki insan tipi vardır. Jung'a göre eğer kişi daha çok dış dünyayla ilgileniyorsa dışadönük, iç dünyayla ilgileniyorsa içedönük olarak adlandırılır. Dışadönük kişi, aktif ve kendine güvenli, diğer insanlarla zaman geçirmekten hoşlanan ve girişimci kişidir. İçedönük kişi, diğer insanlarla zaman geçirmekten pek hoşlanmayan, düşüncelere ve hislere odaklanan kişidir (Felder, 1996). Myers-Briggs, Carl Jung'un psikolojik tiplerinden esinlenerek bir sınıflama yapmışlardır. Myers-Briggs'e göre bir öğrenci dışadönük, duygusal, düşünür ve algılayıcı iken bir diğeri içedönük, sezgisel, hissi ve yargılayıcı psikolojik özelliklerine sahip olabilir (Oral ve Avanoğlu, 2011). Peter Honey ve Alan Mumford ise Kolb'un öğrenme döngüsünden yararlanarak bir öğrenme stili modeli geliştirmişlerdir. Öğrenme stillerini öğrenenlerin yaptıkları tercihe göre eylemciler, kuramcılar, faydacılar ve yansıtıcılar olmak üzere dört aşamada açıklamışlardır (Oral ve Avanoğlu, 2011).

Öğrenme Stratejileri

Öğrenme sürecinde öğrenme stilleri gibi başarıya etki eden önemli bireysel farklılıklardan bir diğeri de öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri kavramı, bilişsel öğrenme kuramlarından biri olan bilgiyi işleme kuramı ile eğitim alanına kazandırılmıştır (Oral, 2003). Genel olarak strateji kelimesi, bir hedefe ulaşmak için izlenen yol ya da bir planın uygulamaya konulması olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2000). Bilişsel psikoloji açısından strateji kavramı ise bireyin bir göreve yaklaşımını, akademik ya da sosyal bir problem ile özerk olarak nasıl baş edebildiğini tanımlamak için kullanılmaktadır (Lenz, 1992). Strateji kelimesinin söz konusu bağlamdaki kullanımı olan öğrenme stratejileri ise bir bireyin ya da öğrenenin öğrenme sürecinde uğraştığı düşünce, davranışlar ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullandığı planlar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel ve Koşar, 2001).

Öğrenme stratejileri bilişsel psikolojide yer alan bilgiyi işleme modelindeki temel ilkelere dayalı olarak bilişsel işlemi kolaylaştıracak ya da aktif konuma getirecek araçlar ya da teknikler olarak işlev görmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Bilişsel psikolojiye göre öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini kontrol etme ve yönlendirmelerine bağlıdır. Bu varsayımdan yola çıkıldığında, bireylerin iyi bir öğrenici olabilmesi ve bilgiyi doğru bir şekilde kullanabilmesi için belli bir planları olmaları gerekmektedir. Eğitim psikolojisinde bu planlara öğrenme stratejileri denilmektedir (Senemoğlu, 2013). Öğrenme stratejilerini, Tay ve Yangın (2008) öğrencilerin sınıf ortamında ya da öğrenme sürecinde bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek anlamlandırması ve özümseyebilmesi için gerekli olan çabalar olarak

tanımlamışlardır. Arends'e (1997) göre öğrenme stratejisi; belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleridir. Başka bir tanıma göre Derry ve Murphy (1986, akt. İlhan, 2011, s.226) öğrenme stratejilerini bireylerin belirli bir öğrenme durumuyla ilgili sahip oldukları taktiklerin bütünü olarak ifade etmektedir.

Öğrenme stratejileri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Sınıflamalar arasında en yaygın olanı Weinstein ve Mayer'in (1983) *yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler* olarak adlandırdığı beşli sınıflamasıdır. Senemoğlu (2013) öğrenme stratejilerini; dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) arttıran stratejiler, geri getirmeyi arttıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) arttıran stratejiler ve yürütücü biliş (izleme) stratejileri başlıkları altında toplamış, yine bu stratejilerin altında alt stratejiler sunmuştur. Levin (1986) ise öğrenme stratejilerine yönelik olarak üçlü bir sınıflama ön görmüştür. Bu stratejiler anlama, hatırlama ve uygulama stratejileridir. Levin'e (1986) göre, bilişsel stratejiler öğrencinin neyi nasıl öğrenmesi gerektiğini, üst biliş ise ne zaman ve neden öğrenilmesi gerektiğini kapsar. Üst biliş ya da biliş bilgisi bilişsel stratejilerin seçimi ve seçilen stratejilerin etkililiğinin kontrol edilmesi ile ilgilidir. Subaşı (2000) ve Sönmez (2008) öğrenme stratejilerini beşe ayırmıştır; dikkat, tekrar, anlamlandırma, yürütücü biliş ve duyuş stratejileri. Sınıflandırmadaki bu farklılıkların kuramsal yaklaşımlardan kaynaklandığı varsayılmaktadır. Genel olarak araştırmacılar stratejilerini bilişsel, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejiler olarak incelemişlerdir. Yaygın olarak kullanılan öğrenme stratejilerini şu şekilde sırayabiliriz:

Dikkat stratejileri

Dikkat öğrencinin bir konuya ilgisini çekmesini ve çevreden gelen bilginin birey için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçişini sağlayan önemli bir olgudur (Sönmez, 2008). Bu nedenle öğrencinin öğreneceği hedefe bağlı olarak, dikkatini belirginleştirmesi ve dikkatini öğreneceği hedefin üstünde yoğunlaştırması öğrenmeyi sağlamasında yardımcı olacaktır (Senemoğlu, 2013). Dikkati çekmede kullanılan stratejilerden biri, metinde yazıların altını çizmedir. Etkili bir altını çizme stratejisinin uygulanabilmesi için okunan metinde anlatılmak isteneni kavramak gerekmektedir. Metini anlayan öğrenci okunan metinde önemli düşüncelerle, önemli olmayanı ayırt edebilir, böylelikle önemli olan yerlerin altını çizer (Subaşı, 2000). Dikkati çekmede kullanılan bir başka strateji de, metinin kenarına not almadır. Yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli bir fikri belirtmek için satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılamayan paragrafların yanına konan soru işaretleri, benzerlik ve farklılıkları gösteren notlar ve işaretler önemli bilginin üstünde odaklanılmasını ve daha hızlı biçimde tekrar edilmesini sağlar (Senemoğlu, 2013).

Tekrar stratejileri

Bilgiyi işleme kuramına yer aldığı gibi kısa süreli belleğin aldığı bilgi miktarı ve bilginin burada kalış süresi bakımından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için zihinsel tekrar ve gruplama stratejileri kullanılmaktadır (Yılmaz, 2011). Zihinsel tekrar stratejileri, birtakım formülleri tekrar etme ya da bir kaynaktaki bilgileri aynen tekrar etme, bir metni sesli veya içinden tekrarlama ve özetleme gibi stratejilerden oluşmaktadır. Schrunk'a (2004, akt. İlhan, 2011, s.229) göre bu strateji öğrenilen bilgiyi sistematik bir şekilde örgütleyemediğinden bilgilerin uzun süreli belleğe depolanamadığı ve anlamsal çağrışımlar kurulamayan bilginin geri çağrılmasının da zor olduğunu belirtmektedir Diğer bir deyişle tekrar stratejisi ezberlemeye dayalı olduğu için uzun süre öğrencinin hafızasında kalamamakta ve unutulmaktadır. Araştırmacılar bu stratejinin etkili olabilmesi için anlamlandırma stratejilerinin kullanılmasının faydalı olacağını belirtmektedirler.

Anlamlandırmayı artıran stratejiler

Bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya çalışan stratejilerdir. Öğrenciler bu stratejilerde öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, zihinlerinde yeni anlamlar kurarak öğrenirler. Anlamlandırma stratejileri diğer tür stratejilere göre çok daha çeşitlidir. Soru sorma, benzetimler yapma, ana hatlar oluşturma, özetleme, not alma, eklemleme, örgütleme, şematize etme (haritalama) gibi stratejiler anlamlandırma stratejileri arasındadır (Subaşı, 2000; Erdem, 2005).

Yürütücü biliş stratejileri



Yürütücü biliş, bireyin kendi düşünmesi, öğrenmesi, bilişsel stratejini bilmesi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini düzenleyebilme yetisidir (Senemoğlu, 2013). Bilişe ilişkin bilgi, bilgiyi ve anlayışı içermektedir. Öğrenen kişinin, belirli bir öğrenme durumunda kullandığı çeşitli öğrenme stratejileri ve kendi öğrenme sürecine ilişkin anlayışa sahip olmasıdır. Örneğin; görsel eğilimli bir öğrenci kavram haritaları oluşturmanın, yeni bilgiyi anlama ve anımsamada kendisi için iyi bir yol olduğunu bilir (Subaşı, 2000). Yürütücü bilişin ikinci öğesi bilişi izlemedir. Bilişi izleme, bireyin öğrenilecek durumun öğrenilmesinde en uygun stratejiyi seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme, yeniden düzenleme yapma yeteneğidir (Senemoğlu, 2013). Örneğin bireysel olarak öğrenmede güçlük çeken bir öğrencinin grup çalışması tekniğini denemesi, bu tekniğin başarılı olup olmadığını takip etmesi ve elde ettiği başarı sonuçlarına göre bu stratejiyi devam ettirmesi ya da sonlandırıp başka bir stratejiye geçmesi yürütücü bilişi stratejisini kullanan bir öğrenciyi işaret etmektedir.

Duyuşsal stratejiler

Öğrenmede duygusal ya da güdüsel nedenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Sönmez, 2008). Öğrencilerdeki dikkati toplayamama, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi engelleri duyuşsal stratejilerden yararlanarak kaldırabilmektedir. Dikkati yoğunlaştırma, olumlu tutum geliştirme, güdülenme, kaygıyı azaltma temel duyuşsal stratejilerdir (Erdem, 2005).

Öğrenme stratejilerinin ne olduğu kadar nasıl öğrenilmesi gerektiği de önemlidir. Öğrenme sürecinde, öğrenciler kendilerini yönlendirebilmelerine ve kendi kendilerine öğrenme becerileri kazanmalarına olanak sağlayan öğrenme stratejileri genelde, okulda ve okul dışındaki yaşantılarda, deneme yanılma yoluyla ya da çevredeki bireylerin önerileriyle öğrenilmektedir (Yaşar ve Belet, 2007). Ancak bu stratejilerin öğretmen tarafından bilinmesi ve öğrencilere öğretilmesi, öğrencilerin kendi başlarına bu stratejileri keşfetmesi ve öğrenmesinden daha ekonomiktir. Ayrıca öğrenme ortamlarının öğrenme stratejilerine uygun hale getirilmesi öğrenme sürecinin daha etkin olmasına olanak sağlamaktadır (İlhan, 2011, s. 237). Sonuç olarak; öğrencilerin gerek zorunlu eğitim kapsamındaki okul derslerinde başarılı olmaları, gerekse yaşam boyu öğrenme çerçevesinde okul sonrası hayatlarında kendilerini geliştirebilmeleri için öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ve nasıl kullanılacağını bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken öğrenme stratejilerine de değinilmesi öğrencilerin kendi başlarına kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır.

SONUÇ

Öğrenmede stil ve strateji kavramları birbirini tamamlayan ve birbirine yakın iki aynı yapıdır. Stil kavramında biyolojik köken ağır basarken, strateji de planlama, önlem alma ve yol bulma gibi sosyal boyutlar ağırlıktadır (Babadoğan, 1994). Öğrenme sitilleri bireyseldir ve bireylerin doğuştan gelen özelliklerine dayalı olduğundan öğrenme stillerinde bir tercih söz konusu değildir.Öğrenme stratejisi öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan araçlardır. Bireyin sahip olduğu öğrenme stillerinin içerisinde baskın olan bir öğrenme stili olmasına karşılık, birey birçok farklı öğrenme stratejisini bir arada kullanabilir. Öğrenmeyi öğrenme sürecinde öğrencilerin hem öğrenme stilleri hem de kullandıkları öğrenme stratejileri önemlidir. Öğrencilerin sadece kendi öğrenme stillerini bilmeleri ya da sadece öğrenirken hangi stratejileri kullandıklarını bilmeleri yeterli değildir. Bu durum öğretme-öğrenme sürecinin sekteye uğramasına ve öğrenmede istenilen etkililiğin sağlanamamasına yol açabilir (Güven, 2004).

Gerek öğrenme stilleri gerekse öğrenme stratejileri kavramı bireyin öğrenme sürecinde hangi yollarla bilgiyi aldığına, işlediğine ve hatırladığına dikkat çekmektedir. Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde daha kolay ve çabuk öğrenebilir; karşılaştığı problemlerde daha hızlı çözüm üretebilir; kendine güven duygusu artar, kaygı düzeyi azalır; derslere ve okula karşı olumlu tutum geliştirebilir (Durukan, 2013). Öğrenme stilleri etkili öğrenme sürecinde bireylere yardımcı olmaktadır. Bireylerin öğrenmeye yaklaşımları ise öğrenme stratejileri olarak ele alınmaktadır. Öğrenme stratejileri uyaranları algılama, bilgileri kısa ve uzun süreli belleğe transfer etme ve bilgileri uzun süreli bellekte işleme süreçlerini kapsamaktadır (Numanoğlu ve Şen, 2007). Öğrenenlerin öğrenme stratejilerini kullanabilme becerisi kendi öğrenme stillerinin farkında olmalarına bağlıdır (Arsal ve Özen, 2007). Çünkü kendi öğrenme stilinin farkında olan öğrenci öğrenmek için neye ihtiyacı olduğunu, öğrenmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilir. Güven'e (2004) göre öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerini bilmesi, öğrenme güçlüklerini yenme ve bağımsız öğrenme becerilerini desteklemesi açısından önemlidir.



Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuşan bir alanda öğrenim gören kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Öğrenme stili bireyin, öğrenme sürecini denetim altına almasını, böylece öğrenme sorumluluğu üstlenebilmesini sağlar. Bu yolla birey, sürekli değişen ve artan bilgiyi yardım beklemeden elde edebilir ve neyi nasıl öğreneceği konusunda daha bilinçli olur. Kendi öğrenme stiline uygun öğrenme stratejilerini belirleyebilen öğrenci öğrenmeyi de öğrenmiş olur. Özetle, öğrenmeyi öğrenme sürecinin öğrenme stil ve stratejileri ile yakından ilişkili olduğu öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin hangi öğrenme stiline sahip olduğunu bilmelerine yardımcı olunarak kendini bu yönde geliştirmelerine rehberlik edilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2000*). Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The McgrawHill.

Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (2), 151-164.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme sitili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, *87*, 37-47.

Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi,* 28-30 Nisan, Adana.

Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(4), 129-148.

Demirel. Ö. (2010). *Öğretme sanatı öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.

Dunn, R., Beaudry, J. S. & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership, 46*, 50–58.

Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 8*(1), 1307- 1319.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online, 4*(1), 1-6.

Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Ergün, M. ve diğerleri. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.

Felder, R. M. (1996). Matters of styles. *ASEE Prism, 6*(4), 18-23.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

İlhan, T. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Öğrenme stratejileri ve ilgili sınıflamalar.* (ss. 223-249). Ed. Behçet Oral. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Jonassen, H. D. & Grobowski, B. L. (1999). *Handbook of individual differences, learning and instruction.* Lawrance Erlbaum Associates. USA.

Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 2*(1), 15-25.

Kerim, Ü, Alkan, G. D., Özdemir, F. B., ve Çakır, Ö. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 56-76.

Korkmaz, H., (2001). Çoklu zekâ tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim 26*(119), 71-78.

Kürüm, D. (2008). *Öğrenme stilleri. Öğretim ilke ve yöntemleri* (Ed. Kıymet Selvi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review, 21*(2), 211-228.

Levin, J. R. (1986). Four cognitive principles of learning – strategy insruction. *Educational Psychologist, 21*(2), 3-17.

McCarthy, B. (2000). *About teaching 4mat in the classroom.* Wauconda, IL: About Learning.

Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 8*(2), 129-148.

Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 35*, 418-435.

Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2011). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri*. Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. (Ed.) Behçet Oral. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



Riding, R. & Rayner, S. (2005). *Cognitive styles and learning strategies – understanding style differences in learning and behavior.* London: David Fulton Publishers.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, 23. Baskı, Ankara: Yargı Yayınevi.

Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim, 22*(110), 31-39.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm.

Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9*(3), 73-88.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. In *Innovation abstracts*, 5(32).

Yaşar, Ş. ve Belet, S. D. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 3*(1), 69-86.

Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim, 278*, 29-36.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ "GÖNÜLLÜLÜK" KAVRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Doç. Dr. Bülent GÜVEN

Emel KIRAT

Özet

Bireylerin ihtiyaçları temel alarak kazanç beklemeden hayata katkıda bulunmak istediği durumlar mevcuttur. Her alanda bir gereklilik olarak karşımıza çıkan bu kavram gönüllülük olarak adlandırılır. Toplumların devamlılığı ve daha sağlam temellere dayalı birlikteliği için son derece önemli işleve sahip olan gönüllülük manevi boyutu temel alan yönüyle maddi birçok değerden vazgeçmeyi de gerektirmektedir. Bu araştırmada geniş kapsamı olan gönüllülük kavramının eğitimdeki yerinden bahsedilmektedir. Gönüllülük işi olarak tanımlanan öğretmenlik mesleği hakkında düşüncelerin belirlenmesi ve detaylandırılması için bu çalışmada öğretmen adaylarının gönüllülük kavramına ve gönüllü öğretmenlik yapma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Çanakkale İlinde bulunan Gençlik Merkezi kurumunda gönüllü öğretmenlik yapmış olan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimlerini sürdüren 56 öğretmen adayının görüşleri fenomenolojik desen temel alınarak incelenmiştir. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Tematik analiz ile veri analizi gerçekleştirilerek ulaşılan 8 alt bulgu öğretmen adaylarının gönüllü öğretmenliği karşılık beklemeyen, sevgi dolu, fedakar olarak tanımladıklarını göstermiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının teorik bilgi birikimlerini uygulama fırsatı yakaladıkları, kişisel özelliklerini çoğunlukla avantaj olarak değerlendirmeleri, grup çalışması yoluyla yardımlaşma, bilgi/fikir alışverişi, işbirliği deneyimi kazanmaları, projeye dahil olan bireyler ile olumlu iletişim süreci yaşadıkları, mevcut proje dışında gönüllülük projelerinde aktiflik kazanmadıkları, gönüllü çevrelerinin kısıtlı olduğu, bireyler arası bağlılığın iz bırakan durumlar arasında görüş olarak belirtildiği bulgular arasında yer almaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının Geleceğe Bir Işık da Bizden Projesi'nden çeşitli beceriler kazanarak ve önemli ölçüde öğretmenlik deneyimi kazanarak ayrıldıklarının tespit edilmesi ile sonuçlanmıştır. Belirtilen bulgular ışığında bu tarz projelerin hayata geçirilmesinin önemi ve bireyleri bu tarz projelerde etkin duruma getirmenin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gönüllülük, Gönüllü Öğretmen, Öğretmen Adayı

Abstract

There are situations where individuals want to contribute to life without waiting for earnings based on their needs. This concept, which is a necessity in every field, is called volunteering. Volunteerism, which has a very important function for the continuity of the societies and the unity based on more solid foundations, requires giving up many material values in terms of spiritual dimension. In this research, the place of volunteerism concept in education is mentioned. In this study, it was aimed to determine the opinions of prospective teachers about the concept of volunteering and the status of volunteer teaching in order to determine and elaborate thoughts about teaching profession which is defined as volunteering work. Accordingly, T.C. The opinions of 56 prospective teachers who were working at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education Classroom Teaching Department, who worked as a volunteer teacher at the Youth Center in Çanakkale, affiliated to the Ministry of Youth and Sports, were analyzed based on the phenomenological pattern. Data were collected through structured interviews. 8 sub-findings obtained by thematic analysis and data analysis showed that pre-service teachers defined voluntary teaching as unloving, loving, altruistic. In addition, teacher candidates have the opportunity to apply their theoretical knowledge, evaluate their personal characteristics as advantages, help them through group work, exchange information / ideas, gain cooperative experience, have positive communication process with the individuals involved in the project, and have not been active in volunteer projects other than the current project, Volunteer circles are limited and interdependence among individuals is considered as an opinion that leaves a mark. The research has resulted in the identification of the prospective teachers' separation from the Bir A Light for the Future Biz Project by acquiring various skills and gaining significant teaching experience. In the light of these findings, the importance of the implementation of such projects and the necessity of making individuals active in such projects are emphasized.

Keywords: Volunteerism, Volunteer Teacher, Pre-Service Teacher

GİRİŞ

Bir kavramı açıklamak dendiğinde, süreçte farklı kişiler tarafından çeşitli yollarla ortaya konan çabalar akla gelmektedir. Kavramların açıklanması çeşitli süreçlerden geçer, farklı düşüncelere dayanır ve uygun niteliklerle desteklenir. Bu işlemler sonucunda oluşan bir kavram, içerisinde binlerce farklı anlam, fikir ve his taşıyabilmektedir. Fakat bu farklılıkların da temellendiği bir gerçek vardır. Örneğin bir ağaç düşünülsün dallarının hiçbiri birbiri ile eşit uzunlukta olmamasına ve

şekilleri birbirinden tamamen farklı olmasına rağmen tüm dalların aynı ağacın gövdesinde buluşması, aynı köklerden beslenerek gelişmesi ve doğanın mucizesi olan meyvelerini ortak şekilde hayata sunması bilinen bir gerçektir. Kavramlara da tıpkı bu örnekte olduğu gibi farklı toplumlar tarafından farklı anlamlar yüklenebilmekte ya da aynı kavram farklı toplumlar tarafından benzer şekilde sahiplenilebilmektedir. Tüm toplumlarda ve tüm inançlarda yer bulan bir kavram olan "Gönüllülük" kavramı da farklı alanlarda, farklı uygulamalarla karşımıza çıkmaktadır. Gönüllülük kavramını, "Evrensel olarak her kesim tarafından benimsenebilen maddi ya da manevi bir kazanç beklemeksizin içsel olarak yarar sağlama arzusu" olarak tanımlamak mümkündür (Dünyada Gönüllülüğün Durumu Raporu, 2011). Tanımda vurgulandığı üzere kişinin kendi iradesi ile yardım etmeyi isteme durumu gönüllülüğün temel amacının anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

İnsanlığın varoluşundan bu yana iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış olan değerler süreç içerisinde şekillenmiştir. Zaman ve mekandaki değişimlere, bu değişimlere bağlı olarak farklı kültürlerin, farklı dinlerin yeryüzünde oluşum göstermesine rağmen değerlerin bu farklılıklarda dahi bir çatı altında birleştiğini görmekteyiz. Bu ahlaki değerlerden biri olan gönüllülük değerinin, yalnızca İslam dininde değil, diğer semavi dinlerde de benzer şekillerde benimsenip ilke edinildiği inceleme yapıldığında anlaşılmaktadır. Dinlerin insanlık yararına olan kurallardan, ilkelerden oluştuğu düşünüldüğünde bir kişinin yardıma muhtaç varlıklara çıkar gözetmeksizin yardım etmesi, ona fayda sağlamasında bu ilkelerin etkisi olduğu düşünülebilir. Bu ilkeler dinler dışında toplumsal yaşayışta da, bireyler arasında evrenselleşerek, her bireyin bu anlayışın iyi olduğunu kabul etmesi için çaba sarf edilmektedir (Bulut, 2015). Gönüllülük kavramını içselleştirip hayata geçirme fırsatı bulan bireyler, bu olguyu bir yaşam tarzı haline getirip diğer insanların kavramı benimsemesine destek olarak sürekli gelişen bir döngü oluşturmakta, bu döngünün parçası haline gelmektedirler (Ege, 2011). İnançların yanı sıra bireyi inceleme konusunda temel referans alanlarından olan gelişim psikolojisi alanında önemli yeri bulunan içsel güdülenme süreci de gönüllülüğü açıkça destekler niteliktedir. İçsel güdülenme, kişinin benliği tarafından ortaya çıkan merak, ilgi, bir konuda istekli olma arzusu gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Dilekmen & Ada, 2005). Bu durum da kişinin bir işi bir başka kişi ya da durumun zorlaması olmadan, tamamen kendi iradesi ile yapmasını sağlamaktadır. Bunun yanında dilimizde özgecilik olarak bilinen "alturizm" kavramı kişinin kendi ihtiyaçları olmasına rağmen başkaları için fedakarlık yapma gibi derin bir gönüllülük duygusunu içermektedir. Gönüllülük kavramının taşıdığı değer ve nitelikleri bu özellikler ile açıklamak mümkün olabilmektedir.

Yüzyıllardan beri süregelen gönüllülük algısı ve bu kapsamda yapılan çeşitli faaliyetler, gönüllülüğün kapsamını giderek genişletmiş ve farklı alanlara yayılmasını sağlamıştır. Doğa, eğitim, çevre, çocuk, yetişkin gibi alanlara sahip olan gönüllülük faaliyetleri zaman içerisinde gelişerek topluma yarar sağlama yönünde gelişme göstermeye başlamıştır. Bu alanlar arasında ilk sıralarda yer alan eğitim de, gönüllülük kavramını hayata geçirmede önemli bir yere sahiptir. Eğitim, formal ve informal eğitim boyutlarının yanında aynı zamanda bireylerin düşüncelerini, fikirlerini geliştirme, olgulara farklı açılardan bakabilmeyi sağlama potansiyeliyle bireyleri hayata hazırlamaktadır. Bu bağlamda bireylerin gönüllü olma isteği, gönüllülük faaliyetleri eğitim sayesinde gelişmekte ve hayata geçirilmesi daha mümkün hale gelmektedir. Bunların yanında gönüllülük faaliyetleri sayesinde bireylerin ahlaki gelişim alanlarının desteklendiğini söylemekte mümkündür. L. Kohlberg ve J. Piaget'in ahlak gelişimi kuramları ele alındığında bireylerin orta çocukluk yaşlarında ahlaki gelişimlerinin ileri düzeyde seyretmediği görülür. Çocuklar birçok davranışı çevresi tarafından onaylanmak veya karşılığında herhangi bir durumu elde etmek için yapmaktadırlar. Fakat orta çocukluk yıllarının sonlarına doğru bu ahlaki gelişim basamaklarında ilerlemeler kaydedilmektedir(Molchanov, 2013). Bu noktada gönüllülük ilkesinin çocuklara erken yaşta aşılanması, çocukların bu gelişim alanlarını destekleyip hem ileriki dönemde yaşayacağı ahlaki gelişim basamaklarına katkı sağlayacak hem de diğer gelişim alanlarını destekleyecektir.

Gönüllülüğün işlevsel olarak hayati önem taşıdığı bir başka husus ise bireyler arası ayrım gözetilmeksizin bireylere sunulması gereken eğitim ihtiyacının giderilmesindeki katkılardır. 1949 yılında Resmi Gazete'de yayımlanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde bu hak, 26. maddede açıkça belirtilmiştir. Bireyler arası ayrım gözetilmeden eşitlik ilkesi ışığında eğitimin sürdürülmesi gerektiği belirtilmiştir(İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1949). Bu ihtiyacın varlığı her ne kadar geniş kapsamda kabul görse de çeşitli sebeplerden dolayı tüm bireyler ihtiyacı olan eğitimi alamama durumundadır. Bu sorun için gerek kişisel gerekse sivil toplum kuruluşları tarafından sağlanan maddi yardımlar her zaman yeterli gelmemektedir. Niteliği arttırma açısından gönüllülüğün desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bahsedildiği gibi gönüllülük faaliyetleri kişisel olarak veya bazı kuruluşlarla bağlantılı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen gönüllülük faaliyetlerinin niteliği

veya hedeflere ulaşma yönündeki başarısı tartışılabilir. Dünya Bağışçılık Endeksi 2018 verileri incelendiğinde gönüllülük faaliyetlerine ayrılan zamanın ülkeler arası sıralaması baz alındığında Türkiye'nin 143 ülke arasından 126. sırada olduğu görülmektedir. Bu sıralama ile birlikte gönüllü olarak gerçekleştirilen faaliyetlere ayrılan zamanın oranı da %9'a karşılık gelmektedir(Charities Aid Foundation, 2018). Özellikle gönüllü gerçekleştirilecek olan faaliyetlere ihtiyaç duyulan bir toplumda bu oranın azlığı dikkat çekmektedir. Bu verilerin dışında gerçekleştirilen gönüllü faaliyetler bu rakamlarla sınırlı kalmamaktadır. Kayıt dışı gönüllü faaliyet uygulamaları da sürdürülmektedir. Bu faaliyetlerin oranlarını verilere dökmek mümkün olmadığı için değerlendirmelerini yapmak pek mümkün olmamaktadır. Fakat bireylerin gönüllülük faaliyetlerini gerçekleştirme tercihleri incelendiğinde, çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından sürdürülen ve kayıt altına alınan gönüllü faaliyetleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu tercihte bireylerin gönüllü faaliyetleri sivil toplum kuruluşlarında daha planlı, güvenli ve kayıtlı şekilde gerçekleştirmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir(Çakı, 2014). Benzer şekilde bu tür kuruluşlarda gerçekleştirilen gönüllü faaliyetler, bireylerin topluma fayda sağlamasının yanı sıra kendi gelişimleri için fırsat vermekte ve bireylerin toplum içerisinde aktif bir rol almasına katkı sağlamaktadır. Bu kuruluşlardan olan T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı olan Gençlik Merkezleri, yürüttüğü projeler ile bu imkanları hem gönüllülük faaliyetlerine ihtiyaç duyan hem de gönüllülük faaliyetlerini sürdüren bireyler için sağlamaktadır. Bu bağlamda birey kendini yararlı hissetmekte, hayatının diğer bölümlerine de bu olumlu enerjiyi yansıtmaktadır. Bu araştırmada ele alınan proje kapsamında, gönüllü öğretmenlik yapma fırsatı sayesinde öğretmen adayları, akademik hayatı boyunca öğrendiklerini gerçek hayata geçirme şansı bulmakta, teoriyi uygulama boyutuna dönüştürerek öğretmenlik mesleğinde yetkinlik kazanma yolunda ilerleme kaydetmektedir. Bu yetkinlik, öğretmen adaylarının sosyal çevrelerine karşı farklı bakış açıları kazanmasını sağlamakta, bireyler ile iletişim süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Bu durum da yukarıda bahsedildiği gibi bir durumun hayatın diğer bölümlerine etkisini destekler niteliktedir. Bu etkinin önemi açısından öğretmen adaylarının gönüllülük kavramına ilişkin algılarını öğrenmek yapılan işin niteliğini anlama konusunda bizlere yardımcı olacaktır. Yapılan işin görünen kısmı bireye ve topluma ne denli yarar sağlıyorsa gönüllü faaliyetleri gerçekleştiren kişilerin bu yöndeki algıları gönüllülük kavramına ilişkin soyut boyutları somutlaştıracak, toplumun göremediği ya da ayırt edemediği noktaları belirginleştirecek ve bireylere yol gösterebilecektir. Ayrıca bireyler bu kavrama ilişkin eleştiriler ortaya koyduğunda bu alanda yapılan faaliyetlerin, fikirlerin geliştirilmesi, eksik ya da yanlış giden yönlerinin düzeltilmesi için kapılar açılmış olacaktır. Yakın gelecekte eğitim sisteminde sınıf öğretmeni olarak görev alması beklenen sınıf öğretmeni adaylarının gönüllülük kavramına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel niteliktedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmada gönüllü öğretmenlik deneyimi kazanan sınıf öğretmeni adaylarının gönüllülük kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen temel amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt amaçlar oluşturulmuştur:

Alt Amaçlar:

Sınıf öğretmeni adaylarının zihinlerinde oluşan gönüllü öğretmen imgelerini belirlemek.

Sınıf öğretmeni adaylarının teorik bilgi birikimi durumlarını ve mevcut teorik bilgi birikimlerini uygulama boyutlarını incelemek.

Sınıf öğretmeni adaylarının kişisel özelliklerinin gönüllü öğretmenlik sürecine kattığı avantaj ve dezavantaj durumlarını belirlemek.

Sınıf öğretmeni adaylarının gönüllü öğretmenlik sürecinde grup halinde çalışma durumunun etkilerini belirlemek.

Sınıf öğretmeni adaylarının projeye dahil olan bireyler ile iletişim durumlarını belirlemek.

Sınıf öğretmeni adaylarının mevcut proje dışında aktif olarak gönüllü katılım gösterdikleri diğer gönüllülük projelerine katılma durumlarını belirlemek.

Sınıf öğretmeni adaylarının mevcut gönüllü çevre durumlarını belirlemek.

Mevcut gönüllülük projesinin proje sürecinde ve sonrasında sınıf öğretmeni adaylarında iz bıraktığı durumları belirlemek.



YÖNTEM

Araştırma Modeli: Araştırmada hedeflenen boyutlara ulaşılması, uygulama ve analizlerin bilimsel hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmesi için izlenecek olan yöntemin araştırmanın amacına uygunluğu büyük ölçüde önem taşımaktadır(Karasar, 2017). Bu doğrultuda bir kavrama ilişkin bireylerin algılarını değerlendirmek, düşüncelerine sebep olan etkenleri saptamak ve bu etkenlerin altında yatan nedenleri ortaya çıkarmak amacıyla araştırma, fenomoneolojik(olgu bilim) desende yürütülmüştür.

Örneklem: 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı olarak Çanakkale İlinde bulunan Gençlik Merkezi kurumunda gönüllü öğretmenlik yapmış olan öğretmen adayları arasından katılımcı grubu oluşturulmuştur. Katılımcı grubunu 10'u erkek, 46'sı kadın olmak üzere toplam 56 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcı grubu belirlenirken tamamen gönüllülük esas alınmıştır. Bu gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak araştırmacılar tarafından katılımcılardan veriler toplanmıştır. Katılımcı grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma etiğine bağlı kalınarak araştırma kapsamında katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

Veri Toplama ve Analizi: Araştırma problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmen adaylarından veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının "Gönüllülük" Kavramına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği) Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı konu ile ilgili literatür taraması yapılarak ve araştırmanın amacı ve alt amaçları temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ardından gerekli izinlerin alınması sonucu öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Katılımcıların formları araştırmacılar tarafından belirtilen süre içerisinde doldurmasının ardından formlar toplanıp detaylı bir şekilde incelenerek verilerin analizi MAXQDA 2018 paket program kullanılarak yapılmıştır. Yazılı bir şekilde toplanan görüşme formlarındaki veriler paket programa taşınarak verilerin dijital ortama aktarımı sağlanmıştır. Veriler üzerinde tematik analiz yapmak amacıyla belirlenen her görüşme sorusu kategori olarak belirlenmiştir. Kategoriler kodları içermektedir. Bu kodlar, katılımcıların sorulara aynı zamanda kategorilere verdikleri cevaplar çerçevesinde oluşturulmuştur. Kategoriler altında belirlenen kodlar oluşturulduktan sonra katılımcıların vermiş oldukları cevaplar belirlenen kategoriler ile ilişkilendirilip kodlanmıştır. Kodlamalar sonucu frekans ve yüzde değerleri, değerlerin tablo dökümleri ortaya çıkmıştır. Analiz aşaması sonucu elde edilen değerler bulgular başlığı altında verilmiştir.

BULGULAR

Öğretmen Adaylarının "Gönüllülük" Kavramına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği) adlı araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından toplanan veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Her kategoriye ait bulgular alt başlıklar halinde tablolaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevapların incelenmesi sonucu belirlenen kategoriler ve bunlarla ilişkilendirilen kodlar sırasıyla aşağıda gibidir.

"Zihin İmgeleri" kategorisi ile ilişkilendirilen; "Karşılık Beklemeyen", "Sevgi Dolu", "Fedakar" "Yardımsever", "Sabırlı", "İstekli", "Hoşgörülü", "Gelişimi Destekleyen", "Paylaşımcı", "Öğrenci Odaklı", "Yüksek İletişim Becerisi", "Pozitif, Planlı/Sorumluluk Sahibi", "Aktif/Girişimci", "Duyarlı", "Pratik", "Bilgili/Tecrübeli", "Özgüvenli, Güvenilir", "Otoriter" olarak adlandırılan 20 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlardan "Karşılık Beklemeyen" ifadesinde Maddi Karşılık ve Manevi Karşılık olarak isimlendirilen iki ilişkili kod, "Gelişimi Destekleyen" adlı kod içerisinde Öğrenci Açısından ve Öğretmen Açısından olarak adlandırılan iki ilişkili kod ayrıca belirlenmiştir.

"Teorik Bilgi Birikimi" kategorisi ile ilişkilendirilen "Uygulama Fırsatı", "Yeterli", "Yeterli Değil", "Kısmen Yeterli", "Gerekli Değil" olarak adlandırılan 5 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlardan Uygulama Fırsatı adlı kod içerisinde "Sahip Olan", "Kısmen Sahip Olan" ve "Sahip Olmayan" olarak isimlendirilen 3 ilişkili kod daha barındırmaktadır. Yeterli adlı kod içerisinde "Sınav Gerekçesi İle" olarak isimlendirilen 1 ilişkili kod daha barındırmaktadır.



"Kişisel Özellikler" kategorisi ile ilişkilendirilen "Avantaj" ve "Dezavantaj" olarak adlandırılan 2 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlardan "Avantaj"ile ilişkili "Sevgi Dolu", "Sabırlı", "Yüksek İletişim Becerisi", "Yardımsever", "Sakin", "Eğlenceli", "Fedakar", "İlgili /İstekli", "Sevecen", "Anlayışlı", "Mesleki Yetkinlik", "Öğrenciyi Tanıyan", "Merhametli", "Hırslı", "Hoşgörülü", "Dışa Dönük", "Dikkatli", "Düzenli", "Enerjik", "Girişken", "Güvenilir", "Lider", "Özverili", "Hızlı", "Paylaşımcı", "Sorumluluk Sahibi", "Vicdanlı", Yeniliklere Açık olarak adlandırılan 28 ilişkili kod belirlenmiştir. Ayrıca Sevgi Dolu adlı kod da Çocuklar, Meslek, Araştırmak olarak isimlendirilen 3 ilişkili kodu kapsamaktadır. Dezavantaj adlı kod içerisinde Duygu Kontrolü, Bilgi / Tecrübe Eksikliği, Sabırsızlık, İletişim Problemi, Sınırlı Zaman, Sakin, Mükemmeliyetçilik, Beklentilerin Karşılanamaması, Ortam Özellikleri, Önyargı, Yoğun Tempo olarak isimlendirilen 11 ilişkili kodu barındırmaktadır. Ayrıca Duygu Kontrolü adlı alt kategori de Çekingen, Duygusal, Heyecan, Kırılgan, Fiziksel / Ruhsal Denge, Sinirli, olarak isimlendirilen 6 ilişkili kodu kapsamaktadır.

Grup Çalışması Etkileri kategorisi ile ilişkilendirilen Yardımlaşma, Bilgi/Fikir Alışverişi, Fikir/Düşünce Çeşitliliği, İşbirliği Sağlama, Eksiklikleri Görme/Giderme, Bireysel/Sosyal Gelişim, Çözüm Yolları Üretebilme, Ortam Karmaşası, Akran Eğitimi, Gözlem Yapma Fırsatı, Verimin Artması, Eğlenceli Çalışma Ortamı, Liderlik/Sorumluluk Bilinci, Stres/İş Yükünü Azaltma, Motivasyon, Planlı Olma olarak adlandırılan 16 adet kod belirlenmiştir.

Bireyler İle İletişim kategorisi ile ilişkilendirilen Olumlu İletişim, Seviyeli/Sınırlı İletişim, İletişim Sağlanamadı, Problemli İletişim olarak adlandırılan 4 adet kod belirlenmiştir.

Diğer Gönüllülük Projeleri kategorisi ile ilişkilendirilen Katılım Yok, TEGV, 23 Nisan Şenlikleri, Ücretsiz Özel Ders, TÜBİTAK, Bilim Şenliği, Best Buddies, SosyalBen Vakfı, TOG, Çanakkale Kent Konseyi, ÇSATT olarak adlandırılan 11 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlardan TEGV adlı kod içerisinde Deneyim, Değerli Hissetme ve Dikkat Çekme olarak isimlendirilen 3 ilişkili kodu barındırmaktadır. 23 Nisan Şenlikleri adlı kod içerisinde Bakış Açısı Kazanma ve Öğrenme–Öğretme Becerileri olarak isimlendirilen 2 ilişkili kodu barındırmaktadır. TÜBİTAK adlı kod içerisinde Olumlu Katkılar olarak isimlendirilen 1 ilişkili kodu barındırmaktadır. TOG adlı kod içerisinde İşbirliği ve Yardımlaşma olarak isimlendirilen 2 ilişkili kodu barındırmaktadır. Çanakkale Kent Konseyi adlı kod içerisinde İhtiyaçların Karşılanması olarak isimlendirilen 1 ilişkili kodu barındırmaktadır. Son olarak ÇSATT adlı kod içerisinde Deneyim olarak isimlendirilen 1 ilişkili kodu barındırmaktadır.

Gönüllü Çevre kategorisi ile ilişkilendirilen Mevcut Değil, Arkadaşlar, Aile olarak adlandırılan 3 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlardan Arkadaşlar adlı kod içerisinde Bilgi Alışverişi, Bilgi Alışverişi Yok, Geliştirme, Gönüllülük Bilinci, Projenin Özellikleri, Gözlem Yapma, Güçlü Etkileşim, Mesleği Temel Alma, Yeni Öğrenmeler olarak isimlendirilen ilişkili kodu barındırmaktadır. Aile adlı kod içerisinde Bilinç Kazanma olarak isimlendirilen 1 ilişkili kodu barındırmaktadır.

İz Bırakan Olay / Fikir / Durum kategorisi ile ilişkilendirilen Mevcut Değil**,** Öğretmen–Öğrenci-Veli Bağlılığı**,** İhtiyaçları Fark Edebilme**,** Gönüllülük Doyumuna Ulaşma**,** Mesleki Farkındalık**,** Düşük Motivasyon**,** Mesleki Gelişim**,** Yardımlaşma**,** Öğrencilerin Hatasız Kabul Edilmesi**,** Gelişimi Gözlemleme**,** Sorumsuz Davranışlar**,** Süreci Devam Ettirme İsteği**,** Yanlış/Farklı Algılanan Kavram**,** olarak adlandırılan 13 adet kod belirlenmiştir.

Kategori İstatistikleri tablolarında yer alan katılımcıların kodlardan bahsetme istatistikleri Kodlanmış ve Kodlanmamış Belgeler olarak ifade edilen değerler ile farklılaşmaktadır. Bunun sebebi, tablo istatistiklerinde kodun katılımcı sayısı açısından bahsedilme sıklığı ve ilgili kategorinin kodlanma durumudur. Katılımcıların aynı kategori bünyesinde birden fazla koddan bahsetmesi durumunda kodlardan bahsedilen katılımcı sayısında artış görülürken her katılımcının raporu, ilgili kategori için yalnızca bir kez kodlanmıştır. Bu durum dikkate alınarak tabloda yer alan istatistik değerleri incelenmelidir.



Tablo 1. Zihin İmgeleri Frekans Değerleri

Zihin İmgeleri	Frekans	Zihin İmgeleri	Frekans
Karşılık Beklemeyen	40	Gelişimi Destekleyen	7
Maddi Karşılık	24	Öğrenci Odaklı	5
Manevi Karşılık	16	Öğretmen Odaklı	2
Sevgi dolu	20	Aktif/Girişimci	6
Fedakar	13	Yüksek İletişim Becerisi	4
İstekli	13	Planlı/Sorumluluk Sahibi	3
Yardımsever	12	Pratik	2
Sabırlı	11	Özgüvenli	2
Paylaşımcı	11	Bilgili/Tecrübeli	2
Duyarlı	11	Otoriter	1
Öğrenci Odaklı	9	Güvenilir	1
		Toplam Kodlama	**40**

Tablo 1 incelendiğinde Zihin İmgeleri kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 20 kod bulunmaktadır. Karşılık Beklemeyen kodu ile ilişkilendirilen 2 ilişkili kod, Gelişimi Destekleyen kodu ile ilişkilendirilen 2 ilişkili kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu kodlar arasından toplam 40 kez olmak üzere en fazla Karşılık Beklemeyen kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=40). En sık belirtilen Karşılık Beklemeyen kodu, kendi içerisinde Maddi Karşılık ve Manevi Karşılık olmak üzere 2 ilişkili kod barındırmaktadır. Bu ilişkili kodlar arasında Maddi Karşılık ilişkili kodunun frekans değeri incelendiğinde öğretmen adayları tarafından daha fazla belirtildiği göze çarpmaktadır(n=24). Frekans değerleri açısından dikkat çeken diğer kodlar incelendiğinde Sevgi Dolu kodundan 20 kez(n=20), Fedakar ve İstekli kodlarından 13 kez(n=13), Yardımsever kodundan 12 kez(n=12), Sabırlı, Paylaşımcı ve Duyarlı kodlarından 11 kez(n=11) bahsedildiği görülmektedir. Otoriter ve Güvenilir kodlamalarının, kodlamalar arasında en düşük frekans değerlerini aldığı yine Tablo 1 den anlaşılmaktadır(n=1).

Tablo 2. Zihin İmgeleri Kategori İstatistikleri

Zihin İmgeleri	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(Geçerli)
Karşılık Beklemeyen	24	42,86	43,64
Sevgi Dolu	17	30,36	30,91
Fedakar	13	23,21	23,64
İstekli	13	23,21	23,64
Yardımsever	12	21,43	21,82
Sabırlı	11	19,64	20
Paylaşımcı	10	17,86	18,18
Duyarlı	10	17,86	18,18
Öğrenci Odaklı	8	14,29	14,55
Hoşgörülü	8	14,29	14,55
Pozitif	8	14,29	14,55
Gelişimi Destekleyen	6	10,71	10,91
Aktif / Girişimci	5	8,93	9,09
Planlı / Sorumluluk Sahibi	3	5,36	5,45
Yüksek İletişim Becerisi	3	5,36	5,45
Pratik	2	3,57	3,64
Özgüvenli	2	3,57	3,64
Bilgili / Tecrübeli	2	3,57	3,64
Otoriter	1	1,79	1,82
Güvenilir	1	1,79	1,82
Kodlanmış Belgeler	55	98,21	100
Kodlanmamış Belgeler	1	1,79	-
Analiz Edilen Belgeler	**56**	**100**	**-**



Tablo 2 incelendiğinde Zihin İmgeleri kategorisi ile ilişkilendirilen 20 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin algıları incelendiğinde bu 20 kod arasından en fazla %43,6 oranında 24 öğretmen adayının Karşılık Beklemeden kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=24). Yüksek oranda öğretmen adayı tarafından görüş olarak belirtilen diğer kodlar incelendiğinde Sevgi Dolu kodundan %30,9 oranında 17 öğretmen adayının(n=17), Fedakar ve İstekli kodlarından %23,6 oranlarında 13 öğretmen adayının(n=13), Yardımsever kodundan %21,8 oranlarında 12 öğretmen adayının(n=12), Sabırlı kodundan %20 oranında 11 öğretmen adayının(n=11), Paylaşımcı ve Duyarlı kodlarından %18,2 oranında 10 öğretmen adayının(n=10) bahsettiği görülmüştür. Otoriter ve Güvenilir kodlarından ise öğretmen adayları tarafından düşük oranlarda bahsedildiği görülmüştür. Bu oran her iki kod için de %1,82'luk bir değer taşımaktadır ve frekans değerleri 1 olarak belirlenmiştir(n=1).

Toplamda 55 öğretmen adayının Zihin İmgeleri kategorisi üzerinde durduğu belirlenmiştir (n=55).

Öğretmen adaylarının Zihin İmgeleri kategorisine yönelik belirttikleri görüşler şu şekildedir:

"K11: Karşılık beklemeden; karşısındaki çocuğun sosyo-kültürel, psikolojik ve bilişsel gelişimine katkıda bulunan, bunu isteyerek ve bir baskı altında kalmadan yapan."

"E8: Kendisinin herhangi bir beklentisi olmadan, içinden gelerek ihtiyacı olan her çocuğa katkı sağlayabilmektir."

Tablo 3. Teorik Bilgi Birikimi Frekans Değerleri

Teorik Bilgi Birikimi	Frekans	Teorik Bilgi Birikimi	Frekans
Uygulama Fırsatı	43	Yeterli Değil	16
Sahip Olan	19	Kısmen Yeterli	13
Kısmen Sahip Olan	13	Gerekli Değil	1
Sahip Olmayan	12		
Yeterli	19		
Sınav Gerekçesi ile	2	**Toplam Kodlama**	**56**

Tablo 3 incelendiğinde Teorik Bilgi Birikimi kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 5 kod, Uygulama Fırsatı kodu ile ilişkilendirilen 3 ilişkili kod, Yeterli kodu ile ilişkilendirilen 1 ilişkili kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu kodlar arasından toplam 43 kez olmak üzere en fazla Uygulama Fırsatı kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=43). En fazla belirtilen Uygulama Fırsatı kodu, kendi içerisinde Sahip olan, Kısmen Sahip Olan ve Sahip Olmayan olmak üzere 3 ilişkili kod barındırmaktadır. Bu ilişkili kodlar arasında Sahip Olan ilişkili kodunun frekans değeri incelendiğinde öğretmen adayları tarafından daha fazla belirtildiği göze çarpmaktadır(n=19). Diğer kodlar incelendiğinde ise Yeterli kodundan 19 kez(n=19), Yeterli Değil kodundan 16 kez(n=16), Kısmen Yeterli kodundan 13 kez(n=13) bahsedildiği görülmektedir. Gerekli Değil kodu, kodlamalar arasında en düşük frekans değerini alarak en az belirtilen kod olarak belirlenmiştir(n=1).

Tablo 4. Teorik Bilgi Birikimi Kategori İstatistikleri

Teorik Bilgi Birikimi	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(Geçerli)
Uygulama Fırsatı	43	76,79	78,18
Yeterli	21	37,50	38,18
Yeterli Değil	16	28,57	29,09
Kısmen Yeterli	13	23,21	23,64
Gerekli Değil	1	1,79	1,82
Kodlanmış Belgeler	55	98,21	100
Kodlanmamış Belgeler	1	1,79	-
Analiz Edilen Belgeler	**56**	**100**	-

Tablo 4 incelendiğinde Teorik Bilgi Birikimi kategorisi ile ilişkilendirilen 5 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin algıları incelendiğinde bu 5 kod arasından en fazla %78,2 oranında 43 öğretmen adayının Uygulama Fırsatı kodundan bahsetmiş



oldukları görülmektedir(n=43). Diğer kodlar incelendiğinde ise %38,2 oranında 21 öğretmen adayının Yeterli kodundan(n=21), %29,1 oranında 16 öğretmen adayının Yeterli Değil kodundan(n=16), %23,6 oranında 13 öğretmen adayının Kısmen Yeterli kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=13). Gerekli Değil kodundan ise öğretmen adayları tarafından düşük oranda bahsedildiği görülmektedir. Bu oran %1,8'luk bir değer taşımaktadır ve frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir(n=1).

Toplamda 55 öğretmen adayının Teorik Bilgi Birikimi kategorisi üzerinde durduğu tespit edilmiştir(n=55).

Öğretmen adaylarının Teorik Bilgi Birikimi kategorisine yönelik belirttikleri görüşler şu şekildedir:

"E4: Teorik bilgiye sahibim. Ama tabi ki uygulamada daha farklı oluyor. Öğrendiklerimi kullanma fırsatım oldu. Benim için de güzel bir deneyim oldu."

"K30: Akademik eğitim hayatımda mesleğim ile ilgili yeterli bir teorik bilgi biriktirebildiğimi düşünüyorum. Katıldığım projede aslında tam olarak bu birikimi pişirebildiğim bir mutfak oldu. Bunun sebebi ise öğrendiklerimi aktarabileceğim bir öğrencimin olması ve bu öğrenciden geri dönüt alıp almadığımı kontrol edebilmemdir."

Tablo 5. Kişisel Özellikler Frekans Değerleri

Kişisel Özellikler	Frekans	Kişisel Özellikler	Frekans
Avantaj	126	Hızlı	1
Sevgi Dolu	21	Lider	1
Çocuklar	14	Özverili	1
Meslek	4	Paylaşımcı	1
Araştırmak	1	Vicdanlı	1
Sabırlı	18	Yeniliklere Açık	1
Yüksek İletişim Becerisi	9	Dezavantaj	51
Yardımsever	8	Duygu Kontrolü	12
Sakin	7	Fiziksel/Ruhsal Denge	3
Eğlenceli	5	Heyecan	3
Fedakar	4	Çekingen	2
İlgili/İstekli	4	Duygusal	2
Sevecen	4	Kırılgan	1
Anlayışlı	3	Sinirli	1
Mesleki Yetkinlik	3	Bilgi/Tecrübe Eksikliği	7
Öğrenciyi Tanıyan	3	Sabırsızlık	5
Hırslı	2	İletişim Problemi	3
Hoşgörülü	2	Sakin	3
Merhametli	2	Sınırlı Zaman	3
Dışa Dönük	1	Mükemmeliyetçilik	2
Dikkatli	1	Beklentilerin Karşılanamaması	1
Düzenli	1	Ortam Özellikleri	1
Enerjik	1	Önyargı	1
Girişken	1	Yoğun Tempo	1
Güvenilir	1	**Toplam Kodlama**	**177**

Tablo 5 incelendiğinde Kişisel Özellikler kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 2 kod, Avantaj kodu ile ilişkilendirilen 27 ilişkili kod, Dezavantaj kodu ile ilişkilendirilen 11 ilişkili kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu kodlar arasından toplam 126 kez olmak üzere en fazla Avantaj kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=126). En fazla belirtilen Avantaj kodu, kendi içerisinde Sevgi Dolu, Sabırlı, Yüksek İletişim Becerisine Sahip, Yardımsever, Sakin Eğlenceli, Fedakar, İlgili/İstekli, Sevecen, Anlayışlı, Mesleki Yetkinlik, Öğrenciyi Tanıyan, Hırslı, Hoşgörülü, Merhametli, Dışa Dönük, Dikkatli, Düzenli, Enerjik, Girişken, Güvenilir, Hızlı, Lider, Özverili, Paylaşımcı, Vicdanlı, Yeniliklere Açık olmak üzere 27



ilişkili kodu barındırmaktadır. Ayrıca en yüksek frekans değerine sahip olan Sevgi Dolu ilişkili kodu da kendi içerisinde Çocuklar, Meslek, Araştırmak olarak adlandırılan 3 ilişkili kod ile bütünleşmektedir.

Toplanan görüşlerin incelenmesi sonucu, öğretmen adayların kendi kişisel özelliklerini ifade ederken en fazla avantaj koduna değindikleri görülmektedir(n=126). Ayrıca Avantaj kodu altında yapmış oldukları çeşitli değerlendirmeler incelendiğinde öğretmen adaylarının Sevgi Dolu ilişkili kodunu sıklıkla kullandığı, bu ilişkili kodun belirtilen diğer avantajlar arasında en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülmektedir(n=21). Sabırlı(n=18), Yüksek İletişim Becerisine Sahip(n=9) gibi ilişkili kodlar bu sıralamayı izlemektedir. Dezavantaj kodu incelendiğinde frekans değerinin Avantaj kodundan daha düşük değerde olduğu görülmektedir(n=51). Bu kapsamda öğretmen adaylarının, kişisel özellikler boyutunda avantajlara oranla dezavantajlara daha az değindikleri görülmektedir. Dezavantaj kodunun içerdiği Duygu Kontrolü ilişkili kodundan bahsedilme sıklığı, frekans değeri ile dikkat çekmektedir(n=12). Bilgi/Tecrübe Eksikliği(n=7), Sabırsızlık(n=5) gibi ilişkili kodlar bu sıralamayı izlemektedir

Tablo 6. Kişisel Özellikler Kategori İstatistikleri

Kişisel Özellikler	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(Geçerli)
Avantaj	53	94,64	96,36
Dezavantaj	35	62,50	63,64
Kodlanmış Belgeler	55	98,21	100
Kodlanmamış Belgeler	1	1,79	-
Analiz Edilen Belgeler	**56**	**100**	-

Tablo 6 incelendiğinde Kişisel Özellikler kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 2 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin algıları incelendiğinde bu 2 kod arasından en fazla %96,4 oranında 53 öğretmen adayının Avantaj kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=53). Dezavantaj kodu incelendiğinde ise %63,6 oranında 35 öğretmen adayının bu kod ile ilgili görüş öne sürdüğü görülmektedir(n=35). 55 öğretmen adayı Kişisel Özellik görüşü belirtirken(n=55) 1 öğretmen adayı Kişisel Özellik boyutunda görüş belirtmemiştir(n=1).

Elde edilen bulguları destekleyen bazı görüşler şu şekildedir:

"E7: Sabırlı, düzenli ve yardımsever olmam gönüllü öğretmenlikte bana avantaj sağladı."

"K22: Çocukları seviyorum, yardımseverliğim ama sinirli bir yapım olduğu için bu bazı durumlarda sorun olabiliyor."

"K39: Ancak öğrencimin ders konusundaki isteksizliği ve benim de karşımdakinin ruh halinden çabuk etkilenmem süreçte bana dezavantaj sağladı."

"E7: Sabırlı olmamın yanında öğrenci / öğrencilerin konuyu veya etkinliği hemen gerçekleştirmesini istediğim için heyecanım da tatlı bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir."

Avantaj ve Dezavantaj kodlarının temel alındığı Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde değerlerin farklılaştığı göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının avantaj boyutunu fazla sayıda çeşitlendirmesi bu farklılaşmaya neden olan etkenler arasında görülebilir.

Belirtilen görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının çok sayıda avantajı bir arada kullandıkları görülmüştür. Belirtilen dezavantajlar ise avantajlara oranla daha sınırlı çeşitte ve sabit kalmıştır.



Tablo 7. Grup Çalışması Etkileri Frekans Değerleri

Grup Çalışması Etkileri	Frekans	Grup Çalışması Etkileri	Frekans
Yardımlaşma	15	Akran Eğitimi	3
Bilgi/Fikir Alışverişi	11	Ortam Karmaşası	3
İşbirliği Sağlama	11	Eğlenceli Çalışma Ortamı	2
Eksiklikleri Görme/Giderme	8	Gözlem Yapma Fırsatı	2
Fikir/Düşünce Çeşitliliği	7	Liderlik/Sorumluluk Bilinci	2
Bireysel/Sosyal Gelişim	5	Verimin Artması	2
Çözüm Yolları Üretebilme	4	Motivasyon	1
Stres/İş Yükünü Azaltma	4	Planlı Olma	1
		Toplam Kodlama	81

Tablo 7 incelendiğinde Grup Çalışması Etkileri kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 16 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu kodlar arasından toplam 15 kez olmak üzere en fazla Yardımlaşma kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=15). Frekans değerleri açısından dikkat çeken diğer kodlar incelendiğinde Bilgi / Fikir Alışverişi ve İşbirliği Sağlama kodlarından 11 kez (n=11), Eksiklikleri Görme/Giderme kodundan 8 kez(n=8), Fikir/Düşünce Çeşitliliği kodundan 7 kez(n=7) bahsedildiği görülmektedir. Motivasyon ve Planlı Olma kodları incelendiğinde ise kodlamalar arasında en düşük frekans değerlerini alarak en az belirtilen kodlar olarak belirlenmiştir(n=1). Grup çalışması etkileri, öğretmen adayları tarafından toplam 81 kez görüş olarak belirtilmiştir(n=81).

Tablo 8. Grup Çalışması Etkileri Kategori İstatistikleri

Grup Çalışması Etkileri	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(Geçerli)
Yardımlaşma	15	26,79	31,91
Bilgi / Fikir Alışverişi	11	19,64	23,40
İş Birliği Sağlama	11	19,64	23,40
Eksiklikleri Görme / Giderme	8	14,29	17,02
Fikir / Düşünce Çeşitliliği	7	12,50	14,89
Bireysel / Sosyal Gelişim	5	8,93	10,64
Çözüm Yolları Üretebilme	4	7,14	8,51
Stres / İş Yükünü Azaltma	4	7,14	8,51
Akran Eğitimi	3	5,36	6,38
Ortam Karmaşası	3	5,36	6,38
Gözlem Yapma Fırsatı	2	3,57	4,26
Liderlik / Sorumluluk Bilinci	2	3,57	4,26
Verimin Artması	2	3,57	4,26
Eğlenceli Çalışma Ortamı	2	3,57	4,26
Motivasyon	1	1,79	2,13
Planlı Olma	1	1,79	2,13
Kodlanmış Belgeler	47	83,93	100
Kodlanmamış Belgeler	9	16,07	-
Analiz Edilen Belgeler	**56**	**100**	-

Tablo 8 incelendiğinde Grup Çalışması Etkileri kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 16 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin algıları incelendiğinde bu 16 kod arasından en fazla %31,9 oranında 15 öğretmen adayının Yardımlaşma kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=15). Yüksek oranda öğretmen adayı tarafından görüş olarak belirtilen diğer kodlar incelendiğinde ise %23,4 oranında 11 öğretmen adayının Bilgi / Fikir



Alışverişi ve İş Birliği Sağlama(n=11), %17,2 oranında 8 öğretmen adayının Eksiklikleri Görme/Giderme(n=8), %14,9 oranında 7 öğretmen adayının Fikir/Düşünce Çeşitliliği(n=7), %10,6 oranında 5 öğretmen adayının Bilişsel/Sosyal Gelişim(n=5) kodlarından bahsetmiş oldukları görülmektedir. Motivasyon ve Planlı Olma kodlarının ise öğretmen adayları tarafından düşük oranda bahsedildiği görülmektedir. Bu oran %2,1'lik bir değer taşımaktadır ve frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir(n=1).

Toplamda 47 öğretmen adayının Grup Çalışması Etkileri kategorisi üzerinde durduğu(n=47) ve 9 öğretmen adayının bu kategoriye değinmedikleri tespit edilmiştir(n=9).

Öğretmen adaylarının Grup Çalışması Etkileri kategorisine yönelik belirttikleri görüşler şu şekildedir:

"K46: Takıldığımız veya eksik olduğumuz durumlarda arkadaşımızdan yardım aldık. Eksiklerimizi tamamladık."

"E6: Öğrenci seviyesine indirgeyemediğim konuyu arkadaşlarıma sorarak nasıl anlatacağım konusunda bilgi alışverişinde bulunuyorduk."

Tablo 9. Bireyler ile İletişim Frekans Değerleri

Bireyler ile İletişim	Frekans	Bireyler ile İletişim	Frekans
Olumlu İletişim	40	İletişim Sağlanamadı	3
Seviyeli/Sınırlı İletişim	13	Problemli İletişim	2
		Toplam Kodlama	**58**

Tablo 9 incelendiğinde Bireyler ile İletişim kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 4 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu kodlar arasından toplam 40 kez olmak üzere en fazla Olumlu İletişim kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=40). Diğer kodlar incelendiğinde Seviyeli/Sınırlı İletişim kodunun da yüksek frekans değerlerine sahip olduğu görülmektedir(n=13). İletişim Sağlanamadı(n=3) ve Problemli İletişim(n=2) kodları incelendiğinde ise kodlamalar arasında en düşük frekans değerlerini alarak en az belirtilen alt kodlar olarak belirlenmiştir. Bireyler ile İletişim kategorisi, öğretmen adayları tarafından toplam 58 kez görüş olarak belirtilmiştir(n=58).

Tablo 10. Bireyler ile İletişim Kategori İstatistikleri

Bireyler ile İletişim	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(Geçerli)
Olumlu İletişim	40	71,43	72,73
Seviyeli / Sınırlı İletişim	13	23,21	23,64
İletişim Sağlanamadı	3	5,36	5,45
Problemli İletişim	2	3,57	3,64
Kodlanmış Belgeler	55	98,21	100
Kodlanmamış Belgeler	1	1,79	-
Analiz Edilen Belgeler	**56**	**100**	-

Tablo 10 incelendiğinde Bireyler ile İletişim kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 4 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin algıları incelendiğinde bu 4 kod arasından en fazla %72,7 oranında 40 öğretmen adayının Olumlu İletişim kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=40). Diğer kodlar incelendiğinde ise %23,6 oranında 13 öğretmen adayının Seviyeli/Sınırlı İletişim(n=13), %5,5 oranında 3 öğretmen adayının İletişim Sağlanamadı(n=3) kodlarından bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=13). Problemli İletişim kodunun ise öğretmen adayları tarafından düşük oranda bahsedildiği görülmektedir. Bu oran %3,6'lık bir değer taşımaktadır ve frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir(n=2).

Toplamda 55 öğretmen adayının Bireyler ile İletişim kategorisi üzerinde durduğu(n=55) ve 1 öğretmen adayının bu kategoriye değinmediği tespit edilmiştir(n=1).

Öğretmen adaylarının Bireyler ile İletişim kategorisine yönelik belirttikleri görüşler şu şekildedir:

"E4: Gayet iyiydi. Rahatça istediğimiz şeyi alabiliyorduk. Güler yüzlü davranıyorlardı."

"K46: İletişim gayet güzeldi. Ta ki bizim bu işi gönüllü yaptığımızı unutup, bazı şeylerde mecburmuşuz gibi davrandıkları ana kadar."



Tablo 11. Diğer Gönüllülük Projeleri Frekans Değerleri

Diğer Gönüllülük Projeleri	Frekans	Diğer Gönüllülük Projeleri	Frekans
Katılım Yok	42	Ücretsiz Özel Ders	2
TEGV	5	Best Buddies	1
Deneyim	3	Bilim Şenliği	1
Değerli Hissetme	1	Çanakkale Kent Konseyi	1
Dikkat Çekme	1	İhtiyaçların Karşılanması	1
23 Nisan Şenlikleri	2	ÇSATT	1
Bakış Açısı Kazanma	1	Deneyim	1
Öğrenme-Öğretme Becerileri	1	SosyalBen Vakfı	1
TOG	2	TÜBİTAK	1
İşbirliği	1	Olumlu Katkılar	
Yardımlaşma	1	**Toplam Kodlama**	**69**

Tablo 11 incelendiğinde Diğer Gönüllülük Projeleri kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 10 kodun bulunduğu görülmektedir. TEGV kodu ile ilişkilendirilen 3 ilişkili kod, 23 Nisan Şenlikleri kodu ile ilişkilendirilen 2 ilişkili kod, TOG kodu ile ilişkilendirilen 2 ilişkili kod, Çanakkale Kent Konseyi kodu ile ilişkilendirilen 1 ilişkili kod, ÇSATT kodu ile ilişkilendirilen 1 ilişkili kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu kodlar arasından toplam 42 kez olmak üzere en fazla Katılım Yok kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=42). Frekans değerleri açısından dikkat çeken diğer kodlar incelendiğinde en fazla sözü edilen kodun TEGV olduğu görülmektedir(n=5). 23 Nisan Şenlikler(n=2), TOG(n=2), Ücretsiz Özel Ders(n=1), Best Buddies(n=1), Bilim Şenliği(n=1), Çanakkale Kent Konseyi(n=1), ÇSATT(n=1), Sosyal Ben Vakfı(n=1), TÜBİTAK(n=1) olarak isimlendirilen kodların ise oldukça düşük frekans değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Belirtilen kodların içinde barındırdıkları ilişkili kodlar, bahsedilen gönüllülük projelerinin bireylere sağlamış olduğu katkıları karşılamaktadır.

Diğer Gönüllülük Projeleri, öğretmen adayları tarafından toplam 69 kez bahsedilmiştir(n=69).

Tablo 12. Diğer Gönüllülük Projeleri Kategori İstatistikleri

Diğer Gönüllülük Projeleri	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(Geçerli)
Katılım Yok	42	75	76,36
TEGV	5	8,93	9,09
23 Nisan Şenlikleri	2	3,57	3,64
Ücretsiz Özel Ders	2	3,57	3,64
TÜBİTAK	1	1,79	1,82
Bilim Şenliği	1	1,79	1,82
Best Buddies	1	1,79	1,82
SosyalBen Vakfı	1	1,79	1,82
TOG	1	1,79	1,82
Çanakkale Kent Konseyi	1	1,79	1,82
ÇSATT	1	1,79	1,82
Kodlanmış Belgeler	55	98,21	100
Kodlanmamış Belgeler	1	1,79	-
Analiz Edilen Belgeler	**56**	**100**	-

Tablo 12 incelendiğinde Diğer Gönüllülük Projeleri kategorisi ile ilişkilendirilen 11 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin algıları incelendiğinde bu 11 kod arasından en fazla %76,4 oranında 42 öğretmen adayının Katılım Yok kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=42). Yüksek oranda öğretmen adayı tarafından görüş olarak belirtilen diğer kodlar incelendiğinde ise TEGV kodundan %9,1 oranında 5 öğretmen adayının(n=5), 23 Nisan Şenlikleri ve Ücretsiz Özel Ders kodlarından %3,6 oranında 2 katılımcının görüş belirttiği görülmektedir(n=2). TÜBİTAK, Bilim Şenliği, Best Buddies, SosyalBen Vakfı, TOG, Çanakkale Kent Konseyi, ÇSATT

kodlarının ise öğretmen adayları tarafından düşük oranlarda bahsedildiği görülmüştür. Bu oran 7 kod için de %1,8'lik bir değer taşımaktadır ve frekans değerleri 1 olarak belirlenmiştir(n=1). Toplamda 55 öğretmen adayının Diğer Gönüllülük Projeleri kategorisi üzerinde durduğu tespit edilmiştir(n=55).

Öğretmen adaylarının Diğer Gönüllülük Projeleri kategorisine yönelik belirttikleri görüşler şu şekildedir:

"K14: Hayır. Katıldığım ilk proje buydu. Önümüzdeki yıllarda tekrar karşılaşırsam tabi ki yine endişe etmeden katılım gösteririm."

"K32: TEGV'de 1 yıl aktif gönüllülük yaptım. Bu projeye göre orda daha çok deneyim ve öğrendiklerimi uygulama imkanı buldum."

Tablo 13. Gönüllü Çevre Frekans Değerleri

Gönüllü Çevre	Frekans	Gönüllü Çevre	Frekans
Mevcut Değil	31	Aile	1
Arkadaşlar	26	Gönüllülük Bilinci	1
Bilgi Alışverişi	8		
Gönüllülük Bilinci	5		
Bilgi Alışverişi Yok	4		
Geliştirme	3		
Projenin Özellikleri	2		
Gözlem Yapma	1		
Güçlü Etkileşim	1		
Mesleği Temel Alma	1		
Yeni Öğrenmeler	1		
		Toplam Kodlama	**69**

Tablo 13 incelendiğinde Gönüllü Çevre kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 3 kodun bulunduğu görülmektedir. Arkadaşlar kodu ile ilişkilendirilen 9 ilişkili kod, Aile kodu ile ilişkilendirilen 1 ilişkili kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu kodlar arasından toplam 31 kez olmak üzere en fazla Mevcut Değil kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=31). Diğer kodlar incelendiğinde en fazla sözü edilen kodun Arkadaşlar olduğu görülmektedir(n=26). Arkadaşlar kodunun, kendi içerisinde birçok ilişkili koda ayrılarak öğretmen adayları üzerinde geniş kapsamlı bir etki yarattığı söylenebilir. Bu ilişkili kodlar ve frekans değerleri Bilgi Alışverişi(n=8), Gönüllülük Bilinci(n=5), Bilgi Alışverişi Yok(n=4), Geliştirme(n=3), Projenin Özellikleri(n=2), Gözlem Yapma(n=1), Güçlü Etkileşim(n=1), Mesleği Temel Alma(n=1), Yeni Öğrenmeler(n=1) olarak belirlenmiştir. Frekans değeri yönünden en yüksek değere sahip olan ilişkili kod Bilgi Alışverişi olarak karşımıza çıkmaktadır(n=8). Aile olarak isimlendirilen kod ise Gönüllü Çevre kategorisi altında en düşük frekans değerini taşımaktadır(n=1).

Gönüllü Çevre kategorisi, öğretmen adayları tarafından 69 kez görüş olarak belirtilmiştir.

Tablo 14. Gönüllü Çevre Kategori İstatistikleri

Gönüllü Çevre	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(Geçerli)
Mevcut Değil	31	55,4	57,4
Arkadaşlar	23	41,1	42,6
Aile	1	1,8	1,9
Kodlanmış Belgeler	54	96,4	100
Kodlanmamış Belgeler	2	3,6	-
Analiz Edilen Belgeler	**56**	**100**	-

Tablo 14 incelendiğinde Gönüllü Çevre kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 3 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin algıları incelendiğinde bu 3 kod arasından en fazla %57,4 oranında 31 öğretmen adayının Mevcut Değil kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=31). Diğer kodlar incelendiğinde ise Arkadaşlar kodundan %42,6 oranında 23



öğretmen adayının(n=23) görüş belirttiği görülmektedir. Aile kodunun öğretmen adayları tarafından düşük oranda bahsedildiği görülmüştür. Bu oran %1,9'luk bir değer taşımaktadır ve frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir(n=1). Toplamda 54 öğretmen adayının Gönüllü Çevre kategorisi üzerinde durduğu tespit edilmiştir(n=54). 2 öğretmen adayının ise bu kategoriye ilişkin görüş belirtmediği görülmektedir(n=2).

Öğretmen adaylarının Gönüllü Çevre kategorisine yönelik belirttikleri görüşler şu şekildedir:

"E5: Çalışma grubu dışında katılan bireyler tanımadım."

"E8: Bir arkadaşım gönüllülük projesinde yer aldı. Daha çok başında bulunan yetkili Daimici yetiştiği için çeşitli sorunlarla bilgi alışverişinde bulundum ve aynı zamanda da orada bulundum."

Tablo 15. İz Bırakan Olay / Fikir / Durum Frekans Değerleri

İz Bırakan Olay/Fikir/Durum	Frekans	İz Bırakan Olay/Fikir/Durum	Frekans
Mevcut Değil	14	Sorumsuz Davranışlar	3
Öğretmen-Öğrenci-Veli Bağlılığı	13	Yardımlaşma	3
İhtiyaçları Fark Edebilme	9	Gelişimi Gözlemleme	2
Gönüllülük Doyumuna Ulaşma	7	Öğrencilerin Hatasız Kabul Edilmesi	2
Mesleki Farkındalık	7	Süreci Devam Ettirme İsteği	2
Düşük Motivasyon	5	Yanlış/Farklı Algılanan Kavram	2
Mesleki Gelişim	3	**Toplam Kodlama**	**72**

Tablo 15 incelendiğinde İz Bırakan Olay / Fikir / Durum kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 13 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bu kodlar arasından toplam 14 kez olmak üzere en fazla Mevcut Değil kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=14). Frekans değerleri açısından dikkat çeken diğer kodlar incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğretmen – Öğrenci – Veli Bağlılığı kodundan 13 kez(n=13), İhtiyaçları Fark Edebilme kodundan 9 kez(n=9), Gönüllülük Doyumuna Ulaşma ve Mesleki Farkındalık kodlarından 7'şer kez(n=7), Düşük Motivasyon kodundan 5 kez(n=5) bahsettikleri görülmektedir. Gelişimi Gözlemleme, Öğrencilerin Hatasız Kabul Edilmesi, Süreci Devam Ettirme İsteği, Yanlış / Farklı Algılanan Kavram kodları incelendiğinde ise kodlamalar arasında en düşük frekans değerlerini aldıkları tespit edilmiştir(n=2). İz Bırakan Olay / Fikir / Durum kategorisi, öğretmen adayları tarafından toplam 72 kez görüş olarak belirtilmiştir(n=72).

Tablo 16. İz Bırakan Olay / Fikir / Durum Kategori İstatistikleri

İz Bırakan Olay / Fikir / Durum	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(Geçerli)
Mevcut Değil	14	25	25
Öğretmen – Öğrenci – Veli Bağlılığı	13	23,21	23,21
İhtiyaçları Fark Edebilme	9	16,07	16,07
Gönüllülük Doyumuna Ulaşma	7	12,50	12,50
Mesleki Farkındalık	7	12,50	12,50
Düşük Motivasyon	5	8,93	8,93
Yardımlaşma	3	5,36	5,36
Mesleki Gelişim	3	5,36	5,36
Sorumsuz Davranışlar	3	5,36	5,36
Gelişimi Gözlemleme	2	3,57	3,57
Süreci Devam Ettirme İsteği	2	3,57	3,57
Yanlış / Farklı Algılanan Kavram	2	3,57	3,57
Öğrencilerin Hatasız Kabul Edilmesi	2	3,57	3,57
Kodlanmış Belgeler	56	100	100
Kodlanmamış Belgeler	0	-	-
Analiz Edilen Belgeler	**56**	**100**	-



Tablo 16 incelendiğinde İz Bırakan Olay / Fikir / Durum kategorisi ile ilişkilendirilen temelde 13 kodun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının "Gönüllülük" kavramına ilişkin algıları incelendiğinde bu 13 kod arasından en fazla %25 oranında 14 öğretmen adayının Mevcut Değil kodundan bahsetmiş oldukları görülmektedir(n=14). Yüksek oranda öğretmen adayı tarafından görüş olarak belirtilen diğer kodlar incelendiğinde ise %23,2 oranında 13 öğretmen adayının Öğretmen-Öğrenci-Veli Bağlılığı(n=13), %16,1 oranında 9 öğretmen adayının İhtiyaçları Fark Edebilme(n=9), %12,5 oranında 7'şer öğretmen adayının Gönüllülük Doyumuna Ulaşma(n=7) ve Mesleki Bağlılık(n=7), %8,9 oranında 5 öğretmen adayının Düşük Motivasyon(n=5) kodlarından bahsetmiş oldukları görülmektedir. Gelişimi Gözlemleme(n=2), Süreci Devam Ettirme İsteği(n=2), Yanlış /Farklı Algılanan Kavram(n=2) ve Öğrencilerin Hatasız Kabul Edilmesi(n=2) kodlarından ise öğretmen adayları tarafından düşük oranlarda bahsedildiği görülmektedir. Bu oran %3,6'lık bir değer taşımaktadır ve frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir.Toplamda 56 öğretmen adayı olmak üzere tüm öğretmen adaylarının İz Bırakan Olay / Fikir / Durum kategorisi üzerinde durduğu(n=56) tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının İz Bırakan Olay/Fikir/Durum kategorisine yönelik belirttikleri görüşler şu şekildedir:

"E2: Böyle bir durumla karşı karşıya kalmadım."

"K14: Gönüllü olmanın sadece olmak istemekle olacağını anladım. Çünkü bir şeyi gerçekten gönülden istemek öğretmenlik yapmak için yeterli olabiliyor. Çocukların maddi açıdan dezavantajlı grup olması ve bizim onların hayatlarına dokunup, ışığımızla onları aydınlatabileceğimiz, örnek, model olabileceğimiz düşüncesi bunu görmek bende hala derin bir ize sahiptir. Bundan birkaç hafta önce projeye çocuğunu getirmiş olan bir veliyle karşılaştım ve bana teşekkür etmesi, çocuğunun sayemizde ortaokul yaşantısına olumlu olan katkılarımızdan bahsetmesi gözlerimin dolmasına sebep oldu. Kendimi gerçek bir öğretmen gibi hissettim."

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen Adaylarının "Gönüllülük" Kavramına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi başlığıyla sunulan bu çalışmada, toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının Zihin İmgeleri kategorisinde belirtmiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının gönüllü öğretmenleri maddi ve manevi karşılık beklemeyen, sevgi dolu, fedakar, istekli, yardımsever olarak tanımladıkları anlaşılmıştır. Gönüllülük ve gönüllü öğretmen kavramlarının kuramsal çerçevede barındırdıkları anlam doğrultusunda öğretmen adaylarının gönüllülük kavramını olması gerektiği şekilde anlamlandırdıkları görülmüştür. Belirtilen kodlar ışığında gönüllü öğretmenliğin, öğretmen adaylarının zihinlerinde olumlu imgeler oluşturduğunu söylemek mümkün olacaktır. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının zihin imgeleri incelendiğinde benzer tanımlamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde Balaban ve İnce (2015) tarafından yayımlanan "Gençlerin Sivil Toplum Kuruluşlarındaki Gönüllülük Faaliyetleri ve Gönüllülük Algısı: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) Örneği" adlı çalışmada Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı çalışmalarına aktif olarak katılım gösteren gençlerin temel gönüllülük tanımlamaları üzerinde durdukları görülmüştür. Gençler gönüllülük kavramını karşılık beklemeksizin yapılan bir faaliyet, içerisinde sevgi olgusu barındıran bir kavram olarak tanımlamışlardır. Bu araştırma, yapılan mevcut araştırmayı gönüllülük tanımlamaları yönünden destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının Teorik Bilgi Birikimi doğrultusunda belirtmiş oldukları görüşler incelendiğinde yüksek oranda öğretmen adayının teorik bilgi birikimine sahip olduğu ve proje sayesinde bu bilgi birikimini uygulama imkanı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları, bu konu hakkında özellikle teorik bilgiden çok uygulama alanının önemine vurgu yapmıştır. Uygulama sayesinde gerçek ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğinden bahsetmiştir. 2005 yılından bu yana benimsenen Yapılandırmacı Yaklaşım, öğrenmelerin gerçek hayatta gerçekleşmesi, öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta uygulanması gerektiğini vurgulamakta ve gerçek öğrenmelerin içsel güdülenme ile gerçekleşeceğini belirtmektedir. Yapılandırmacı Yaklaşımın ön plana almış olduğu bu durumu, bireyler uygulama süreçlerinden geçerek bahsedilen becerileri kazanabilecektir. Erkek ve kadın öğretmen adayı katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar birbirleri ile benzer nitelikler taşımaktadır. Mirzanlı'nın 2016 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yayımlanan "Kar Amacı Gütmeyen Kuruluşlarda Gönüllü Çalışmanın Kariyer Geçişine Etkileri: Avrupa Gönüllü Hizmeti Örneği" adlı yüksek lisans tez çalışmasında kariyer başlangıcı öncesindeki yaşamlarında gönüllü faaliyetlere yer veren bireylerin alan ile ilgili kaliteli tecrübeler kazandıkları, gönüllü çalışmaların

kariyer geçiş süreçlerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bahsedilen bu sonuç, elde ettiğimiz Teorik Bilgi Birikimi bulgularını ve bulgular ışığında ulaştığımız sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecinde uygulama yapma imkanı kazanarak önemli boyutta öğretmenlik tecrübesi kazanmayı bekledikleri yönünde görüş belirttikleri anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının Kişisel Özellikler doğrultusunda belirtmiş oldukları görüşler incelendiğinde yüksek oranda avantaj başlığına değindikleri görülmektedir. Avantaj başlığı altında kişisel özelliklerini sevgi dolu, sabırlı, yüksek iletişim becerisine sahip, yardımsever gibi niteliklerle tanımlayan öğretmen adayları genel olarak öğretmenlik mesleğine karşı pozitif nitelikler taşıdıklarını belirtmiştir. Bu özelliklerin proje sürecine olumlu şekilde yansıması öğrenciler, veliler, kurum personelleri ve öğretmen adaylarının süreçten memnun kalması ve süreç hakkında olumlu değerlendirmeler yapmalarını sağlamıştır.

Dezavantaj başlığı altında belirtilen görüşlerin genellikle ruhsal denge üzerine kurulu olduğu sonuçlanmıştır. Öğretmen adayları dezavantaj olarak belirttiği görüşlerin çoğunda stres, duygusallık, heyecan gibi unsurlara değinmiştir. Bu gibi ruhsal dengeyi etkileyen unsurlar, öğretmen adaylarının proje sürecine olumsuz yansımalar yaratmış olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda ruhsal dengenin tüm bireylere yansıdığı ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının ruhsal dengesinden öğrenciler etkilenebilmekte, benzer şekilde öğretmen adayları da öğrencilerin, velilerin ya da idari personelin ruhsal dengesinden etkilenebilmektedir. Sağlıklı bir proje süreci için bu duygu durumları göz önünde bulundurulmalı, tüm bireylerin motivasyonu yüksek düzeyde tutabilmesi için çaba göstermesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının süreç içerisinde yaşadıkları stres, heyecan, duygusallık gibi ruhsal denge hallerinin öğretmenlik mesleğine attıkları adımların ilk basamakları olduğu unutulmamalıdır. Bu süreçte öğretmen adayları bu durumları deneyimledikçe öğretmenlik mesleğine adım adım yaklaşacak, negatif süreçlerin üstesinden gelebilme potansiyelleri artacaktır. Erkek öğretmen adayları, kadın öğretmen adaylarına oranla görüşlerinde avantaj unsuruna daha fazla değinmiştir. Bunun devamında dezavantaj unsuru ise kadın öğretmen adaylarının görüşlerinde daha yüksek oranda yer etmektedir.

Öğretmen adaylarının Grup Çalışması Etkileri doğrultusunda belirtmiş oldukları görüşler incelendiğinde grup halinde projeye katılım sonucu yardımlaşma, iş birliği, bilgi/fikir alışverişi gibi durumları deneyimlediklerini ortaya koymuştur. Grup ruhunun gerektirdiği bu unsurlar, öğretmen adaylarının sosyal gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Eğitim programlarında temel alınan Yapılandırmacı Yaklaşım, bireylerin iş birliği yaparak öğrenmelerini hedeflemektedir. Gerçekleştirilen bu unsurlar hedeflenen boyutun hayata geçirildiğini göstermektedir. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının en sık belirttiği yardımlaşma ve iş birliği boyutları birbirlerine benzer ve birbirlerini tamamlayan unsurlar olması sebebiyle bu farklılık, benzer sonuçların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Öğretmen adaylarının Bireyler ile İletişim doğrultusunda belirtmiş oldukları görüşler incelendiğinde idari personel, öğrenciler, veliler ile çoğunlukla olumlu bir iletişim kurdukları sonucuna varılmıştır. Grup halinde çalışma sonucu ortaya çıkan yardımlaşma, iş birliği, bilgi/fikir alışverişi gibi unsurlar öğretmen adaylarının sosyal çevreleri ile olumlu bir iletişim bağı kurduğunu göstermektedir. Olumlu iletişim görüşünü erkek ve kadın öğretmen adayları olmak üzere her iki cinsiyete sahip öğretmen adayları da benzer oranlarda belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının Diğer Gönüllülük Projeleri doğrultusunda belirtmiş oldukları görüşler incelendiğinde yüksek oranda öğretmen adayının Geleceğe Bir Işık da Bizden Projesi dışında başka bir gönüllü projeye katılım göstermedikleri görülmektedir. Çeşitli kurum ve kuruluşların bireylere birçok alanda katkı sağlayacak bu tür projeleri oluşturması ve hayata geçirmesi, bireylerin birçok alanda uygulama imkanı yakalamasını sağlamış olacaktır. Ayrıca bu tarz projelerin sunulması, bireylerin ilgilerinin projelere çekilmesi, katılımın artmasını sağlayabilir.

Abban'ın 2016 yılında Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yayımlanan "Gönüllü Kuruluşlarda Gençlerin Gönüllülük Düzeyleri ve Beklentileri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında bireylerin gönüllü katılım gerektiren faaliyetlere oldukça düşük düzeylerde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu boyut yapılan çalışma ile benzer nitelik taşımaktadır. Gönüllülüğü aktif kılacak nitelikli projelerin tasarlanması, etkin bir şekilde tanıtılmasının bireylerin bu alana ilgilerini destekleyeceği düşünülmektedir.

Atay ve Mengü tarafından 2017 yılında yayımlanan "Sosyal Politika Öğrencilerinin Gönüllülük Eğilimleri: Yalova Üniversitesi Örneği" adlı çalışmada Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin Çalışma

Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümüne göre daha fazla gönüllülük eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Sosyal Hizmet öğrencilerinin gönüllülük faaliyetleri konusunda aktif olma rollerinin geniş çaplı olduğu, bulundukları üniversite ile sınırlı kalmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında kadın katılımcıların gönüllü faaliyetlerde aktif olma durumunun erkek katılımcılara oranla daha yoğun olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmamızda cinsiyet değişkeni açısından projelere katılım sonuçlarını destekler niteliktedir.

Erdoğumuş'un 2016 yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yayımlanan "Türkiye'de Resmi Gönüllülüğün Düşük Olma Nedenleri: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma" adlı doktora tez çalışmasında katılımcıların düşük oranda gönüllülük faaliyetlerinde bulunma nedenleri arasında gönüllülük algıları, sosyal etmenler, bireysel nitelikler, bireysel çalışma istekleri gibi faktörler tespit edilmiştir. Yapılan araştırma, gönüllülük alanı ile ilgili bir bilinç oluşturulması ve bu bilincin bireylere aktarılması açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışma, araştırmamızda elde ettiğimiz projelere düşük oranda gönüllülük katılımını destekler nitelikte olup bunun yanında elde edilen düşük oranın nedenlerini inceleyerek araştırmaya yeni bir boyut getirmiştir.

Major tarafından 2006 yılında Iova State University'de yayımlanan "An Assessment of State Level Adult Natural Resource Conservation Education and Volunteer Training Programs in The United States" adlı yüksek lisans tez çalışmasında ABD'de bireylerin gönüllü eğitim programlarına yüksek oranda katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda ülke genelinde gönüllü bireylerin sosyal katkı sağlama boyutları önemli derecede göze çarpmaktadır. Bu sonuç gönüllülük projelerine katılım boyutunda araştırmamızın sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının Gönüllü Çevre kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde 7. Soru için vermiş oldukları yanıtların gönüllü çevrelerinin mevcut olmadığı görüşü üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, öğretmen adaylarının Geleceğe Bir Işık da Bizden Projesi dışında diğer gönüllülük projelerine katılımlarının oldukça az olduğu durumu ile ilişkilidir. Bireyler, sosyal çevrelerinden yüksek oranda etkilenirler. Sosyal çevrelerinde, etkileşim halinde oldukları birey arasında meydana gelen fikir alışverişleri, model alma durumları bireylerin birçok alanda karar verme ve uygulama yapma boyutlarını desteklemektedir. Bu kapsamda gönüllü çevrenin mevcut olmaması durumu, bireylerin belirtilen alanda çalışma sıklığını düşürmektedir. Bu alt kategori her iki cinsiyet değişkeni için de benzer oranlar taşımaktadır.

Gönüllü çevre unsuru mevcut olan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde bu gönüllü çevrenin yüksek oranda arkadaşlardan oluştuğu görülmektedir. Bu duruma sebep olan unsur, akran eğitimi olabilmektedir. Akran eğitimine, çocuklar yaşıtları ile birlikte öğrenmeler gerçekleştirirler ve çocuklar için akranları yaşamlarında önemli bir konuma sahiptir. Aynı bilişsel, sosyal, duygusal gelişim dönemlerinde oldukları için birbirlerini anlayabilmeleri, empati kurabilmeleri daha kolay gerçekleşmektedir. Akran eğitimi ile birlikte bireylerin arkadaş çevrelerinde gönüllü çevre gelişimleri sağlanırken aile unsuru da bu gelişimi desteklemelidir. Aile, çocuğun doğumu itibariyle rol model haline bürünen ilk unsurdur. Hayat boyu bu rolü taşır ve "Örnek Olma" kavramını her alanda çocuklara hissettirirler. Bu kapsamda ailelerin gönüllülük alanında katılımlarının artmasının, bireylerin gönüllülük katılımlarının artmasını destekleyeceği düşünülmektedir.

Hablemitoğlu ve arkadaşları tarafından 2011 yılında yayımlanan "Evde Yaşlı Bakım Hizmetlerinde Gönüllü Olmanın Gençlerin Yaşamlarına Katkısı" adlı çalışma incelendiğinde bireylerin hayatında büyük bir öneme sahip gönüllü çevre olan aileden bahsedilmiştir. Elde edilen sonuçlara ailenin öğrenim durumu, ailede bulunan birey sayısı bireylerin gönüllülük bilinci kazanmasında önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bu sonuç, elde ettiğimiz gönüllü çevre alt bulguları ile örtüşmektedir. Bireylerin aileden oluşan gönüllü çevrelerinin sınırlı kaldığı, bunun yanında gönüllü faaliyetlere katılım oranlarının düşük düzeylerde seyrettiği görülmektedir.

İz Bırakan Olay / Fikir / Durum kategorisine ilişkin 8. Soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının yüksek oranda böyle bir durumdan bahsetmedikleri sonucuna varılmıştır. Anca çok benzer oranda öğretmen-öğrenci-veli bağlılığından söz edildiği görülmektedir. Projenin değerlendirmesini yapan öğretmen adayları, süreç içerisinde bireyler ile kalıcı bağlar oluşturduklarını ve bu bağları proje sonrasında da koruduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuç Bireyler ile İletişim kategorisinde de yüksek oran ile sonuçlanan Olumlu İletişim alt kategorisini destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre iz bırakan durum görüşleri incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının öğrencilerin ihtiyaçlarını fark edebilme yönünden kalıcı fikirleri olduğu

görülürken, kadın öğretmen adaylarının fikirlerinin daha çok öğretmen-öğrenci-veli bağlılığı üzerine kurulu olduğu görülmektedir.

Young tarafından 2000 yılında Columbia University'de yayımlanan " Effect of Expatriate Volunteer Teachers on Secondary Education in Ghana" adlı doktora tez çalışmasında gurbetçi gönüllü öğretmenlerin Batı Afrika Genel Eğitim Sertifikası Normal Seviye Sınavları'ndaki öğrencilere gösterdikleri performans açısından pozitif yönde katkı sağladıkları, öğrencilerin kendilerine karşı olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar elde ettiğimiz bulguların içerisinde barınan Öğretmen-Öğrenci-Veli Bağlılığı alt kategorisinin öğretmen-öğrenci boyutu ile örtüşmektedir.

Yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının Geleceğe Bir Işık da Bizden Projesi'nden çeşitli beceriler kazanarak ve önemli ölçüde öğretmenlik deneyimi kazanarak ayrıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular sonucunda bu tür projelerin hayata geçirilmesinin önemi ve bireyleri bu tür projelerde etkin kılmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

ÖNERİLER

Nitel desende yürütülen bu araştırmanın kapsamı genişletilerek nicel boyutta başka bir araştırma kaynaklık edebilir.

Gönüllülük kavramı ile ilişkili olarak bireylerin görüşlerinin alınabileceği yeni araştırmalarda gönüllülük projelerinin artırılmasına ve bireylerin bu projelerde aktif rol oynamasına ilişkin görüşlerin yer alacağı boyutlar incelenebilir.

Gönüllü öğretmenlik kavramı ile ilgili örneklem genişletilerek öğretmen adaylarının yanı sıra öğretmenlerin de konu ile ilgili görüşleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

Abban, B. (2016). Gönüllü Kuruluşlarda Gençlerin Gönüllülük Düzeyleri ve Beklentileri. Yüksek Lisans Tezi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Yalova.

Atay, E. & Mengü, E. (2017). Sosyal Politika Öğrencilerinin Gönüllülük Eğilimleri: Yalova Üniversitesi Örneği. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(14), 62-76.

Balaban, A. Y., & İnce, İ. Ç. (2015). Gençlerin sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllülük faaliyetleri ve gönüllülük algısı: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *30*(2), 149-169.

Bulut, H. İ. (2015). Semavi Dinlerin Ortak Ahlak Değerleri ya da Evrensel Değerler. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(1), 65-81.

Çakı, F. (2014). Türk Sosyolojisinde Yeni Bir Alan: Gönüllülük Araştırmaları. *Sosyoloji Dergisi,* 3(24), 185-202.

Dilekmen, M & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11, 113-123.

Ege, R. (2011). Gönüllülük, Din ve Din Eğitimi. *Dini Araştırmalar, 14*(38), 5-16.

Erdoğmuş, Z. (2016). Türkiye'de Resmi Gönüllülüğün Düşük Olma Nedenleri: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,*İstanbul.

Foundation, C. A. (2018). CAF World Giving Index. Access: https://www.cafonline.org/Hablemitoğlu, Ş. ve ark. (2011). Evde Yaşlı Bakımı Hizmetlerinde Gönüllü Olmanın Gençlerin Yaşamlarına Katkısı. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 12(1), 147-163.

Hockenos, P.(2011). Dünyada Gönüllülüğün Durumu Raporu. Çev: Karadoğan, E. & Biliz, Z. ISBN: 978-975-7125-94-5

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (217 S.K.), Resmi Gazete, 7217; Mayıs 1949.

Karasar, N. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler(32. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Major, A. L. (2006). An Assessment of State Level Adult Natural Resource Conservation Education and Volunteer Training Programs in The United States. Master of Science. *Iowa State University,* Iowa.

Mirzanlı, D. (2016). Kar Amacı Gütmeyen Kuruluşlarda Gönüllü Çalışmanın Kariyer Geçişine Etkileri: Avrupa Gönüllü Hizmeti Örneği. Yüksek Lisans Tezi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* İstanbul.



Molchanov, S. V. (2013). The Moral Development of Childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , *86* , 615-620.

Young, Y. M. (2000). Effect of Expatriate Volunteer Teachers on Secondary Education in Ghana. PhD Thesis. *Columbia University,* Columbia.



ÖĞRETMENLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN YAPTIKLARI ÖĞRETİMSEL DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sena Gülsüm ŞEN
Bilim Uzmanı, Etimesgut Özel Eğitim Meslek Okulu, Ankara, e-posta: sena67_@hotmail.com

Çiğdem TÜRKER
Bilim Uzmanı, Özel Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Bolu, e-posta: turkercigdem2@gmail.com

Ahmet YIKMIŞ
BAİBÜ Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu, e-posta: ayikmis@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim öncesi, esnası ve sonrasında gerçekleştirdikleri değerlendirme sürecinde yaptıklarının belirlenmesidir. Araştırmada öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır olup veriler yarı yapılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim meslek lisesinde görev yapan 10 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin kişisel bilgileri hakkında veri toplamak amacıyla, görüşme öncesinde sorulmak üzere kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencilerin performanslarına göre öğretimini yapacakları beceri, kavram ve işlemlere karar verdiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrenci özelliklerine göre materyal ve ortam üzerinde bazı uyarlamalar yaptığı ayrıca değerlendirme aşamasında öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerilerde bulunduğu görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli öğrenci, özel eğitim öğretmeni, değerlendirme.

INVESTIGATION of TEACHER'S PERCEPTIONS OF INSTRUCTIONAL ASSESSMENT for STUDENTS with SPECIAL NEEDS

Abstract

The aim of this study is to determine the special education teachers' pre-school, during and after teaching process for students with special needs. In the study, the phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used to examine the teachers' opinions and the data were collected by semi-interviews. The participants of the study consisted of 10 special education teachers working in special education vocational high schools affiliated to Ankara Provincial Directorate of National Education in 2018-2019 academic year. The obtained data were analyzed by descriptive analysis technique. In order to collect data about the personal information of the special education teachers participating in the research, a personal information form was developed to be asked before the interview. The findings of the study show that the majority of special education teachers decide on the skills, concepts and procedures to be taught according to the performance of students with special needs. In addition, it was observed that teachers made some adaptations on materials and environment according to student characteristics during the evaluation process, and during the evaluation phase, teachers faced some problems and made various suggestions for the solution of these problems.
Keywords: Student with special needs, special education teacher, assessment.

GİRİŞ

Değerlendirme, öğrencilerin akademik, davranışsal ve fiziksel özelliklerinin belirlenip bu özelliklere uygun olan eğitsel ve yasal kararlar alabilmek amacıyla gerçekleştirilen bir veri toplama sürecidir. Gerçekleştirilen değerlendirme öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımalarına hizmet etmekte ve böylece öğrencilere daha uygun eğitim hizmeti sağlanmaktadır (Gürsel, 2015). Değerlendirmenin bir başka boyutu ise öğrencilerin akademik, davranışsal ve fiziksel özelliklerinin öğrencinin gelişim alanlarına uygun bir şekilde ortaya çıkararak, bu özelliklerin önceden belirlenmiş bir ölçüte göre karşılaştırılıp sonuçta elde edilen verinin öğrenci için ne anlama geldiğinin belirlenmesidir. Bireye

yönelik yapılan değerlendirmeler, çeşitli kavram ve becerilere yönelik olarak ve çeşitli ortamlarda gerçekleştirilmektedir (Avcıoğlu, 2011). Öğrenme-öğretme ortamlarındaki sürecin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretim öncesinde, esnasında ve sonrasında değerlendirmelerin yapılması gerekli olup özel eğitim ortamlarında da özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi için sürecin her aşamasında değerlendirilmelerin yapılması oldukça önemlidir (Güven ve Gürsel, 2014).

Özel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirilen değerlendirme ile öğrencinin eğitim hayatına yön verilmekte (Sönmez ve Yıkmış, 2017), örneğin kaynaştırma ortamında eğitim gören zihin yetersizliği olan öğrencilerin başarısına yönelik yapılan değerlendirme sonucunda gerçekleştirilen sınav uyarlamaları ile öğrenci başarısının olumlu şekilde değişiklik gösterdiği görülmektedir (Güven, 2009). Özellikle okullar özel gereksinimli öğrencilerin beceri, kavram ve işlemlere yönelik yeterli düzeyde performansa sahip olmasını sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin bu beceri kavram ve işlemlere yönelik ne düzeyde performansa sahip olduklarının değerlendirilmesinden de sorumludur (Joakim, 2015). Öğrenme- öğretme sürecinde gerçekleştirilen değerlendirme; müfredatın planlanması, süreçte öğrenci ve değerledirmeyi yapan öğretmen arasındaki etkileşimin artırılması ve öğrenme sonrası sonuçların değerlendirilmesi gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda yapılmaktadır (Cawley ve Palmar, 2003).

Eğitsel amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen değerlendirme süreci, yetersizlik gösterdiğinden şüphelenilen öğrencilerin belirlenmesi, gönderme öncesi ve gönderme sürecinde ayrıntılı değerlendirme, öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verme, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, uygulama ve izleme aşamalarından oluşan bir süreci tanımlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Borucu ve Işıkdoğan, 2018; Kargın, 2007). İlk belirleme basamağı öğrenme özellikleri nedeniyle akranlarından geri kalan öğrencilerin belirlenmesi amacıyla gözlem, görüşme, kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi değerlendirme araçlarının kullanıldığı informal bir süreçtir Gönderme öncesi süreç, daha yoğun bir eğitime ihtiyacı olmayan öğrencinin etiketlenmesini önlemek için sınıf öğretmeninin farklı alanlarda uyarlamalar yapmasını kapsamaktadır ve ilk belirleme gibi informal bir süreci içermektedir. Gönderme öncesi süreçte öğrenci amaçlanan gelişmeyi gösteremiyorsa, gönderme ve ayrıntılı değerlendirme süreci başlamaktadır. Gönderme sürecinde hazırlanan rapor doğrultusunda ayrıntılı değerlendirme kararı alındığında ise öğrenci standart testler kullanılarak formal değerlendirme sürecine alınmaktadır. Ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen öğrenciye yönelik yerleştirme kararı ve ardından da BEP hazırlama kararı alınmaktadır (Kargın, 2007). Hazırlanan BEP doğrultusunda, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin gelişimlerinin sağlanması ve desteklenmesi amacıyla değerlendirme ölçütleri belirlenmektedir (Avcıoğlu, 2011). Öğrencinin programa başlamadan önceki performansı ile programla birlikte elde edilen performans karşılaştırılır. Bu karşılaştırma sonrasında elde edilen verilere dayalı olarak belirlenen programa devam edilir yada programda çeşitli uyarlamalar yapılır (Aksoy, 2016). Sonuç olarak öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen değerlendirme öğretim öncesi, öğretim sırası ve sonrasında öğrencinin performansını belirlemek, öğretimin etkililiğini ve öğrencinin gelişimini ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır (Borucu ve Işıkdoğan, 2018; Kargın, 2007). Etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilmesi içinde öğretim öncesi, esnası ve sonrasında değerlendirmelerin yapılması gerekli görülmektedir (Güven ve Gürsel, 2014). Ayrıca değerlendirme, öğrencinin başarısının artırılmasına hizmet etmektedir (Güven, 2009; Sönmez ve Yıkmış, 2017).

Yapılan çalışmalara bakıldığında çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Borucu ve Işıkdoğan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerinin öğretim sırasında özel gereksinimli öğrencinin anlatılan konuyu kazanıp kazanmadığını soru-cevap yoluyla değerlendirdiklerini, öğretim sonrasında ev ödevlerine ve öğrencinin performansına göre bireysel ve sözlü değerlendirmeler yaptıkları ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencinin özelliklerine göre ek süre veya az süre verdikleri belirtilirken bazı öğretmenlerin bu süreçte hiçbir yöntem ve materyal kullanmadıkları ifade edilmiştir. Sönmez ve Yıkmış (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmenlerin, zihin yetersizliği tanısı almış öğrencilerin matematik beceri, kavram ve işlemlerine yönelik değerlendirme sürecinde yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zihin yetersizliği olan öğrencilerin matematik performanslarını öğretim öncesi, anı ve sonrasında değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin değerlendirme sürecinde materyal ve ortam üzerinde bazı uyarlamalar yaptığı ve bu uyarlamaları yaparken de



öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme aşamasında bazı sorunlarla karşılaştıkları bulgusu elde edilmiş, bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik ise çözüm ürettikleri görülmüştür. Çuhadar (2017) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin ilk aşaması olarak kabul edilen tarama-ilk belirleme aşamasında herhangi bir sorun yaşamadıkları ancak sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreç ve gönderme sürecini sistematik olarak yürütme konusunda sorunlar yaşadığı görülmüştür.

Eckert, Dunn, Codding, Begeny ve Kleinmann (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin matematik ve okuma performansının değerlendirilmesi ile öğretmen notları arasındaki uygunluk incelenmiş ve sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilerin matematik performanslarına yönelik yapmış oldukları değerlendirmeni uygun olmadığı, bunun yanı sıra okumaya yönelik materyal ve içerik uyarlamaları yaptıkları ortaya çıkarılmıştır. Joakim (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ise yetersizliği olan öğrencilere yazılı sınavlara yönelik sunulan uyarlamaların etkisi incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilere yönelik sadece yazılı değil okuma ve matematik alanlarında da uyarlamaların yapıldığı ayrıca sınavlara yönelik de uyarlamaların yapıldığı, uyarlama yapılan öğrencilerin uyarlama yapılmayan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkarılmıştır. (Borucu ve Işıkdoğan, 2018; Çuhadar, 2017; Güven ve Gürsel, 2014; Kargın, 2007; Önder, 2007; Sönmez ve Yıkmış, 2017; Vural, 2008). İlgili araştırmalarda yer alan öğretim öncesi, esnası ve sonrasında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarının temel amacı özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun öğretimin sağlanması ve böylece öğretimin etkililiğinin artırılmasıdır. Ayrıca uygun değerlendirme planlanmasının yapılmasının öğrenme-öğretim sürecini etkili hale getirdiği bulgularla desteklenmektedir. (Gürsel, 2015; Güven ve Gürsel, 2014; Sönmez ve Yıkmış, 2017).

Özel eğitimde de oldukça önemli olan değerlendirmeye ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin yeterlilikleri, öğretim öncesi, esnası ve sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmelerin niteliği, değerlendirme sürecinde kullanılan materyaller, bu materyallerde ve ortamda yapılan uyarlamalar, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yaşamış oldukları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmesi etkili bir öğrenme- öğretme sürecinin oluşturulmasına hizmet etmektedir. Buna rağmen alanyazın incelendiğinde ise özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki değerlendirilmesini konu alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Cawley ve Parmar, 2003; Eckert, Dunn, Codding, Begeny ve Kleinmann, 2006; Joakim, 2015). Bu amaçla özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik beceri, kavram ve işlemlerin öğretimi öncesi, esnası ve sonrasında gerçekleştirdikleri değerlendirme sürecinde yaptıklarının belirlenmesi ile ilgili bu araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Ankara'da özel eğitim meslek okulunda görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretimi öncesi, esnası ve sonrasında gerçekleştirdikleri değerlendirme sürecinde yaptıklarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Özel eğitim öğretmenlerinin öğretimini yapacakları beceri, kavram ve işlemlere nasıl karar verdiklerine ilişkin yaptıkları nelerdir?

Özel eğitim öğretmenleri öğretim sürecinde değerlendirmeyi hangi amaçlarla kullanmaktadır?

Özel eğitim öğretmenlerinin öğretimi değerlendirirken kullandıkları değerlendirme araçları nelerdir?

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri kavram ve işlemleri değerlendirirken materyallerde yapmış oldukları uyarlamalar nelerdir?

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri kavram ve işlemleri değerlendirirken ortamda yapmış oldukları uyarlamalar nelerdir?

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemlerin öğrenci tarafından kazanıldığı, kalıcı hale getirildiği ve genellendiğinin değerlendirilmesine ilişkin yaptıkları nelerdir?

Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme yapma sıklığı nedir?

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?



Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerileri nelerdir?

Özel eğitim öğretmenleri beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinin daha iyi yapılabilmesi için ne tür önerilerde bulunmuşlardır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi vardır: Görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi. Bu genel kategoriler yine kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır (Demir, 1999). Bu araştırmada alt kategorilerden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme insanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Demir, 1999). Kullanılan aracın özelliğine göre, açık uçlu, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gibi alt kategorilere ayrılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme protokolü hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999; akt: Türnüklü, 2000).

Katılımcılar

Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Etimegut ilçesinde bulunan ve Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir özel eğitim meslek lisesinde görev yapan 10 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Gönüllülüğün esas alındığı çalışmada gizlilik ve etik ilkelere bağlı kalınmak koşuluyla, öğretmenlerin isimlerine yer verilmemiş, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Tablo 1'de de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmektedir.

Tablo 1:*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Özellikler	Grup	N
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	5
Yaş	25-30	1
	31-35	3
	36-40	4
	41-45	1
	46-50	1
Mezun olunan bölüm	Ziraat fakültesi	1
	Özel eğitim	6
	Sınıf öğretmenliği	3
Öğrenim durumu	Lisans	10
	Yüksek lisans	
Mesleki deneyim	5-10	4
	11-15	5
	16-20	1
Özel eğitim alanındaki mesleki deneyim	0-5	3
	6-10	2
	11-15	4
	16-20	1
Özel eğitim alanındaki yeterliliği edinme şekli	Kurs	2
	Lisans eğitimi	5
	Deneyim	6
	Meslektaşlarla işbirliği	1

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi Süreci



Araştırma verilerinin toplanması, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı–yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılmıştır. Bu çalışmanın verileri Nisan-Mayıs 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmacılar, çalışılmak istenen konu ile ilgili alan yazın taraması yapmış ve soruları hazırlamışlardır. İki alan uzmanı tarafından sorular incelenmiş, sorular üzerinde uyarlamalar yapılmış ve bu yolla araştırmanın kapsam geçerliliği alınmıştır. Araştırmanın güvenirliği için plot çalışma yapılmıştır. Görüşme protokolünde yer alan sorular genelde araştırmacının zihninde belirli anlamları içerdiği için bazen araştırmacının dışındaki diğer kişiler tarafından aynı sorular farklı anlaşılabilmektedir (Türnüklü, 2000). Bu yüzden araştırma sorularının kolay anlaşılır ve açık ifade edilip edilmediğini belirlemek amacıyla bir özel eğitim öğretmeni ile plot görüşme yapılmıştır. Daha sonra görüşme sorularında değişiklik yapılarak sorular yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerin görüşme sırasında verdikleri cevaplar yazılı hale getirilmiştir. Araştırmaya katılan ve özel eğitim meslek okulunda görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin listesi hazırlanmış ve buna göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de görüşme takvimi ile ilgili ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

Tablo 2: *Görüşme Takvimi*

Ad	Tarih	Görüşme süresi	Kayıt şekli	Görüşme yeri
Ön görüşme yapılan öğretmen	12.02.2019	16:56	Ses kaydı	Sınıf
Ö1	17.04.2019	11:08	Ses kaydı	Sınıf
Ö2	18.04.2019	03:44	Ses kaydı	Sınıf
Ö3	19.04.2019	14:54	Ses kaydı	Sınıf
Ö4	19.04.2019	08:05	Ses kaydı	Sınıf
Ö5	22.04.2019	07:35	Ses kaydı	Sınıf
Ö6	22.04.2019	05:50	Ses kaydı	Sınıf
Ö7	24.04.2019	10:29	Ses kaydı	Sınıf
Ö8	25.04.2019	09:48	Ses kaydı	Sınıf
Ö9	25.04.2019	16:10	Ses kaydı	Sınıf
Ö10	24.04.2019	05:59	Ses kaydı	Sınıf

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çünkü betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Bu yaklaşımda, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân verilmektedir. Ayrıca araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtlanması öngörülen soruların her birine ilişkin ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik beceri, kavram ve işlemlerin öğretimi öncesi, esnası ve sonrasında gerçekleştirdikleri değerlendirme sürecinde yaptıklarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda yanıtı aranan sorulardan ilki özel eğitim öğretmenlerinin öğretimi yapılacak olan beceri, kavram ve işlemlere nasıl karar verdiğini belirlemeye yöneliktir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğretimini yapacakları beceri, kavram ve işlemlere nasıl karar verdiklerine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Öğretmenlerin Öğretimini Yapacakları Beceri, Kavram ve İşlemlere Nasıl Karar Verdiklerine İlişkin Görüşler*

Değerlendirme Yöntemleri	f
Kaba Değerlendirme	2
Öğrenci performansı	7
Aile istekleri	2
İlköğretim 1.2. ve 3. Sınıf seviyesine göre	1
Gözlemler	1



Tablo 3'e bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu öğretimini yapacakları beceri, kavram ve işlemlere öğrencinin performansına, aile isteklerine ve kaba değerlendirmeye göre karar verdiklerini bildirmiştir.

Ö2: 'Yani dokuzuncu sınıfta öğrenci geldiği zaman kaba değerlendirmeden sonra çocukların durumu ortaya çıkıyor. Burada hani öncelik sırasına koyuyorum kendi adıma çocuğun çok fazla davranış sıkıntısı yoksa akademik konulara öncelik vermeye çalışıyorum. Hani bizim okulumuzda özel eğitim meslek okulu olduğu için çok fazla davranış problemi olmuyor yani kaba değerlendirme bana yolu gösteriyor.

Ö4: 'Bu tamamen öğrencinin ihtiyacına bağlı. Öğrencinin gözlemler sonucu elde edilen verilerdeki ihtiyaçları ailenin beklentileri bu konuda en önemli belirleyici unsurlar yani.'

Ö8: 'Normalde ağır sınıfta çalışırken yine aynı şekilde çocuğun durumuna bakarak performansına bakarak ne çalışacağımızı ona göre alıyorduk. Burada hafif düzeyde, buradaki okulumuzda hepimiz hemen hemen aynı kavramları ya da üniteyi ilkokul 1 2 3 seviyesinde ders işliyormuşuz gibi zaten. Burada BEP yapıyoruz ama genelde ortak kazanımları alıyoruz daha çok yani.'

Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim sürecinde değerlendirmeyi hangi amaçla kullandıklarına ilişkin bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. *Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Değerlendirmeyi Hangi Amaçla Kullandıklarına İlişkin Görüşler*

Değerlendirme Yöntemleri	f
Aile isteği	1
Müfredat değerlendirmesi	1
Öğretim başı değerlendirme	1
Öğretim sonu değerlendirme	4
Öğrenci ilerlemesi	5
Öğretmenin kendini değerlendirmesi	1

Tablo 4'e bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu öğretilecek beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesini, öğrenci ilerlemesini gözlemlemek ve öğretim sonunda hedeflenen kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını saptamak amacıyla yaptığını açıklamaktadır.

Ö4: 'Öğretimin gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek için ve gerçekleştiyse bir sonraki adıma geçiyorsun gerçekleşmediyse belki bir önceki adıma dönmen gerekiyor. O basamaktan bir önceki basamağa dönmen gerekiyor yada aynı basamağı farklı yöntemler uygulayarak tekrar yapmak gerekiyor. Onun için değerlendirme yani öğretimdeki değerlendirme çok önemli.

Ö6: 'Amaçlarımın gerçekleşip gerçekleşmediğine şimdi şöyle bir şey oluyor mesela özellikle kavramda yada beceri eğitiminde bu daha çok net görünür akademikten dışında yani hani eğer bir çocukta bir basamakta gerçekleşmiyorsa eksik kalan basamaklar olabiliyor mesela buna bakınca geri dönmen gerekebiliyor, bazen becerinin yanlış olduğunu da görüyorsun yani şöyle bir şey evet bu beceriye ihtiyacı var ama çocuğun hazırbulunuşluğu yok yani daha önkoşulları yok hani bunu sonradan fark edebiliyorsun işte o an başka dış etkenler oluyor hani buna göre tekrar bir değerlendirmeye almak zorunda kalıyorsun değerlendirmenin gerçekleştiremediğini. Yani sağlıklı bir değerlendirme olmadığı zamanlar oluyor. Oturumlardan sonrada gerekli yani her öğrettiğin her çalıştığın beceriden sonrada gerekli.

Özel eğitim öğretmenlerinin, beceri kavram ve işlemleri değerlendirirken kullandıkları değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. *Öğretmenlerin Beceri, Kavram ve İşlemleri Değerlendirirken Kullandıkları Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşleri*

Değerlendirme Araçları	f
Gözlem	2
Sözlü olarak	1
Kaba değerlendirme aracı	3
Yazılı materyaller	4
Nesneler	2
Ölçüt bağımlı ölçü araçları	1



Tablo 5'e bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu yazılı materyaller, kaba değerlendirme formu ve nesnelerden oluşan araç gereçleri kullanarak ve gözlem yaparak beceri, kavram ve işlemleri değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Ö4: 'Genelde yazılı materyaller kullanıyoruz özellikle kavramlarda mesela matematik becerilerinde o zamana kadar yapmadığımız yani işlemediğimiz işlemediğinden ziyade farklı bir teknik kullanarak farklı bir materyal kullanarak aynı beceriyi yada kavramı tekrar yapmasını sağlıyoruz. Eğer öğrenci bunu yapamıyorsa dediğim gibi ya bir önceki basamağa dönüp o basamaktan devam ediyoruz yada aynı basamakta farklı teknik uyguluyoruz.'

Ö5: 'İlk değerlendirdiğimde kaba değerlendirmelerle değerlendiriyorum. Sonraki süreçlerde de burası hafif okul hafiflerde yine aynı şekilde hani kağıtlarla hazırladığımız testlerle değerlendirme yapıyoruz ama ağırlarla çalıştığım zaman materyaller çalıştığımız öğrencilerde olmuştu, vardı.'

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemleri değerlendirirken materyallerde yapmış oldukları uyarlamalara ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Öğretmenlerin Beceri, Kavram ve İşlemleri Değerlendirirken Materyallerde Yapmış Oldukları Uyarlamalara İlişkin Görüşleri*

Materyal Uyarlamaları	f
Çocuğun bireysel farklılığına göre	6
Zarar vermeyecek materyaller	1
Amaca uygunluk	2
Materyal uyarlaması yapmıyorum	1

Tablo 6'ya bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencinin bireysel farklılıklarına ve beceri, kavram ve işlemlerin amacına göre materyal uyarlaması yaptıklarını bildirmiştir.

Ö2: 'Çocuklar artık hani dokuzuncu sınıftan itibaren tanıdığımız için mesela çocuk ne diyim bir matematik öğretirken bazı öğrenci bunu direk işlem olarak istiyorlar bazıları oyun şeklinde istiyorlar yada görsel olarak istiyor. Hani ona göre uyarlıyorum çocuğa hangi yöntem daha etkili olacaksa sonuca ulaşmak için hani farklı öğrencilerde farklı yöntemlerle aynı beceriyi uygulayabiliyorum.'

Ö3: 'Öğrencinin bireysel farklılığına göre uyarlamalar yapıyorum. İşte görme ile ilgili sıkıntısı varsa yada engeli varsa daha uygun daha büyük puntolu yazılarla, öğrencide okuma yazma yoksa işte ben okuyorum ona yada görsel sunular hazırlıyoruz bu şekilde.'

Ö7: 'Şu ana kadar sadece 4 sene çalıştım yani çok fazla öğrenciyle çalışma fırsatım olmadı ki öğrenci profilim de hep ağır düzeyde öğrencilerdi. Kullandığım materyalleri daha çok kendine zarar vermeyecek, yutamayacak materyaller seçiyordum.'

Ö8: 'Mesleğin ilk yıllarında çalışırken yine materyalleri etkin olarak kullanıyorduk özellikle işte kavram öğretiminde, renk öğretiminde diğer kavramların öğretiminde

sayılarda falan materyal kullanımı daha üst düzeyde ve kullanıyorduk elimizin altında vardı. Ya da kendimiz de yapabiliyorduk ayakkabı bağlama falan gibi. Ama yine aynı şekilde şu anda çalıştığımız okul itibariyle çok fazla bu materyallere ulaşım sağlayamıyoruz. materyali çok fazla kullanamıyoruz yani burada yani ben kendi adıma kullanamıyorum.'

Ö10: 'Yazı şekline dikkat ederim, okunuşluğuna resimlerin karmaşıklıktan ziyade daha sade olmasına dikkat ederim. Algılayabileceği şekilde karmaşık bir şekilden ziyade bir de gerçekten o şekil gerçekten ifade ediyor mu vermek istenilen şeyi ona dikkat ederim.'

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemleri değerlendirirken ortamda yapmış oldukları uyarlamalara ilişkin bulguları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Ortamda Yaptıkları Uyarlamalara İlişkin Görüşleri*

Ortamda Yapılan Uyarlamalar	f
Zarar verecek materyallerin kaldırılması	3
Dikkat dağıtıcı uyaranların kaldırılması	4
Ortamın ses ve ışık düzeyi	5
Hedeflenen beceriye göre değişiklik	2
Öğrencilerin birbirlerine yakınlığı	2



Tablo 7'ye bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu ortamın ses ve ışık düzeyine, dikkat dağıtıcı uyaranların ve öğrenciye zarar verecek materyallerin ortadan kaldırılmasına dikkat ettiklerini bildirmiştir.

Ö7: *'Çocuğun kendine zarar vermesini sağlayacak materyalleri genellikle ortamdan kaldırdım. Mesela çalıştığım okullarda özel eğitime çok uygun binalar değildi, yüksek katlıydı. Pencerenin kulplarını söktürme, öğrencinin kendisi açıp tehlikeli bir durum oluşabilecek durumlardan kaçınmak için ekstradan çocuğa uygun sıra, sandalye bunları istiyordum. Özel alt sınıfta çalışmıştım ve orası özel eğitim konusunda çok tecrübeli değildi. Ben bunları söylediğimde biraz şaşırdılar ama sonunda uygun materyaller uygun sıra ve sınıf oluşturuldu.'*

Ö9: 'Değerlendirme ortamı zaten özel eğitimde herkesin bildiği gibi en az dikkat dağıtıcı bir ortam oluşmasını sağlıyoruz. Bunu da açıkçası çok fazla okul ortamında sağlamamız mümkün olmuyor. Sadece sessizlik, dikkat dağıtıcı uyaranların olmaması bunun gibi başka çok fazla uyarlama söz konusu değil.'

Ö10: 'Becerinin, kavramın ya da konunun amacın ne olduğuna bağlı düzenlemeleri yapıyor olmam. Zaten şu andaki çalıştığım sınıfım otizm sınıfı olduğu için hep birebir çalışmalar yapılıyor.'

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemlerin öğrenci tarafından kazanıldığı, kalıcı hale getirildiği ve genellendiğinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. *Öğretmenlerin Beceri, Kavram ve İşlemlerin Öğrenci Tarafından Kazanıldığı, Kalıcı Hale Getirildiği ve Genellendiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri*

Edinim, Kalıcılık ve Genellemeye İlişkin Değerlendirme	f
Bireyselleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda	1
Ölçüt bağımlı ölçü araçları	2
Soru cevap tekniği	1
Belirli aralıklarla değerlendirme yaparak	2
Aile görüşmeleri	1
Yaşantı sağlama	3

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu yaşantıya dayalı etkinlik ve uygulamaları yaparak, belirli aralıklarla değerlendirme yaparak ve ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanarak öğretilen beceri, kavram ve işlemlerin öğrenci tarafından kazanıldığı, kalıcı hale getirildiği ve genellendiğini değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Ö5: 'Yani şöyle açıkçası her öğrencide kalıcı hale gelmeyebiliyor yani o an öğrendiği ile ilgili bir etkinlik yapıyoruz bir çalışma yapıyoruz bazen bunu yapabiliyor ama ertesi gün sorduğumda yapamadığı zamanlarda olabiliyor tabi öğrenciye göre değişiyor kiminde kalıcı olarak kalıyor.'

Ö9: *'Uygulama esnasında daha çok ne kadar kullandığıyla, aile ile görüşmelerimizde beceri ise mesela evde ne kadar kullandığıyla ilgili dönütler alıyoruz zaten aile görüşmelerinden. Burada da geçirdiğimiz 6 saat içerisinde diğer derslerle bağlantısını kurarak orada gözlemleme şansımız oluyor.'*

Ö10: 'Mutlaka günlük yaşam becerisine aktarılmış haliyle ilgili bir yaşantı geçirmeye çalışıyoruz. Bu benim için önemli örnekleme ikişer ritmik sayma çalıştığım bir öğrenci beden eğitimi dersinde eğer ona kadar sayması gereken bir işlem varsa ikişer ikişer yirmiye kadar saydırıp işlemi tamamlatıyorum. Gayet güzel transfer etmiş oluyoruz.'

Özel eğitim öğretmenlerinin, değerlendirme yapma sıklığına ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. *Öğretmenlerin Değerlendirme Yapma Sıklığına İlişkin Görüşleri*

Değerlendirme Sıklığı	f
Her gün	2
Hafta bir	1
Ayda bir	4
Dersin başında ve sonunda	1
Öğrenci performansına göre	2

Tablo 9'a bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu her gün, ayda bir ve öğrenci performansına göre değerlendirme yaptıklarını belirtilmiştir.

Ö4: 'Her gün. Sınıf ortamında olduğum yani kendi ders vermek durumunda olduğum çalışmalarda değerlendirmeyi her gün yapmak durumundayım. Yani çünkü bir sonraki gün yada bir sonraki hafta planda değişiklik oluyor işte yıllık planda farklı bir beceri alınmış oluyor. Ama sen o hafta içinde belki o çalışmayı bitirmek zorundasın. Sonraki hafta başka bir amaca geçeceksin onun için de napıyorsun

atölye dersinin olduğu günlerde bile ben bazen çocuklara sınıfta çarpma işlemidir o haftaki becerim atölyede yaptığım çalışmayla ilgili işte oradaki kullandığımız materyallerle ilgili çarpma yaptırıyorum bazen olabiliyor yani. Bazen toplama yaptırıyorum çıkarma yaptırıyorum. Bakıyorum yani o haftaki amacı karşıladı mı çünkü dediğim gibi bir sonraki hafta başka amaca geçeceksin onun içinde hani kısıtlı bir zaman içindesin onun içinde bazen dediğim gibi her gün değerlendirme yapman gerekiyor.'

Ö8: 'Normal BEP'lerimizde yasa olarak zaten her ay orada yapmamız gerekiyor. Senenin sonunda aynı şekilde senenin ortasında verdiğimiz karneler de bir değerlendirme içerir ya da performanslar onlar da bir değerlendirme içeriyor. Yani yılda 2 sefer yaptığımız dönem sonunda ve dönemin ortasında ailelere de veriyoruz. Karnelerde ve performans değerlendirmesiyle onun haricinde de kendimizin BEP'lerde he ay yapmamız gereken değerlendirmemiz var.'

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. *Öğretmenlerin Beceri, Kavram ve İşlemlerin Değerlendirilmesinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri*

Karşılaşılan Güçlükler	f
Aile desteği eksikliği	1
Öğrenci devamsızlığı	2
Zaman sınırlılığı	2
Öğrenci performansı	3
Ortam	2
Materyal eksikliği	3
Bir sorunla karşılaşmıyorum	2

Tablo 10'a bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu öğrenci performansı, materyal eksikliği, öğrenci devamsızlığı, zamanın az olması ve ortamın özelliklerinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Ö6: 'Şimdi özel eğitimde şöyle bir sıkıntı var. Genel bir sıkıntı grupla çalışmak zorundayız yani gruplar eğitim uygulamalarda da öyle evet iki parter oluyorsun ama grupla çalışıyorsun işte fiziksel şartlar tamamen buna uygun olmuyor mesela kaç tane özel eğitim okulunun örnek veriyorum uygulama mutfağı var hani öğretmenin gidip çalışabileceği yada o saatlerde o boş mu yani hani küçücük sınıfta beş tane daha öğrenci varken ki orta ağır düzeyde sen bir köşede bir şey yapmaya çalışıyorsun diğer partnerine onları teslim ederken. Yani bence zaten sadece değerlendirme kısmında değil öğretim kısmında da sıkıntı olan yani fiziksel yapılanmamız. Onun dışında sağlanan olanaklar getirilen materyaller işte bir şey istiyorsun mesela yok sen bir şeyler yapıyorsun bir şey eksik kalıyor ortam buna uygun olmuyor hani hep bir çaba zaten bu öğretim sürecinde de geçerli bu sadece değerlendirmede değil yani bence en büyük sıkıntı bu yoksa çocuklardan yana hiçbir sıkıntı çok. Çocuklar tabi o gün kötü de olacak bağıracak da çağıracak da yani bizim işimiz bu çok ekstrem durumlarda çıkacak hani bu değil yani tamamen fiziksel koşullar ve imkanlar imkansızlıklarla alakalı.'

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. *Öğretmenlerin Beceri, Kavram ve İşlemlerin Değerlendirilmesinde Karşılaştıkları Sorunlara Getirdikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri*

Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerileri	f
Ailelerle görüşme	2
Meslektaşlarla işbirliği	2
Öğretimi çeşitlendirme	3
Ödül kullanma	1
Materyal hazırlama	2
Ortamla ilgili uyarlamalar	1



Tablo 11'e bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu karşılaşmış oldukları sorunlara ilişkin öğretimin çeşitlendirilmesi, ailelerle görüşme, meslektaşlarla işbirliği ve uygun materyallerin hazırlanması gibi çözüm önerilerini belirtmiştir.

Ö1: 'Mümkün olduğunca ailelerle görüşmeye çalışıyoruz tabiki hani bu konuda bana yardımcı olan aileler oluyor ama çoğunluğu bu kana pek şey değil katılımcı değil uzak duruyorlar. İkincisi ya onlarla iletişim kurmaya çalışıyorum açıkçası mümkün olduğunca materyalleri kendim yapmaya çalışıyorum diğer arkadaşlarla paylaşıyoruz yada hayatta hiç karşılaşmadığı şeyler varsa internetten akıllı tahtadan gösteriyorum en azından okulumuzda yapılan o sosyal etkinlik gezilerinde mutlaka birebir anlatmaya çalışıyorum nerde nasıl kullanılır diye.'

Ö10: 'tür, tip değiştirerek oyunlaştırarak daha cazip hale getirerek zaten dediğim gibi değerlendirmeler genellikle aktarım şeklinde günlük yaşantıya entegre edebilmiş mi boyutuna taşıyarak yapmaya çalışıyorum otizm sınıfı için konuşuyorum. Eğer bir geri dönüt alamayacağımız düşünüyorsam başka derslerin içine entegre ederek, oyunlaştırarak şeklinde kendi yöntem ve tekniklerimi de kullanarak yaptığımız oluyor.'

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinin daha iyi yapılabilmesi için bulundukları önerilere ilişkin bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. *Öğretmenlerin Beceri, Kavram ve İşlemlerin Değerlendirilmesinin Daha İyi Yapılabilmesi İçin Bulundukları Önerilere İlişkin Görüşleri*

Değerlendirmeye İlişkin Öneriler	f
Rehabilitasyon merkezleriyle işbirliği	1
Aileyi sürece katmak	2
Materyallerin çeşitlendirilmesi	2
Zamanın arttırılması	1
Gerçek Ortamların oluşturulması	1
Rehberlik servisiyle işbirliği	1
Değerlendirme sınıfların oluşturulması	2

Tablo 12'ye bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu kavram, beceri ve işlemlerin değerlendirmesinin daha iyi yapılabilmesi için ailenin sürece katılması, materyallerin çeşitlendirilmesi ve değerlendirme sınıflarının oluşturulması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Ö1. 'Yani ben şunu gördüm öğrencilerimizin büyük kısmı özel eğitim rehabilitasyon merkezine gittiği için bunlarla paralel yürümek gerekiyor. Yani hani okulda yapılan etkinliklerin kavram çalışmalarının aynısının orda da paralel gitmesi gerekiyor ki aileyi de buna katabilelim çünkü daha önceki bir öğrencimde denedim bunu orda kullandığı defteri okula da getiriyordu ben nasıl gidiyor diye görüyordum yada birlikte o konuya devam ediyordum. Öğrencilerimizin her mesela özel eğitim rehabilitasyon merkezinde farklı bir yolda gitmesi yada okulda farklı bir yolda gitmesi bir sıkıntı oluşturuyor. Aileleri de buna çekmek için aile eğitimleri yapılması gerekiyor ama atölye çalışması gibi olması gerekiyor böyle daha çok konferans seminer gibi değil de bire bir öğrencisi yanındayken kendi öğrencisiyle birlikte ebeveynin buna katılması gerekiyor ki hani verimli olsun veli adına.'

Ö9: 'Mesela bir bireysel sınıfımız olsa özel durumlarda hafif tanımını tam karşılayan çocuklar için söylemiyorum ama sonuçta okulumuzun içinde orta ağır ve otizm sınıfının içerisinde olan öğrencilerimiz de var özel bir bireysel sınıfımız olsa bu sınıfın içerisinde yeterli araç gerecimiz olsa o sınıf donatılmış olsa çeşitlendirebileceğimiz materyaller olmuş olsa çok daha farklı olabilirdi. Tabi ki ama yine de hafifi tam karşılayan öğrenciler için çok da sıkıntılı bir durum olduğunu düşünmüyorum sonuçta sadece akademik becerilerde gerilik olan çocuklarda bir şekilde o değerlendirmeyi dönütü geri alabiliyorsun ama bir otizmde ortamın değiştirilmesi sadece bir değerlendirme odası çok güzel olurdu. Ayrı bir oda olsa çok güzel olurdu.'

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik beceri, kavram ve işlemlerin öğretim öncesi, esnası ve sonrasında gerçekleştirdikleri değerlendirme sürecinde yaptıklarının belirlenmesidir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına, ailenin isteklerine ve kaba değerlendirme ile öğretimi yapılacak beceri, kavram ve işlemlere karar verdikleri, öğrencinin ilerlemesini gözlemlemek ve öğretim sonunda hedeflenen kazanıma ulaşılıp ulaşılmadığını belirmek amacıyla değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin beceri, kavram ve işlemlerini değerlendirirken kaba değerlendirme ve yazılı materyallerden oluşan araçlar kullandıkları, öğrencinin bireysel farklılıklarına dayalı olarak materyal uyarlamaları yaptıkları, ortamın ısı ve ses özelliklerine dikkat edilmesine dayalı olarak ortamda uyarlamaları yaptıkları, yaşantıya dayalı olarak etkinlik ve uygulamaların yapılmasıyla öğretilen beceri, kavram ve işlemlerin kalıcılık ve genellenmesini değerlendirdikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra öğretmenleri ayda bir olmak üzere değerlendirme yaptıklarını, değerlendirme esnasında materyal eksikliği ve öğrenciden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıklarını, öğretimi çeşitlendirerek karşılaştıkları bu güçlüklere çözüm önerisi getirdiklerini, ailenin sürece katılması, materyallerin çeşitlendirilmesi ve değerlendirme sınıflarının oluşturulması gibi önerilerle birlikte değerlendirmenin daha iyi yapılabilmesine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Değerlendirme, öğrencilerin tüm bireysel ve gelişimsel özelliklerinin belirlenmesine ve bu özelliklere uygun eğitsel ve yasal kararlar alınmasına dayanmaktadır (Gürsel, 2015). Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin yedisi öğretimini yapacakları beceri, kavram ve işlemlere öğrencinin performansına göre karar verdiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden ikisi kaba değerlendirmeye, yine ikisi aile isteklerine, biri ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıf seviyesine ve yine biri de gözlemlere dayalı olarak öğretimin yapılacağı beceri, kavram ve işlemlere karar verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretimi yapılacak beceri, kavram ve işlemlere öğrencilerin performansına göre dolayısıyla öğrencilerin sahip olduğu akademik, davranışsal ve fiziksel özelliklere göre karar vermesi oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin öğretimini yapacakları beceri kavram ve işlemlere karar verirken öğrenci ihtiyaçlarının ve performansının ayrıntılı olarak belirlenmesi için kullanılan kaba değerlendirmeyi ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu beceri, kavram ve işlemlerden öncelikli olarak sahip olması gereken ihtiyaçları belirlemek amacıyla aile isteklerini de göz önünde bulundurmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece bütüncül bir değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesine ve dolayısıyla öğrenci için en uygun eğitsel ve yasal kararların verilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirilen değerlendirmenin; etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, öğrencilerin belirlenen beceri, kavram ve işlemlere yönelik ilerlemelerinin kaydedilmesi, programın değerlendirilmesi ve hedeflenen beceri, kavram ve işlemlere ulaşılıp ulaşılmadığına yönelik öğretim öncesi, esnası ve sonrasında öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında sık sık değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi oldukça önemlidir. (Borucu ve Işıkdoğan, 2018; Güven ve Gürsel, 2014; Kargın, 2007). Böylece öğrencinin eğitim hayatına yön verilmekte ayrıca öğrenci başarısının olumlu yönde arttığı görülmektedir (Güven, 2009; Sönmez ve Yıkmış, 2017). Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin beşi öğrenci ilerlemesini gözlemlemek amacıyla öğretimini yapacağı beceri, kavram ve işlemleri değerlendirdiklerini bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden dördü öğretim sonu, biri öğretim başı değerlendirme yaptığını, biri öğretmenin kendini ve yine biri de müfredat değerlendirmesi yapmak amacıyla değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden yine biri ise aile isteği doğrultusunda değerlendirme yaptığını bildirmiştir. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki değerlendirme sıklığına ilişkin bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerin dördü ayda bir olmak üzere değerlendirme yaptığını bildirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ikisi her gün, yine ikisi öğrenci performansına göre, biri haftada bir ve yine biri de dersin başında ve sonunda değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Bu yönden bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme- öğretme sürecinde değerlendirme çalışmalarına çok sık yer vermedikleri ve ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenci ilermesini gözlemlemek amacıyla öğretim sonu değerlendirmeye ağırlık verdikleri ancak öğretim öncesi ve esnasında çok fazla değerlendirme yapmadıkları ve özel gereksinimli öğrenciler için etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesine, oldukça büyük katkısı olan değerlendirme sürecini etkili bir şekilde gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Buna yönelik olarak öğretim öncesinde özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde hazırlanması gereken öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, öğretim esnasında öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin artırılması, öğrencinin gelişiminde ilerleme olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla öğretmenlerin sıklıkla değerlendirme yapması gerektiği düşünülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'ne göre bireysel ve gelişimsel özellikleri akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren özel gereksinimli bireylere, bu bireysel ve gelişimsel özelliklerine

uygun özel eğitim desteğinin sağlanması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinde kullandıkları araç, gereç ve materyallere bakıldığında özel gereksinimli bireylerin bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun ve bireyin sahip olduğu bu özelliklere göre çeşitlendirilmiş materyaller kullanmadıkları görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin akademik, davranışsal ve fiziksel özelliklerinin belirlenmesi ve dolayısıyla bireyin bu özelliklerine uygun etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilmesi için bireysel ve gelişimsel özellikleri birbirinden farklılık gösteren özel gereksinimli bireylerin bu bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun çeşitli araç, gereç ve materyal kullanılarak öğretim öncesi, esnası ve sonrasında kısacası sürecin her aşamasında değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Buna yönelik olarak öğretim öncesinde, öğretim esnasında ve öğretim sonrasında öğrencinin gerçek performasının ortaya çıkarılması amacıyla öğretmenlerin öğrencinin bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun araç, gereç ve materyal kullanmasının ve bu özelliklere göre araç, gereç ve materyalleri çeşitlendirmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Friend ve Bursuck (2002)'a göre öğretmenlerin, değerlendirme sürecinde gerek materyal gerekse ortam uyarlaması yapması, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinden en üst düzeyde faydalanmasını ve öğretimi yapılacak beceri, kavram ve işlemlerin etkili ve hızlı bir şekilde kazanılmasını sağlamaktadır (Sönmez ve Yıkmış, 2017). Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmenlerinin altısı beceri, kavram ve işlemleri değerlendirirken öğrencinin bireysel farklılıklarına göre materyal uyarlaması yaptıklarını bildirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ikisi beceri, kavram ve işlemlerin amacına, biri ise öğrencinin zarar görmemesine dikkat ederek materyal uyarlaması yaptığını buna karşın öğretmenlerin bir diğeri herhangi bir materyal uyarlaması yapmadığını belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemleri değerlendirirken ortamda yapmış oldukları uyarlamalara yönelik araştırma bulgularına bakıldığında ise öğretmenlerin beşi ortamın ses ve ışık düzeyine dikkat ettiklerini bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin dördü dikkat dağıtıcı uyaranların ve üçü ise öğrenciye zarar verecek materyallerin ortadan kaldırılmasına, ikisi hedeflenen beceri, kavram ve işlemlerin özelliğine ve yine ikisi öğrencilerin birbirine yakınlığı ya da uzaklığına dikkat ettiğini bildirmiştir. Yukarıdaki bilgiler ışığında özel eğitim öğretmenlerinin öğretim öncesinde öğrenme-öğretme sürecinin özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygunluğunu, öğretim esnasında öğrencinin gelişimindeki ilerlemeleri ve öğretim sonrasında beceri, kavram ve işlemlere yönelik hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını etkileyebilen gerek materyal gerekse ortam uyarlamaları yaptıkları ve bu araştırma bulgularının özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde çeşitli uyarlamalar yaptığı sonucunu ortaya çıkaran önceki araştırmalarla da (Eckert, Dunn, Codding, Begeny ve Kleinmann, 2006; Joakim, 2015; Önder, 2007) tutarlılık gösterdiği ancak kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına yönelik yapmış oldukları çalışmaların belirlenmesine yönelik Vural (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerinin materyal uyarlamaları yapmadıkları ortaya çıkarılmış çalışmanın bu bulgusunun araştırma bulgularıyla çeliştiği görülmektedir. Öğretmenlerin yapmış oldukları bu uyarlamaların sürecin her aşamasında öğrencinin gerçek performansının ortaya çıkarılması amacıyla değerlendirilmesinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun beceri, kavram ve işlemlerin kazanılması, kalıcı hale getirilmesi ve genellenmesinin değerlendirilmesi için yaşantı oluşturduğu, ölçüt bağımlı ölçüt araçlarıyla belirli aralıklarla değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Buna yönelik olarak öğrencilerin kazanmış olduğu beceri, kavram ve işlemlerin kalıcılık ve genellemesinin sağlanması ve buna yönelik olarak değerlendirme çalışmalarına yer verilmesinin beceri, kavram ve işlemlerin işlevsel bir şekilde günlük yaşamda kullanılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmenlerin üçü öğrenci performansı ve yine üçü materyal eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ikisi öğrenci devamsızlığı, ikisi zamanın az olması ve yine ikisi ortamın özellikleri, biri ise aile desteğinin eksikliğinden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştığını buna karşın öğretmenlerden ikisi herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Yukarıdaki bilgiler ışığında özel eğitim öğretmenlerinin beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları ve bu araştırma bulgularının eğitim uygulama okuluna devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin, bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Öztürk (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen ve özel eğitim öğretmenlerinin materyal, okulun fiziki şartları ve zaman gibi güçlüklerle karşılaştıklarının ortaya çıkarıldığı bulguların bu araştırmanın bulgularını destekler

nitelikte olduğu görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde karşılaşmış oldukları bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik araştırma bulgularına bakıldığında ise özel eğitim öğretmenlerinin üçü öğretimin çeşitlendirilmesi gerektiği görüşünü bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ikisi ailelerle görüşme, ikisi meslektaşlarla işbirliği ve yine ikisi materyallerin hazırlanması biri ödül kullanma ve yine biri ortamla ilgili uyarlamaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları arasında yer alan beceri, kavram ve işlemlerin değerlendirilmesinin daha iyi yapılabilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin önerilerine bakıldığında ise öğretmenlerin ikisi ailenin sürece katılması, ikisi materyallerin çeşitlendirilmesi ve yine ikisi değerlendirme sınıflarının oluşturulması, biri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle işbirliği, biri zamanın artırılması, biri gerçek ortamların oluşturulması ve yine biri ise rehberlik servisi ile işbirliği gibi önerilerde bulunmuştur.

Sonuç olarak araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretimi yapılacak beceri kavram ve işlemlere karar vermekte ve öğrencinin ilerlemesini gözlemlemek ve öğretim sonunda hedeflenen kazanıma ulaşılıp ulaşılmadığını belirmek için değerlendirmeyi amacına uygun bir şekilde gerçekleştirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı olarak materyal ve ortam uyarlamaları yaptıkları ve öğretilen beceri, kavram ve işlemlerin kalıcılık ve genellenmesine dikkat ettikleri görülmüştür. Bunlara karşın öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde daha sık değerlendirme yapması gerekli olduğu düşünülmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin değerlendirme sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları ancak bu sorunların çözülmesi amacıyla önerilerde bulundukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme sürecinin daha iyi gerçekleştirilmesine yönelik bulunmuş oldukları öneriler doğrultusunda gerekli desteğin sağlanması halinde öğrenme-öğretme sürecinde daha etkili bir değerlendirme sürecinin gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları ışığında, araştırmanın verileri öğretmen görüşlerinin yanı sıra gözlemlerle de desteklenebilir. Farklı özel eğitim ortamlarında kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmeniyle görüşülebilir ve özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki değerlendirilmesine yönelik hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Buna ek olarak özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki beceri, kavram ve işlemlerine yönelik çeşitli değerlendirme araçlarından elde edilen bulguların incelendiği araştırmalar yapılabilir ve özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle farklı derslerde gerçekleştirmiş oldukları değerlendirme süreçleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

Avcıoğlu, H. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Aksoy, V. (2016). Özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Borucu, B., ve Işıkdoğan, N. U. (2018). Genel Eğitim Okullarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Öğretim öncesi, Sırası ve Sonrası Eğitsel Değerlendirilmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. M. A. (Ed.) içinde, *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 18-29). Eskişehir: ISBN: 978-605-80966-0-8 .

Cawley, J. F. ve Parmar, R. S. (2003). Mathematics Assessment for Students with Mild Disabilities: Frameworks and Practices. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 1*(1), 20-26.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim,* 4 (1), 95-107.

Çuhadar, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 526-549.

Demir, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. Eğitim ve Bilim Dergisi,23 (112), 7-11.

Eckert, L. T., Dunn, K. E., Codding, S. R., Begeny, C. J., & Kleinmann, E. A. (2006). Assessment of Mathematics and Reading Performance: An Examination of the Correspondence Between Direct Assessment of Student Performance and Teacher Report. *Psychology in the Schools, 43*(3), 247-265.

Gürsel, O. (2015). Özel Eğitimde Değerlendirme. İ. H. Diken içinde, *Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere ve özel eğitim* (s. 31-57). Ankara: Pegem Akademi.

Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yüksek lisans tezi,



Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir): https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alınmıştır.

Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde Kaynaştırılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online, 13*(1), 109-129.

Joakim, S. E. (2015). *Help me fail: A study on testing accomodations for students with disabilities in writing assessments.* (Doktora Tezi, Capella University, School of Education, ABD): https://search.proquest.com/ adresinden alınmıştır

Kargın, T. (2007). Eğitisel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 1-13.

MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* http://orgm.meb.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu): https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alınmıştır.

Öztürk, C. Ç. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu): https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alınmıştır.

Sönmez, S. ve Yıkmış, A. (2017). Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Matematik Becerilerini Değerlendirme Sürecinde Yaptıklarının Belirlenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 293-318.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi, 24, 543-559.

Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu): https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



ÖZ YETERLİLİĞİN İŞ YAŞAM KALİTESİNE VE İNOVATİF İŞ KÜLTÜRÜNE ETKİSİ

Elçin GÜNEŞ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi gns.elcin79@gmail.com

Hüseyin ÇİÇEK
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi hcicek@mehmetakif.edu.tr

Özet

Bu çalışma iş yaşam kalitesi, öz etkililik-yeterlilik ve inovatif iş kültürü arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda bahsi geçen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Afyonkarahisar ilinin Sandıklı ilçesinde faaliyet gösteren beş yıldızlı otel işletmelerinde çalışan bireyler üzerinde yüz yüze anket yöntemi kullanarak bir araştırma yapılmıştır. 158 otel çalışanlarından toplanan veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre değişkenlere arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öz yeterlilik değişkeni hem iş yaşam kalitesine hem de inovatif iş kültürü değişkenini anlamlı ve olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca inovatif iş kültürünün iş yaşam kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisiniz olduğu saptanmıştır.
Anahtar Kelimeler ; İş yaşam kalitesi, öz etkililik-yeterlilik, inovatif iş kültürü.

THE EFFECT OF SELF-COMPETENCE ON QUALITY OF WORK LIFE AND INNOVATIVE BUSINESS CULTURE

Abstract

This study aims to examine the relationship between quality of life, self-efficacy and innovative work culture.SPSS 22 program was used to analyze the data collected from face to face hotel employees working in the center of activity centers in Sandıklı district of Afyonkarahisar.According to the findings, a significant relationship was determined according to the variables. The self-efficacy variable has a significant and positive impact on both the quality of work life and innovative business culture.In addition, innovative working culture has been found to have a significant impact on the quality of business life.
Keywords: Quality of life, self-efficacy, innovative work culture.

GİRİŞ

Dünya piyasası, son yirmi yılda ürünlerin imalatından hizmet sektörüne doğru sürekli bir başkalaşım geçirmiş ve böylece hizmet ekonomisi daha baskın hale gelmiştir. Hizmetler, çoğu sanayi alanda hem istihdamın hem de üretimin yarısından fazlasını oluşturmuştur (Hu vd, 2009: 42). Bu değişim hizmet sektörünü işletmeler ve devletler için önemli bir pazar haline getirmiş ve bu pazar da örgütlerin rekabetçi düzeye gelebilmeleri için kendini daha çok güncel bir yapı da olmalarını gerekliliği ortaya çıkmıştır(Halim, vd., 2015) bu doğrultu da var olan iş dünyasında yenilik zorunlu bir gereksinim haline gelmiş(Işık,2013), bu gereksinim işletmelerin devamlı yeniliğe ve hizmet gösterme biçimlerinde değişme gerekliliğine yol açmıştır(De jong 2007). Bilhassa turizm işletmelerinin nitelikli hizmet, müşteri tatmini ve müşteri bağlılığının sağlanması ve hedeflerine ulaşabilmesi kişisel düzey de yenilikçi iş davranışı sergileyebilen çalışanların istihdamı ile paralellik gösterebilmektedir (Kim ve Lee, 2013). Ayrıca bir örgütün yenilikçi anlayışı olmasında etkili olan en birinci faktör çalışanlarını desteklemesidir. Bu desteğin amacı şahıs olarak gerçekleştirebilecek bir yeniliğin örgütün başarısını olumlu yönde etkileyebileceği yönündedir (Dörner, 2012). Çalışanların bu derece önem arz ettiği sektörde onların kişisel özellikleri ön planda olmaktadır. Bundan kaynaklı İlk kez Sosyal Bilişsel Teori (1986) çerçevesinde ortaya çıkarılan öz yeterlilik kavramı üzerinde durulmuş, bu kavram bireylerdeki güçlü yönleri ortaya çıkarmanın önemini savunmakta olup Pozitif Örgütsel Davranış yaklaşımında ise sadece kişilik özelliği değil gelişmeye ve yeniliğe açık durumsal bir nitelik bağlamında değerlendirilmektedir (Özkan, 2017). Bu araştırmada ise otel çalışanlarının öz yeterlilik düzeylerinin onların iş yaşam kalitesine ve inovatif iş kültürüne etkisi araştırılmıştır. Her bireyin yaşam şartlarının ve standartlarının farklı olması göz önünde bulundurularak öz yeterliliğin de değişime ve gelişime açık olmasından yola çıkılarak çalışanlarının öz yeterlilik düzeyleri inovatif iş kültüre sahip olma ve iş yaşam kalitesinde önem teşkil eden bir kavram olarak düşünülmüş, beklenen etki bulunması halinde işletmeler gerek iş alım süreçlerinde gerekse de önemli karar verme noktalarında çalışanların öz yeterlilik düzeylerini göz önünde bulundurmaları ve bu yönde eğitim, gelişim ile sektörde daha rekabet



edebilir hale gelmeleri ve iş hayatında kaliteye, inovatif iş kültürüne sahip olması sağlanabilir düşüncesi hedeflenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

İş Yaşam Kalitesi

İş yaşam kalitesi kavramının geçmişi 1960'lı yıllara kadar uzanmakta olup (Sojka, 2014: 283) önceleri işin sosyal ve teknik yönden yeniden ele alınması olarak ifade edilirken, zaman geçtikçe bu kavramın anlamı daha da genişlemiştir(Swamy vd., 2015: 281). İş yaşam kalitesi iş gören ve iş verenler için önemlidir (Subramaniam, Saravanan, 2012: 122). Sektörlerin bir çoğunda ise en önemli üretim faktörünün insan olduğu bilinmesinden yola çıkılarak kalite anlayışı ile işletme başarısını, verimliliğinin arttırmasının yanında çalışan ile iş şartlarının bağdaşması da sağlanır şeklinde ifade edilebilir (Sirgy vd., 2001: 245 ; Newstrom, Davis, 1997: 101). Bundan dolayı iş yerinde kalite, nitelikli iş görenini elde tutmak ve işletmeye çekmek adına önemli bir kaynak teşkil etmektedir(Igbaria vd., 1994: 176-177). İş yaşam kalitesi, çalışanların işi ile olan etkileşiminin olumlu ya da olumsuz algılarının derecesini göstermektedir (Md-Sidin, Sambasivan, 2010: 60-63). Diğer bir tanımla iş yaşam kalitesi, örgütün bütün yönlerini etki eden değerler dizisini oluşturan sistematik bir yaklaşım (Cascio, 1995: 23), bir yönetim felsefesi olarak da ifade edilen, çalışılan kurum da daha iyi çalışma koşullarının sağlanmasını hedefleyen, iş görenleri hem fiziksel hem de ruhsal yönden rahatlatan ve örgüt çalışanlarının değerini fazlalaştıran bir yönetim biçimi olarak ifade edilebilir (Yücetürk, 2005). (Özmen vd., 2019:726) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre iş yaşamında ki psikolojik sağlamlılığı yüksek olan bireylerin iş ortamında duydukları memnuniyet ve hissettikleri kalite artmaktadır. Martel ve Dupuis (2006:333-334), iş yaşam kalitesini; çalışma şartlarını değerlendirme, örgütteki sosyal ortam, yönetim biçimi, iş görenlerinin memnuniyeti ve memnuniyetsizlikleri, verimlilik gibi iş çevresinin bütününde ki güçlü ve güçsüz yönleri içine alan bir kavram olarak tanımlamışlardır.

İş yaşam kalitesi, insan kaynakları departmanın politikasını ve yöntemini içerir. Bunu gerçekleştirmek için de çalışanların potansiyellerini ve işletmelerin elde ettikleri ürünün kalitesini artırmak amacıyla iş ortamlarının daha da iyileştirmelerinin gerektiğini savunur (Bingöl, 2006:15). Bu kavram çalışanların iş hayatındaki motivasyonuna, bireysel deneyim gibi olumlu tutumunun yanında çalışanlar genel geçer etik değerleri aşılamak anlamıyla ifade edilebilir (Kılıç & Keklik, 2012: 148). Belirtilen tanımlamalar bağlamın da birçok şirket ve firmanın bir takım etkinliklerin de ve faaliyetlerin de başarı ve rekabetlerini artırabilmek için bilimin yanında insan kaynağı faktörünü de elverişli kullanmak mecburiyetindedir. İş yaşam kalitesi uygulamalarının rutinine bakıldığı zaman çalışanların iş tatmini üst noktalara çıkarmayı hedeflemektedirler (Çiçek, 2005).

Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik, bireyin kendi beceri ve yetenekleri ile ilgili neler başarabileceğine olan inancı ifaden bir kavram olup sosyal öğrenme kuramının temelini oluşturan kavramlardandır (Morgil vd.,2004: 63).

Sosyal Bilişsel Teori'nin kurucusu olan Bandura öz yeterlilik kavramını 1977'de "Bilişsel Davranışsal Değişim" kapsamında ilk kez kullanılarak " insanların belir bir seviyeye varabilmelerini sağlayacak eylemleri ortaya koyma yetenekleri ile ilgili yargıları" olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986: 30). Öz-yeterlilik teorisi, iş hayatında ki kişilerin öz -yeterliliklerine olan inançları artığı zaman doğru orantılı olarak da motivasyonlarınn mutluluklarının ve başarı performanslarının da artabileceğini ileri sürmektedir (Kreitner & Kinicki, 2001: 143). Bu bağlam da öz yeterlilik algısının zayıf olduğu bireyler de verilen sorumlulukların ve işlerin neticesine ulaşılmasında büyük sıkıntı çektiklerini ve verilen görevi yerine getiremedikleri sıklıkla görülmektedir (Kotaman, 2008: 114).

Öz yeterlilik kuramının temel prensibi, bireylerin kendilerini yeterli gördükleri konuda faaliyet de bulunma olasılığının yüksek; yeterli görmedikleri konular da ise faaliyet bulunma ihtimalinin düşük olduğu eğilimindedir. Örneğin çizim yeteneğine ve tecrübesine sahip olan bir çalışan vardır ama bu çalışan önemli bir kongre için çizim yapabileceğine inanmamaktadır. Bir başka çalışan ise orta seviye de tecrübeye, yeteneğe ve deneyime sahip olmasına rağmen verilen süre zarfında çok çalışarak aynı kongre için kaliteli bir çizim yapabileceğine inanmaktadır. Bir çalışan yeterli düzey de yeteneğe ve tecrübeye sahipken öz yeterliliği zayıf olmasından ötürü yöneticisine işi yapmak istemediğine söyler. Diğer çalışan ise öz yeterliliğinin yüksek olmasından kaynaklı motivasyonun da olumlu etkisi ile fazla mesai yaparak çizimini kongre de sunar ve işin sonun da gerekli ödüllendirmeleri alır (Akt. Redmond, 2015). Bu doğrultuda sadece başarılı bir performans tek başına öz yeterlilik duygusunu artırmaya



yeterli olmamakla beraber kişilerin bu durumları nasıl algıladığı ve bilişsel süreçleri nasıl yönettiği önemli husustur (Özkalp, 2009:493).

İnovatif İş Kültürü

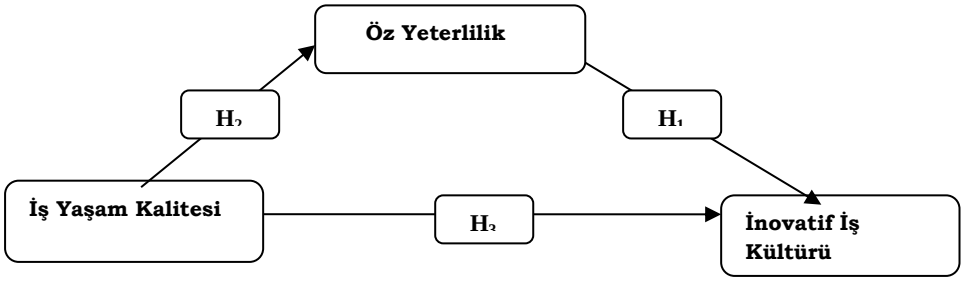
İnovasyon tanımı birçok farklı şekilde yapılmış fakat "yenilik" kavramı çoğu zaman inovasyonun en temel bileşeni olarak ortaya çıkmıştır. Yenilik, bireyler tarafından ortaya konulmuş yeni olarak algılanan veya örgüte farklı gelen birçok şey olarak ifade edilebilir(De Jong, 2007: 15-16).İnovasyon kültürü, örgüt içerisinde yenilikleri besleyen ve yenilikçiliğe hedeflenmiş uygulama ve faaliyetleri destekleyen, örgüt yapısında ki ana değerdir (Nagesh, 2016: 12). Bir inovasyon aşamasında yer alan faktörlerin finansal ve uygulama esnasında ki güçlükleri algılayışları ve bu güçlüklerle başa çıkma stratejilerini nasıl ortaya çıkarıldığı üzerinde etkili olan resmi ve gayrı resmi kurumlar, değerler olarak tanımlanmıştır (Wieland, 2004:10). Aynı zamanda inovasyon kültürü risk almanın, keşfediciliğin, girişimciliğin, tecrübe ve fikir paylaşımının nasıl teşvik edileceğini belirleyen inovasyonu rutin bir iş haline getiren örgüt yapısı ve süreçleri ile ilgili bir kültür olarak ifade edilmiştir (Gandotra, 2010: 56). Bunun yanı sıra inovasyon kültürünün dört boyutu olduğunu ifade eden Dobni (2008) bu boyutlardan ilkini inovatif olabilme niyeti, ikincisi inovasyona destek olabilecek aktivitelerin altyapısı, üçüncüsü çalışan bireylerin inovasyon için fikirlerini destekleyen eğilimleri, dördüncüsü ise faaliyetleri destek olabilecek çevre unsurları olarak ele almıştır(Dobni, 2008: 552). Bu bağlamda inovasyonu, örgütü yenilemek için tetikleyen bir kültüre sahip olmadan benimsemek oldukça zordur (Halim vd.,2015: 86). Bununla birlikte yenilikçi örgütler, rekabet ortamında varlık sürdürebilmeleri ve gelişmelerine olanak tanıyan inovasyon kültürüne sahip olma özelliği taşıyabilmektedir (Nardon vd., 2016: 3). İnovatif iş davranışı araştırmaları genel itibariyle inovasyon sürecinin farklı aşamalarını içeren unsurlar üzerine odaklanmaktadır. Janssen, inovatif iş davranışını bir iş kolu, takım veya örgüt içinde yarar sağlamak için bilinçli olarak farklı fikirlerin ortaya çıkarılması, bu fikirlerin tanıtımı ve uygulaması olarak tanımlamıştır(Janssen,2000:287-302). Çalışanlar inovatif iş davranışlarının sergiledikleri zaman ve bu davranış iş tanım ve rollerinde performans artırıcı unsur olarak gördükleri takdirde daha yüksek düzeyde performans gösterebilmektedir (Yuan & Woodman, 2010: 325). İnovatif davranımayı işinin bir ögesi olarak algılayan çalışanlar diğerlerine nazaran daha fazla yenilikçi fikir üretme, benimseme ve bu inovatif fikirleri uygulayarak katkı sağlayacağını düşünmektedirler (Yuan & Woodman, 2010:328). Bu bakış açılarından yola çıkalarak inovatif iş kültürü alışılagelmiş yönetime ve stratejilere karşı farklılık yaratan kavram olarak düşünülebilir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Modeli ve Hipotezleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan model **Şekil :1 '** de verilmiştir.

Şekil 1. ***Araştırma Modeli***



Araştırmanın hipotezleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

İşletmelerin inovasyona dair kabiliyetlerinin artırabilmesi ve yenilikçi bir kimlikle bağdaşabilmesi yoğun uğraş gerektirebilmekte ya da hiçbir zaman bu yenilikçi kabiliyete sahip olamamaktadır (Avcı, 2009: 122). Her sektörde olduğu gibi turizm sektöründe de inovatif faaliyetler rekabet avantajı sağlamada önemli hususlardan biri olabilmektedir.. Otel işletmelerinde üründen ziyade hizmetin ön planda olmasından yola çıkılarak kişilerin de hizmetin kilit rolü olmasından kaynaklı yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler davranışları sonucunda olumlu neticeler elde etmekte (Bandura,2002) bundan dolayı da yenilik yapma, risk alma davranışları konusunda tereddüt etmemektedirler. (Mair,2002) Bu bağlam da *"H_1; Otel çalışanlarının öz etkililik-yeterliliklerinin inovatif iş kültürü üzerinde anlamlı bir etkisi vardır"* Şeklinde hipotezi oluşturulmuştur.



Turizm, üretimin ve tüketimin senkronize olduğu, kalite ve unsurların bireyden bireye farklılaştığı (Kozak, 2014: 29-32) hem üretenin hem de tüketenin insan odaklı olduğu (Toskay, 1983:109) emek merkezli hummalı bir sektördür. Bundan kaynaklı iş görenler sektör de önemli yere sahiptir. Bu önemli unsurun belirleyicisi de işletmelerin ortamlarıdır (Türkay, 2015:239-240). İş gören açısından iş ve işyerinin pozitif bir konumda olması o iş görenin meslek hayatından memnun beklentilerine uygun anlamına gelen iş yaşam kalitesine bağlı olup, beklentilerini karşılayamayan bir iş ise stres unsuru olarak iş yaşam kalitesinin düşmesine neden olur (Türkay, 2015: 239-240). Öz etkililik-yeterlilik inancı, yapılan araştırmalar neticesinde kişinin motive ve başarısını ortaya koyarken (Henson, 2001: 3) düşük öz yeterlilik inancına sahip olan bireyler daha stresli olup hemen vazgeçtikleri gözlemlenmiştir (Gordon, Lim, Mckinnon, & Nkala, 1998). Özellikle turizm gibi emeğin önem teşkil ettiği sektörlerde müşteri memnuniyetinin gerçekleşme çizgisinde iş görenlerin performansını doğrudan doğruya etkileyen bir kavram olarak algılanmaktadır (Ölçer, 2005: 2). Yapılan bu literatür araştırmasında göre *"H_2: Otel çalışanlarının öz etkililik- yeterliliklerinin iş yaşam kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır."* şeklinde hipotez oluşturulmuştur.

Yenilik, dış çevre ile etkileşim halinde gerçekleşebilen bir olgu olarak nitelendirilebilir. Yenilikçi kültüre sahip işletmelerde çalışan herkesin problemleri karışıklı görüşle çözümlenebilir. Kararın neticesine herkes ortak olup aynı sorumluluklara sahiptir. Yani yenilik herkesin mesuliyeti altındadır. (Acaray, 2007: 60-75). Yapılan yenilikler iş görenlerin işe olan bağlılıklarını artırırken bununla beraber iş yaşam kalitelerinin artmasında hususunda etkisi olabilir. Bu nedenler araştırmanımızın son hipotezi "*H_3 : İş yaşam kalitesinin ile inovatif iş kültürü üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*" şeklinde oluşturulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar Sandıklı ilçesinde bulunan otel işletme çalışanı oluşturmaktadır. Genel olarak otel işletme çalışanlarının büyük çoğunluğu sezonluk olarak çalışmaktadırlar. Evreni oluşturan bütün çalışanlara hem dönem nedeniyle hem vardiyalı sistem ile çalıştıkları için ulaşmak imkansız olduğundan evreni temsil edecek bir örnekleme ulaşılmaya gayret edilmiştir. Evren büyüklüğünün tespiti mümkün olmadığından ve otel çalışanlarının yoğun olması gerekçesiyle kolayda örneklem yöntemi kullanılmasına karar kılınmıştır. Bu bağlam da otel çalışanlarının yoğun olarak bulunduğu saatler göz önünde bulundurularak değişik zamanlar da yüz yüze anket çalışması yapılmıştır. Bu anketlerden 167 tanesi cevaplanmış, 9 tanesi çeşitli neden ve eksiklerden kaynaklı değerlendirilmeyip geri kalan 158 anket formu araştırmaya dahil edilmiştir.

Demografik Bulgular

Araştırmaya 77 kadın 81 erkek otel çalışanı katılım göstermiştir. Bu otel çalışanlarının yaşları incelendiğin de genelinin 24-29 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir (%45). Araştırmaya katılanların eğitim durumu % 32'si ön lisans, %31' i ortaöğretim mezunudur. Ayrıca turizm sektöründe çalışma sürelerine bakıldığı zaman %15'i 2 yıl, %14'ü 1 yıl, %12'si 4 yıl olarak tespit edilmiş olmakla beraber otel de çalışma süreleri 2-4 yıl (%48) arasında ağırlık göstermektedir. Son olarak otel çalışanların departmanları değerlendirildiğinde ön büro(%15), yiyecek içecek (%22) olduğu pozisyon olarak ise %74'nün iş gören olarak anket formunu cevapladığı görülmektedir.

Tablo 1. *Demografik Özellikleri*

Demog. Faktör		F	%	Demog. Faktör		F	%
Cinsiyet	Erkek	77	48,7	Eğitim	İlköğretim	33	20,9
	Kadın	81	51,3		Ortaöğretim	49	31,0
	Toplam	158	100		Ön lisans	51	32,3
					Lisans	25	15,9
Yaş	18-23	35	22,2	Pozisyon	İş Gören	118	74,7
	24-29	72	45,6				
	30-35	37	23,4		Şef	36	22,8
	36-41	9	5,7				
	42 ve üzeri	5	3,2		Departman Müdürü	4	2,5
Departman	Ün Büro	25	15,8	Kadro Durumu	Sezonluk	18	11,4
	Yiyecek-İçecek	35	22,2				
	Kat Hizmetleri	25	15,8				
	Muhasebe	10	6,3		Daimi	140	88,6
	Satış-pazarlama		9,5				
	Diğer	48	30,4				



Ölçüm Araçları

Anket yönteminin tercih edildiği araştırma da kullanılan veri toplama araçları üç ölçek ve katılımcıların demografik özelliklerini belirten bilgi formu yöneltilmiştir. Bu kişisel bilgi formu birinci bölümü oluşturmaktadır. İkinci bölümde çalışanların iş yaşam kalitesini ile ilgili algısını ölçmek amacıyla Walker ve arkadaşları (2009)tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlamasıyla birlikte geçerlilik ve güvenirlik analizi Aba(2009) tarafından yapılan üç alt boyutu ve on beş ifadeden oluşan soru formu kullanılmıştır. İkinci bölümde ise Sherer ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Gözüm ve Aksayan tarafından 1999 yılında Türkçeye uyarlanan Öz-Etkililik-Yeterlilik ölçek formu kullanılmıştır. Bu ölçek davranışı başlatma, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama v engellerle mücadele etme boyutundan ve yirmi üç ifadeden oluşmaktadır. Üçüncü bölümde De Jong ve De Hartog (2008) tarafından geliştirilen, iş tasarımı, iş ortamı boyutlarından ve 17 ifadeden oluşan inovatif iş kültürü ölçeği kullanılmıştır. İş yaşam ölçeği 5'li likert tipi, 1 " Kesinlikle Hayır" ile 5, " Kesinlikle Evet" şeklinde, Öz-Etkililik-Yeterlilik ölçeği de 5'li likert tipi 1, "Beni hiç Tanımlamıyor" ile 5,"Beni Çok Tanımlıyor" şeklinde, İnovatif İş Kültürü 6'lı likert tipi, 1," Kesinlikle katılıyorum" 6, "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Katılımcılardan soru formunda yer alan katılma derecelerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri konusunda rica da bulunulmuştur. Araştırma verileri 2019 Mart ve Mayıs tarihleri arasında toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatiksel veri analiz paket programı ile analiz ve yorumlaması yapılarak tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikli olarak kullanılan ölçeklerin homojenliğini ölçmek amacıyla Cronbach alfa katsayınsa bakılmıştır. Yapılan Analiz sonucunda Öz yeterlilik-etkilik ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri; davranışı başlatma (,897) , davranışı sürdürme (,879), davranışı tamamlama (,805), engellerle mücadele etme(,692), tespit edilmiş ve ölçeğin yeterli güvenirlik katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. İş yaşam kalitesine algısına ait cronbach alpha değerleri ise; sağlanan hizmetler (,643), iş ortamı (,820), olduğu tespit edilerek ölçeğin yeterli güvenirlikte olduğu görülmüştür. İnovatif iş kültürü algısına dair cronbach alpha değerleri ise iş ortamı (,935), iş tasarımı (,965) olduğu tespit edilmiş ve ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. ***Toplam Açıklanan Varyans, KMO Değerleri ve Barlett's Testi Bulguları***

	İş Yaşam Kalitesi	İnovatif İş Kültürü	Öz Etkililik-Yeterlilik
Serbestlik Derecesi	55	136	210
KMO Değerleri	,899	.935	.897
Bartlett's Test of Sphericity	1465,222 (p=.000)	3096,688 (p=.000)	2231,841 (p=.000)

Elde edilen AFA sonucunda ilgili üç ölçeğin KMO değerlerinin 0,60'tan büyük ve Bartlett's testine ilişkin "p" değerlerinin 0,05'ten küçük olduğu saptanmıştır. Bu nedenle örneklem büyüklüğünün analiz yapamaya ve sonuçların yorumlanabilir olduğuna uygun olduğuna karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öz etkililik-yeterlilik ölçeğin de hiçbir maddeye yüklenemeyen veya birden fazla maddeye yüklenen 7 numaralı " *bazı işler çok karışık görünüyorsa onları yapmak için sıkıntıya girmem.*" ve 20 numaralı "*Arkadaşlık kurulması güç, ilginç biriyle tanışırsam, o kişiyle arkadaş olmaktan hemen vazgeçerim"* soruları faktör analizinden çıkarılmıştır. Aynı şekilde iş yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin yapılan faktör analizinde hiçbir maddeye yüklenemeyen veya birden fazla maddeye yüklenen "*çalışma koşulları"* boyutu (9,8,10) ile ilgili ifadeler faktör analizinden çıkarılmıştır.



BULGULAR

Tablo 3. *Ölçeklere ilişkin Korelasyon Analizi, Güvenirlik, Ortalamalar, ve Standart Sapma Değerleri Tablosu*

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*
1.İnovatif İş Kültürü	(,972)										
2.Çalışma Ortamı		(,935)									
3.İş Tasarımı			(,965)								
4 Öz Yeterlilik	,388**	,337**	,422**	(,946)							
5.Davranışı Başlatma	,261**	,221**	,293**		(,897)						
6.Davranışı Sürdürme	,242**	,197**	292**			(,879)					
7.Davranışı Tamamlama	,474**	,425**	481**				(,805)				
8.Engellerle Mücadele Etme	,532**	,489**	541**					(,692)			
9.İş Yaşam Kalitesi	,733**	,679**	,703**	,455**	,305**	,325**	,548	542**	(,946)		
10.Sağlanan Hizmet	*,674* **	,642**	,636	,414**	,275**	,281**	,502**	,528**		(,643)	
11.İş Ortamı	,605**	,542**	,596	385**	,256**	,289**	,468**	,427**			(,820)

*p<0,05 **p < .01; Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri koyu puntolarla gösterilmiştir.

Tabloda 3'de sırası ile verilen ölçeklerin birbiriyle ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına korelasyon analizi ile bakılmıştır. Elde edilen verilere göre tüm boyutlar ve ölçeklerle anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir(p<.01) En yüksek ilişki ise inovatif iş kültürü ile iş yaşam kalitesi arasında gerçekleştiği görülmektedir. Boyutlar arası ilişki incelendiğinde ise inovatif iş kültürünün alt boyutu olan çalışma ortamı ile sağlanan hizmet arasında ilişki tespit edilmiştir. Bura da sözü geçen anlamlı ilişkiler adı geçen bağımlı değişkenlerin artması durumunda bağımlı değişken düzeyinin artması anlamına gelmektedir.

Regresyon Analizi Bulguları

Tablo 4. *Öz Etkililik-Yeterliliğin İnovatif İş Kültürü Üzerindeki Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Beta	t	p	F	Model (p)	R	R^2
İnovatif iş Kültürü	**Öz Etkililik-Yeterlilik**	,388	5,255	,000	27,614	,000	,388	,150
	Davranışı Başlatma	132	,843	,401				
	Davranışı Sürdürme	-254	-1,513	,132				
	Davranışı Tamamlama	,227	2,099	,037				
	Engellerle Mücadele Etme	,424	3,874	,000				

Tablo 4. değerlendirildiğinde ise bir bütün olarak kurulan modelin istatiksel açıdan anlamlı olduğu (p<,000) ve modelin inovatif iş kültürü üzerindeki değişimin % 15'ini açıkladığı görülmektedir. Böylelikle "*H_1; Otel çalışanlarının öz etkililik-yeterliliklerinin inovatif iş kültürü üzerinde anlamlı bir etkisi vardır."* hipotezi kabul edilmiştir.Alt boyutları etkisi değerlendirildiğinde inovatif iş kültürünü açıklamada sadece engellerle mücadele etmenin anlamlı bir katkısı vardır (ß=0,424, p < 0.001) diğer üç bağımsız değişkenden davranışı başlatma (ß=0,132, p >0.05), davranışı sürdürme (ß=0,132, p > 0.005) ve davranışı tamamlamanın (ß=0,227, p> 0.05) anlamlı bir katkısı bulunamamıştır.

Tablo 5. *Öz Etkililik-Yeterliliğin İş Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Beta	t	p	F	Model (p)	R	R^2
İş Yaşam Kalitesi	**Öz Etkililik-Yeterlilik**	,455	6,383	,000	40,738	,000	,207	,202
	Davranışı Başlatma	,021	,136	,892				
	Davranışı Sürdürme	-,057	-,364	,716				
	Davranışı Tamamlama	,339	3,205	,002				
	Engellerle Mücadele Etme	,307	2,871	,005				



Tablo 5. değerlendirildiğinde ise bütün olarak kurulan modelin istatiksel açıdan anlamlı olduğu (p <,000) ve modelin iş yaşam kalitesinde ki değişimin %20'sini açıkladığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın ikinci hipotezi olan "*H_2: Otel çalışanlarının öz etkililik- yeterliliklerinin iş yaşam kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*"hipotezi kabul edilmiştir. Alt boyutlarının etkisi değerlendirildiğinde ise sırası ile davranışı tamamlama(ß=0,339, p< 0,01) ve engellerle mücadele etme(ß= 0,307, p<0,01) boyutunun anlamlı bir katkısı olduğu görülmektedir. Diğer iki bağımsız değişkenin davranışı başlatma (ß=,892, p>0,005) ile davranışı sürdürme (ß= -0,57 p>0,005) anlamlı bir katkısının olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. *İnovatif İş Kültürünün İş Yaşam Kalitesi Üzerinde Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Beta	t	p	F	Model (p)	R	R^2
İş Yaşam Kalitesi	**İnovatif İş Kültürü**	1,315	3,431	,001	63,805	,000	,554	,545
	İş Ortamı	-,191	-1,954	,361				
	Sağlanan Hizmet	-,465	-,916	,052				

Tablo 6. Değerlendirildiğinde ise kurulan modelin istatiksel açıdan anlamlı olduğu (p< ,000) ve modelin iş yaşam kalitesini ki değişimin %54'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu bulgular ışığında "*H_3; İş yaşam kalitesinin ile inovatif iş kültürü üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*" hipotezi kabul edilmiştir. Alt boyutlarının etkisi değerlendirildiğinde ise sırası ile iş ortamı (ß=-0,191 p< 0,005) ve sağlanan hizmet (ß=,465, p>0,005) anlamlı bir katkısı olduğu görülmüştür.

SONUÇ

Araştırma sonucunda öz yeterliliğinin inovatif iş kültürü üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Öz yeterlilik düzeyinin inovatif iş performansını artırdığı söylemek mümkündür. Bununla birlikte öz yeterliliğin iş yaşam kalitesini etkilediği tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç olarak; iş yaşam kalitesinin inovatif iş kültürü üzerinde bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak otel işletmelerinin yeni ürün ya da hizmet geliştirebilmeleri için çalışanlarının öz yeterlilik düzeyleri önemli faktör olarak karşımıza çıkmakta ve buna bağlı olarak da inovatif iş kültürleri değişmekte iş yaşam kaliteleri artırılabilir şeklinde bir yorum yapılabilir. Bundan dolayı otel veya farklı sektör yöneticileri inovasyonu destekleyici bir tutum içerisinde olmalı, karar alma fikir geliştirme ve iş yapma gibi süreçlerde çalışanları destekleyip öz yeterliliklerini artıcı faaliyetle bulunmalıdırlar. Böylelikle farklı fikirlerin desteklendiği, çalışanların iş yapma ve başarma konusunda ki yüksek inanç sayesinde iş yaşamında ki atmosferin daha verimli geçirerek kaliteli bir ortamın oluşturulması hizmet sektörü gibi müşteri ile direkt temas halinde olan otel işletmelerinin daha rekabet edebilir düzeye çıkmasını ve uzun vadede başarılı olabilmesi açısından olumlu sonuçlar elde edilebilir.

Araştırmanın Afyonkarahisar ilinin Sandıklı ilçesinde faaliyet gösteren otel işletmelerinde uygulanması örneklem bakımından bir kısıt taşımaktadır. Bundan sonraki araştırmaların farklı sektör çalışanları ve birden farklı il de yapılmasının inovatif iş kültürünün, öz yeterliliğinin ve iş yaşam kalitesi değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişki ve etkisinin kuramsal alt yapının zenginleşmesine katkıda bulunacağını ifade edilebilir. Bundan sonraki araştırmalar da inovatif iş kültürü, öz yeterlilik, iş yaşam kalitesi değişkenlerinin incelenmesi literatüre bir katkı sağlayacağı gibi işletme verimliliğine ve yöneticilere bir farklı bir bir bakış açısı sağlanacağı söylenebilir**.**

KAYNAKÇA

Acaray, A. (2007). Küçük ve Orta Boy İşletmelerde Yenilik Yönetimi:Yenilik Yönetiminde Etkili Olan Örgütsel Yapı ve Faktörlere İlişkin Bir Araştırma. 60-75. Kocaeli.

Akt. Redmond, B. F. (2015). *Self-Efficacy and Social Cognitive Theory*. https://wikispaces.psu.edu/. adresinden alınmıştır

Avcı, U. (2009). Mermer Sektöründe Bir İnceleme Öğrenme Yönelimliliğin Yenilik Performansı Üzerine Etkisi: Muğla. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(10), 121-138.

Bandura, A. (1986). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human, 4*, 71-81.

Bingöl, D. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul: Arıkan BasımYayım.



Çiçek, D. (2005). Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Adana .

De Jong, J. (2007). Individual Innovation, The Connection Between Leadership and Employees. *Innovative Work Behavior, Academısch Proefschrıft, ISBN 978-90-371-0725-8.*

Dobni, C. B. (2008). Measuring innovation culture in organizations. *European Journal of Innovation Management, 11*(4), 539-559.

Dörner, N. (2012). innovative work behavior: the role of employee expectation and effects on job performance. *Unpuplished Doktoral Thesiss, University of St. Gallen.*

Gandotra, N. K. (2010). "Innovation Culture For Sustainable Competitive Advantage. *APJRBM, 2*(1), 51-59.

Gordon, C., Lim, L., Mckinnon, D., & Nkala, F. (1998). Learning Approach, Control Orientation and Self-Efficacy of Beginning Teacher Education Students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development., 1*(1), 53-63.

Halim, H. A., Ahmad, N. H., Ramayah, T., Hanifah, H., Taghizadeh, S. K., & Mohamad, M. N. (2015). Towards an Innovation Culture: Enhancing Innovative Performance of Malaysian SMEs. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(2), 85-93.

Halim, H. A., Ahmad, N. H., Ramayah, T., Hanifah, H., Taghizadeh, S. K., & Mohamad, M. N. (2015). Towards an Innovation Culture: Enhancing Innovative Performance of Malaysian SMEs. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(2), 85-93.

Henson, R. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. 2. Texas A & M University (Dü.) içinde, *Annual Meeting of the Educational Research Exchange* (s. 1-24).

Hu, M., Horng, J., & Sun, Y. (2009). Hospitality Teams:Knowledge Sharing and Service Innovation Performance. Tourism management. *30*(1), 41-50.

Janssen, O. (2000). Job Demands, Perceptions Of Effort-Reward Fairness and Innovative Work Behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*(73), 287-302.

Kılıç, R., & Keklik, B. (2012). Sağlık Çalışanlarında İş Yaşam Kalitesi ve Motivasyona Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi, 14*(2), 147-160.

Kotaman, H. (2008). Öz-Yeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine ilişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 111-133.

Kozak, N. (2014). *Turizimpazarlması.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (2001). *Organizational Behavior* (5.Baskı b.).

Morgil, İ., Seçken, N. v., & A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 62-72.

Nagesh, T. (2016). Linking Knowledge Management and Innovation Culture for Business Performance Improvement. *International Journal of Knowledge Management and Practices, 4*(2), 9-22.

Nardon, L., Grant, G., & Wang, Y. (2016). Socio Cognitive Influences On Innovation Knowledge Synthesis Grant Final Report . *https://www.researchgate.net/publication/312166530_Sociocognitive_influences_on_innovation_SSHRC_Knowledge_Synthesis_Report.*

Ölçer, F. (2005). Departmanlı Mağazalarda Motivasyon Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(25), 1-26.

Özkalp, E. (2009). Örgütsel Davranışta Yeni Bir Boyut: Pozitif (Olumlu) Örgütsel Davranış Yaklaşımı ve Konuları. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s. 491-498).

Özkan, G. V. (2017). Çalışanların Özyeterlilik Düzeyinin Yaratıcı ve Yenilikçi İş Davranışlarına Etkisi: Farklı Sektörlerde Faaliyet Gösteren. *Journal of Yasar University*, 181-191.



Özmen, M., Kenar, G., & Ceyhan, S. (2019). Psikolojik Sağlamlığın İş Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisi: Otel Çalışanları Üzerine Bir Uygulama. *27. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s. 717-730). Antalya.

Toskay, T. (1983). *Turizm Olayına Genel Yaklaşım.* İstanbul: Der Yayınevi.

Türkay, O. (2015). Çalışma Yaşamı Kalitesinin İş Memnuniyeti ve Bağlılık Üzerine Etkileri: Seyahat Acentaları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi, 22*(1), 239-256.

Wieland, T. (2004). *Innovationskultur: theoretische und empirische Ananäherungen an einen Begriff', Münchener Zentrum für Wissenschafts- und Technikgeschichte*. URL:www.innovationskultur.mwn.de/papers/wieland_2.pdf . adresinden alınmıştır

Yuan, F., & Woodman, R. (2010). nnovative Behavıor in the Workplace:The Role of Performance and Image Outcome Expectations. *Academy of Management Journal, 2*(53), 323-342.



ÖZEL MEKTUPLARI BAĞLAMINDA NAMIK KEMAL VE KANUN-İ ESÂSÎ

Semih ZEKA
Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kayseri/TÜRKİYE, E-Mail: zekasemih@hotmail.com, ORCİD: 0000-0003-2319-5229

Özet

II. Abdülhamit'in tahta çıkması ile Kanun-i Esâsî'nin hazırlık süreci başlar. Bu süreçte padişah, Mithat Paşa tarafından kendisine sunulan Kanun-i Esâsî'yi memleket şartlarına uygun görmediği kimi taraflarının düzenlenmesi için Meclis-i Vükela'ya gönderir. Meclis-i Vükela'da yapılan değişikliklerin olumsuzluklarını Namık Kemal, padişaha sunduğu yazılarla anlatır. Kanun-i Esâsî'ye karşıymış algısını doğuran bu durumu sonra Namık Kemal mektuplarıyla düzeltmeye çalışır. Bu mektuplarda Namık Kemal, kendisinin de yer aldığı encümenin hazırladığı Kanun-i Esâsî'ye değil Meclis-i Vükela'nın yaptığı düzenlemelere itiraz ettiğini belirtir. Bu itirazlarından biri padişah hukukunun sınırlanması ile ilgilidir. Bu bağlamda Namık Kemal, Kanun-i Esâsî'nin sadrazam tarafından verildiği izlenimini eleştirir. O, bu durumun Kanun-i Esâsî'nin Avrupa'da istenilen etkiyi yapamamasına sebep olacağından ve sadrazam ile Meclis-i Vükela'nın yönetime ortak olduğu algısı uyandıracağından endişelenir. Namık Kemal padişah haklarına dair bölümlerin Kanun-i Esâsî'den çıkarılmasına karşıdır. O, mektuplarında bu bölümleri çıkarmak isteyenleri Kanun-i Esâsî muhalifi olarak değerlendirir. Çünkü Namık Kemal'e göre bu muhalifler Kanun-i Esâsî'nin padişahlık makamını yok edeceğini söyleyip padişahı Kanun-i Esâsî'den caydırmaya çalışmaktadırlar.
Anahtar Kelimeler: Namık Kemal, Kanun-i Esâsî, hürriyet, saltanat

Abstract

Abdulhamid sends the Constitution to Meclis-i Vükela for the organization of some parties that do not conform to the structure of the country. Namık Kemal explains the negativity of the changes made in Meclis-i Vükela with the writings he presented to the Sultan. Namık Kemal tries to correct this situation, which gives rise to the perception that he is against the Constitution. In these letters, Namık Kemal states that he has objected to the arrangements made by Meclis-i Vükela and not to the Constitution which is prepared by the council he took place in. One of these objections is related to the restriction of the rights of the sultan. In this context, Namik Kemal criticizes the impression that the constitution is given by the grand vizier. According to Namık Kemal this will give the public the following effect that the grand vizier is giving the Constitution and it will not be able to achieve the desired effect in Europe. He is also concerned that this would provoke the perception that the grand vizier and Meclis-i Vükela are the partners of the administration. Namık Kemal opposes the removal of the sections about the rights of the sultan from the Constitution. He considers those who want to remove these sections as the dissident of the Constitution in his letters. Because, according to Namik Kemal, these dissidents say that the Constitution will destroy the sultanate and try to dissuade the sultan from it.
Key Words: Namık Kemal, The Ottoman Constitution, liberty, reign, sovereignty of nation.

GİRİŞ

18. yüzyılla birlikte Osmanlı aydını gerek savaş meydanlarında gerekse ticarette karşılaştığı Avrupa'yı gözlemlemeye başlar. Bu yüzyılda dünyayı farklı bir bilinçle anlamaya çalışan Osmanlı aydını Latince, Yunanca öğrendiği gibi dünya tarihini de tanır. Böylece kendi varoluşu ile dış dünyayı karşılaştıran "yeni bir kültür adamı" ortaya çıkar. Bu kültür adamı zaman içinde çevresini değiştirme faaliyeti içinde bulunur ki bu faaliyetler 19. yüzyılda "Tanzimat", "Islahat", "Usul-i Cedid" gibi kavramlar ile adlandırılmaya başlanır (Ortaylı 18-19). 19. Yüzyıl, Osmanlı Devleti'nin yöneticileri ve aydınları açısından devleti dağılmaktan kurtarma gayretlerinin yoğunlaştığı bir devirdir. 1839 yılında Tanzimat Fermanı'nın, 1856 yılında Islahat Fermanı'nın ilan edilmesinin ardında Batılı devletlerin desteğini almak kadar gerçekleştirilen değişimlerle çözülmeye bir çözüm bulma gayreti vardır.

Tanzimat Fermanı'nın ve Islahat Fermanı'nın ilan edilmesinin yanında ülkenin esenliği için sarf edilen gayretler içinde Kanun-i Esâsî'nin hazırlanması ve meşrutiyetin ilan edilmesi de yer alır. II. Abdülhamit'in tahta çıkması ile Kanun-i Esâsî'nin hazırlanması için oluşturulan komisyonda anayasa yapmak, meşrutiyet yönetimini tesis etmek ve millet meclisini açmak için Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nde bulunan (Çetin, 2016: 9) bu uğurda türlü sıkıntılara katlanan Namık Kemal de görev alır. Ne var ki Kanun-i Esâsî'nin hazırlanması sürecinde saltanat hukukuna dair maddeye getirdiği eleştiriler Namık Kemal'in padişah yanlısı bir tutum sergiliyormuş algısını doğurur. Bu çalışmada özel mektupları vasıtası ile Namık Kemal'in söz konusu eleştirilere verdiği cevaplar üzerinde durulmuştur.



1. Namık Kemal'in Siyasi Görüşü

1840 yılında Tekirdağ'da dünyaya gelen Namık Kemal'in hayatında annesinin babası Abdüllatif Paşa'nın Osmanlı topraklarında aldığı görevler etkili olur. Dedesi Abdüllatif Paşa'nın görevli bulunduğu Kars ve Sofya, Namık Kemal'in Osmanlı Devleti'ni daha çocukluk döneminde tanımasına imkân verir. Yine dedesinin görevden azli ile İstanbul'da bulunduğu dönemde o, Leskofçalı Galip, Hersekli Arif Hikmet, Yenişehirli Avni ve Ziya Bey ile dostluğunu ilerletirken Hersekli Arif Hikmet'in evinde bir araya gelen Encümen-i Şuara'ya da devam eder. Bu dönemde eski şiirin sözlüğü ile tasavvufi tarzda şiirler kaleme alan Namık Kemal'in 1862 yılında Şinasi ile tanışması ve Tercüme Odası'nda göreve başlaması onun yeni fikirlerle temasa geçmesini sağlar (Tanpınar, 2008: 312-314).

"Ferdî hadiselerden çok, içtimaî hâdiselerle yakından ilgilenebilecek bir yaradılışta olan Kemâl'in" (Akyüz, 1985: 56) kendi imzası ile yazıları ilk defa Mirat dergisinde yayımlanır. Ancak onun tanınırlığını Tasvir-i Efkâr'da yayımlanan yazıları sağlar. Özellikle Şinasi'nin Fransa'ya gitmesi ve gazetenin idaresini Namık Kemal'e bırakması ile o, Tasvir-i Efkâr'ı siyasi konuların ele alındığı bir yayın organı haline getirir. Bu gazetedeki yazıları onun daha sonra ele alacağı mali konulardan, kadın eğitimine, edebiyattan İstanbul yangınlarına kadar birçok konunun ilk tohumlarını barındırır (Enginün, 2010: 54-55). İlerleyen zamanlarda "Nâmık Kemal, yenileşme dönemi Türk şiirine *vatan*, *millet*, *halk*, *hak*, *hürriyet*, *istiklâl* ve *eşitlik* gibi kavramları getiren ve bu konular etrafında heyecanlı bir hatip edasıyla yüksek sesle haykıran devrin gür sesi olur" (Gariper, 2011: 50-51).

Namık Kemal, köklü bir değişime başvurmadan devlet ve milleti ayakta tutmaya çalışan Osmanlı aydınıdır. O, Osmanlı toplumunun karşılaştığı sorunlara çözüm yolları üretmeye çalışır. Bu çözüm yollarının bir kısmını Batı düşüncesinden bir kısmını da toplumun ihtiyaç ve hayat gerçeklerinden derlediği kimi temel kavramlar etrafında şekillendirir. Namık Kemal'in siyasi düşüncesi vatanseverlik, hürriyet, meşrutiyet, Osmanlıcılık, İslam birliği gibi kavramların etrafında şekillenir. O, bu kavramları makalelerinde açıkladığı gibi şiirleri, romanları ve piyesleri ile de halka yansıtır (Kabaklı, 1997: 48).

"Kudretini yalnız kaleminden değil, vatan aşkının coşkunluğundan da al(an)" (Sevük, 1951: 52) Namık Kemal'in, üzerinde durduğu birinci kavram vatanseverliktir. Vatanseverliğin insanoğlunun vicdanında var olduğunu ifade eden Namık Kemal'de vatan, hem din ve ırk ayrımı yapmaksızın bütün Osmanlıların hem de bütün Müslümanların yaşadığı topraktır (Kabaklı, 1997: 48). Vatanseverlik Namık Kemal'in siyasi görüşlerinin oluşmasında en önemli etkendir. Bunun sebebi ülkenin içinde bulunduğu yok olma tehlikesidir. Siyasi ve ekonomik sistemi bozulmuş Osmanlı Devleti'nin bireyi olarak Namık Kemal sadece bireysel hakların elde edilmesi uğrunda mücadele etmez. Ona göre vatanın olmadığı yerde bireysel hak ve özgürlükler de olmayacaktır. Bundan dolayı vatanseverlik onun ileri sürdüğü bütün görüşlerini içine alan kapsayıcı bir kavramdır ve Tanpınar'ın ifadesi ile "Vatan sevgisinin başladığı yerde, bütün diğer zaaflar durur, bütün diğer ihtiraslar susar" (Tanpınar, 2016:232-237).

Namık Kemal'in ele aldığı kavramlardan biri de hürriyettir. Kaynağını Fransız düşüncesinden özellikle J.J. Rousseau'dan alan hürriyet anlayışı, insanın doğuştan hür olduğu ve zulüm ve adaletsizlik ile hürriyet fikrinin insan zihninden çıkarılamayacağına dayanır (Kabaklı, 1997: 48). Tanpınar, Namık Kemal'in hürriyet düşüncesinin "cemiyet içinde" ve "cemiyet hâlinde" olmak üzere iki çeşidinden söz eder. "Cemiyet içinde" hürriyet ile Namık Kemal, bireyin bütün imkânlarının geliştirebilmesini ifade eder. Bireysel imkânların geliştirebilmesinin ise adalet ve eşitlik ile sağlayanabileceği kanaatindedir. Onun eşitlik anlayışında bireyler, eşit doğmamış ve yaşamıyor olsalar da kanun önünde eşittirler. Kanunun bu eşitliği sağlaması ile adalet tesis edilmiş olur. Namık Kemal'e göre "cemiyet hâlinde" hürriyetin karşılığı ise bağımsızlıktır. Devletin bağımsızlığı tehlikeye girdiğinde bireye düşen bağımsızlık için mücadele etmektir (Tanpınar, 2008: 384-385).

Namık Kemal'in siyasi görüşlerinin üzerine inşa edildiği bir kavram da meşrutiyettir. Onun meşrutiyet taraftarlığı yukarıda ifade edilen hürriyet anlayışının zorunlu bir devamıdır. Bu konuda İnci Enginün şu tespitte bulunur: "İnsanın hem fert olarak hürriyeti, hem de bir rejim meselesi olarak hürriyet iç içedir. Hürriyete olan bağlılığı dolayısıyla esarete karşı çıkar ve fertler arası münasebeti düzenleyen kanun fikrini savunur. Onun meşrutî sisteme inanması ve savunması da yine hürriyet kavramına bağlıdır" (Enginün, 2010: 61). "Namık Kemal Türkiye'de insan haklarının bayrağını ilk kaldıran adamdır" (Tanpınar, 2008: 383) diyen Tanpınar'a göre de Namık Kemal'in meşrutiyet anlayışı bireye dair haklarla birlikte düşünülmelidir. Bunun yanında Kemal'in meşrutiyet anlayışı İslami esaslardan ve fıkıhtan gücünü alır. Şerif Mardin'in ifadesi ile "Ona göre, Allah, bu şekilde, müminlere siyaset



işlerinde bile yardımlarını esirgemediğini gösteriyordu" (Mardin, 2017: 124). Bundan dolayıdır ki o, Kanun-i Esâsî'nin her maddesinin fetvaya bağlanabileceğini ileri sürer (Tanpınar, 2008: 383-384).

Namık Kemal'in "meşrutiyet" anlayışında onun J.J. Rousseau'nun Toplum Sözleşmesi'nde ifade ettiği sözleşme kavramının etkisi vardır. Namık Kemal'e göre tek tek bireyler, toplumu oluştururken aralarında huzuru ve düzeni sağlayacak bir sözleşme yapmışlardır. Bu sözleşme ile ortaya çıkan devlet ise bireylerin hak ve hürriyetine müdahale edemez. Bireyin hak ve hürriyetine müdahale etmeyip onları güvence altına alacak idare şekli ise meşrutiyettir. Namık Kemal, Fransa'da gelişen meşrutî yönetim anlayışının kimi değiştirmelerle Osmanlı Devleti'ne uygulanabileceği kanısındadır (Kabaklı, 1997: 49).

Namık Kemal, Osmanlı Devleti'ni felakete sürükleyen en önemli unsur olarak 1856 Islahat Fermanı'nı görür. Ona göre Islahat Fermanı, gayrimüslimlere haklar verip Müslümanları bunlardan mahrum bırakarak ülkenin manevi birliğini bozmuştur. Bu, yabancı sefaretlerin ülkenin iç işlerine müdahalesine imkân verdiği için devletin haysiyetini de ihlal etmiştir. Yabancılara verilen ticaret serbestliği ise yerli sanayinin çökmesine sebep olmuştur. Bu imtiyazların verilmesinin altında Fuat Paşa ve özellikle Âli Paşa'nın şahsi hırslarının etkisi vardır. Namık Kemal buna devlet içinde sıklıkla görülen suiistimalleri ve bu suiistimallerin bir sonucu olan ekonomik krizleri ekler. Namık Kemal, bütün bu sorunların çözümü için meşrutiyet yönetimini önerir. Ona göre meşrutî yönetim kabul edilmiş olsa idi devlet gayrimüslim tebaaya ayrıca bir hak vermek zorunda kalmazdı. Devletin ekonomik sıkıntılar yaşaması, bireysel kararlara dayanan devlet mekanizmasının sonucudur. Meşrutiyet ile fikir alışverişi devreye gireceği için devletin geleceği ile ilgili verilen kararların isabet oranı da artacaktır (Tanpınar, 2016: 233).

Osmanlıcılık anlayışı ilk defa II. Mahmut döneminde ortaya çıkar. Temelinde bir Osmanlı milleti oluşturma gayesi yatan bu anlayışla Osmanlı Devleti'nde yönetenler ile yönetilenlerin Osmanlı üst kimliği altında bir araya getirilmesi hedeflenir. Böylece her tür dinsel ve etnik farklılıklar bir kenara bırakılacak, Osmanlılık bağı ile bütün Osmanlı tebaası bir araya getirilip merkeziyetçi ve modern bir devlet oluşturulacaktır. Osmanlıcılık daha sonraki yıllarda Tanzimat aydınlarınca sistemli bir hele getirilmeye çalışılır (Uçar, 2018: 89-90). Osmanlılık kavramı etrafında devletin dağılmasına engel olmaya çalışan ve bu yolda düşünceler üreten Osmanlı aydınlarından biri de Namık Kemal'dir. Namık Kemal'e göre Osmanlı bayrağı altında bulunan insanlar tek bir milletin bireyleridir. Milleti aynı vatanda ve ortak çıkarlar etrafında bir araya gelmiş bireyler toplamı olarak gören Namık Kemal, bu birlikteliğin ırk, din ve dil farklılıkları öne sürülerek yok edilemeyeceğine inanır (Kabaklı, 1997: 49).

Namık Kemal'in düşüncelerini, dağılmakta olan bir imparatorluğun bireyi olma duygusu tetikler. Bundan dolayı o, çeşitli kavramlar ileri sürerek bu dağılmayı engellemeye çalışır. Bu kavramlardan biri de İslam birliğidir. O, bu kavram etrafında hem Müslümanlar arasında maddi ve manevi bağları güçlendirmeyi hem de Avrupa yayılmacılığına karşı toplu bir direnişi amaçlar. Namık Kemal, Batı sömürgeciliğine karşı oluşturulacak İslam birliğinin liderliğini ise Osmanlının üstleneceği kanaatindedir (Kabaklı, 1997: 49). Lewis bunu şu şekilde ifade eder: "Hatta Osmanlıların önderliğinde bir İslam birliği (Pan-İslam) fikrini ileri sürdü. Modern uygarlığın gereklerini kabul edip, uyarlanacak, Asya ve Afrika'ya yayılacak ve böylece Avrupa'nınkine karşı doğulu bir güç dengesi kurulmuş olacaktı "(Lewis, 2017: 196). Buradan anlaşılacağı üzere Namık Kemal için Osmanlı birliği önceliklidir. Birliğini ve gücünü koruyan Osmanlılar ile İslam birliği gerçekleştirilecektir.

2. Kanun-i Esâsî ve Namık Kemal

Namık Kemal, bir baskın neticesinde Sultan Abdülaziz'in tahtan indirilmesi ve yerine Sultan V. Murat'ın tahta çıkarılması üzerine otuz sekiz aydır sürgün hayatı yaşadığı Magosa'dan İstanbul'a döner. Sultan V.Murat'ın aklen ve bedenen devleti yönetemeyeceğinin anlaşılması sebebiyle V. Murat, şeyhülislam fetvasıyla tahtan indirilir ve yerine meşrutiyeti ve Kanun-i Esâsî'yi ilan edeceğini vaat eden II. Abdülhamit tahta çıkarılır.

II. Abdülhamit, Namık Kemal'i Ziya Paşa ile birlikte Şûrâ-yı Devlet üyeliğine ardından da Kanun-i Esâsî'yi hazırlamak üzere oluşturulan komisyona ve Kanun-i Esâsî'nin metnini yazmakla vazifeli encümene aza seçer (Uçman, 2006: 218). Kanun-i Esâsî'nin hazırlanması sırasında Namık Kemal ile diğer azalar arasında iki madde nedeniyle tartışmalar çıkar. Bu tartışmaların sebeplerinden birisi, Kanun-i Esâsî'nin saltanat hukukuna ait bölümleri ile ilgilidir. "Vükeladan her biri dairesine ait umûrdan icrâsı mezuniyeti tahtında olmayanları reis-i vükelaya arz eder." maddesine Namık Kemal karşı çıkar ve "…başka memleketlerde böyle olmuyormuş gibi, bu cins meselelerin 'padişaha arz'



edilmesinin doğru olacağını söyler(...)"(Tanpınar, 2008: 330) Bu noktada Namık Kemal, başta Ahmet Mithat Efendi olmak üzere birçok kişinin eleştiri oklarını üzerine çeker.[1]

Namık Kemal, özellikle Ahmet Mithat Efendi tarafından eleştirilir. "Üss-i İnkılab"da Ahmet Mithat Efendi, hürriyet kavramıyla birlikte anılan Namık Kemal'in padişah hukukunu sağlamlaştırıcı tarzda düşünceler öne sürmesini garip karşılar. Namık Kemal ise bu konudaki düşünlerini şahsi mektuplarıyla açıklar.

Namık Kemal, 8.VI. 1878 tarihli Menemenli Rıfat Bey'e yazdığı mektupta bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade eder:

"Benim Hunkâr'a olan arızam sahihtir; fakat ibaresinden de bedâheten anlaşılacağı vechile, Mithat Paşa'nın verdiği Lâyiha aleyhinde değil, bizim otuz bir kişilik cemiyetin yaptığı Kânun-ı Esâsî'ye, Meclis-i Vükelâ'nın ettiği ta'dilât aleyhindedir. Bu ta'dilâtın birçok yerine i'tirâz ettim ki, birincisi, Kânun-i Esâsî'nin mukaddimesi kaldırılarak yerine, Makâm-ı sadâret'ten Emirnâme-i sâmî kılıklı bir şey ilave olunmasından ibâret idi. Bu tagyîr ise, pâdişâh'ın hukûkuna dokunur idi; çünki Pâdişah dururken, Sadr-i a'zam, millete Kanûn-i Esâsî veremez. Milletin hukukuna dokunur idi; çünki biz, pâdişâh'ın bî'adindeyiz, Sadr-i a'zam'ın değil... Kânûn-i Esâsî'nin Avrupa'ca olacak te'sîrâtı bütün bütün mahvolurdu; çünki Avrupa, bizden ciddî ıslâhât bekliyordu; Mahmud Paşa'nın ıslâhât fermânına nâzîre değil..." (Tansel, 1969: 165)

Buradan hareketle Namık Kemal'in söz konusu olan maddeye karşı çıkmasının sebeplerini şu şekilde sıralamak mümkündür. Namık Kemal, Mithat Paşa'nın verdiği layihaya değil, Kanun-i Esâsî encümeninin hazırladığı Kanun-i Esâsî'ye, Meclis-i Vükelanın yaptığı düzenlemelere itiraz etmiştir. Buna sebep olarak da Kanun-i Esâsî mukaddimesinin kaldırılıp yerine sadaret makamından çıkan yüksek emir kâğıdının kabul edilmesini göstermektedir. Bu ise halka Kanun-i Esâsî'yi padişahın değil de sadrazamın verdiğine dair düşüncelerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Bu durum aynı zamanda Namık Kemal'e göre Kanun-i Esâsî'nin Avrupa'da beklenen tesiri yapamayacağı anlamına gelir; çünkü Kanun-i Esâsî bu haliyle padişahtan gelmemiştir.

Namık Kemal'in 24.VIII. 1878 tarihli Ahmet Mithat Efendi'ye yazdığı mektubunda bu konuyu şu şekilde açıkladığı görülür:

"Evvelâ, Üss-i İnkılab'da bendenize müteallik îrâd buyurulan sözler o kadar câhilânedir ki, içine birçok agrâz karışmış olduğunu bildiğim hâlde, isbâtından âciz kalacağım geliyor. Meclis-i Vükelâ'da Kanûn-i Esâsî'ye icrâ olunan ta'dîlât ne idi bilir misiniz? Hukûk-ı pâdişâhî'ye ve taksîmât-ı mülke dâir nekadar bend var ise, cümlesini lağv ile, ıslâhât-ı emir-nâmeleri tarzında ve bir mukaddime yazarak Kânûn-i Esâsî'yi Sadâret nâmına i'lân etmek idi. Bendeniz ise hürriyetin, Kânûn-i Esâsî'nin taraf-dârı oldum ve hattâ, bu yolda zât-ı vâlâları gibi ağlayarak değil, bi'l-'akis gülerek bin belâ ihtiyâr ettim; fakat mülkümüzde bir sadr-i 'azam, veyâ Meclis-i Vükelâ peydâ olsun da, hukûk-ı saltanatı imhâ etsin, yalnız üzerine bir irâde-i seniyye ta'bir-i resmîsi ilâve ederek, bir Kânûn-i Esâsî neşreylesin de, Sadr-i 'azam, veyâ Vükelâ pâdişâh olsun yollu bir mütâleaya, hiçbir vakit zâhip olmadım. Hele envâ'-i medâyih ile ayyûka çıkardığınız zâtin, lâ-ekal onda beş kelimesini Türkçe'ye naklettiği hey'et-i umûmiyyesinden hiçbir mânâ anlayamadığı terceme ve takdîmi ile bi'zzât isbât eylediği Fransa Cumhuriyeti'nin Kânûn-i Esâsî'si yolunda birşeyin, memâlik-i pâdişâhî'de kâbiliyet-i icrâsını hiç hatırıma getirmedim; çünkü meslekimde, cumhur yapmak efkârında değilim. Bir saltanat-ı meşrûta'nın öyle bir Kânûn-i Esâsî ile idâresi kâbil değildir" (Tansel, 1969: 223).

Namık Kemal söz konusu maddenin padişah hukukunu zedeleyici özelliği üzerinde durur. Bu maddenin, Namık Kemal'de sadrazamın ve vükelanın padişah konumuna çıkacağı endişesini yarattığı görülür. Sadrazam Said Paşa'nın Fransa Cumhuriyeti anayasasından yaptığı tercümeye dayanan Kanun-i Esâsî'nin Osmanlı devletinde icrasının mümkün olmadığı kanaatindedir, Namık Kemal. Ona göre bu layihalar, bir cumhur yaratıp padişah makamını yıpratmaktan başka bir anlama gelmez.

Namık Kemal'in zihin dünyasında yer alan meşrutiyet, kaynağını Kur'an, hadis, fıkıh ve İslâm tarihinden alan bir meşrutiyettir (Emil, 1988: 15). Bu meşrutiyet anlayışı içinde padişah "hilafet" ve "imamet" makamının da sahibi olması dolayısı ile icranın başıdır ve yetki ve sorumluluklarını "reisi

[1] Münakaşa sebeplerinden bir diğeri ise padişaha şüpheli gördüğü her vatandaşı yurt dışına çıkarma hakkını veren 113. madde ile ilgilidir. Bu maddenin kabul edilmesini Namık Kemal'e rağmen savunan Mithat Paşa daha sonra bu maddeye dayanılarak padişah tarafından Avrupa'ya gönderilmiştir. (bkz. Ahmet Hamdi Tanpınar, *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, 3. Baskı, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, s. 330.)



vükelâ"ya devredemez. Namık Kemal, padişahlık sisteminin devamından yanadır. O, bu sistemi sekteye uğratacak her hareketin devleti yıpratacağı kanaatindedir. Onun için padişah hilafet makamından aldığı güç ile devleti ve milleti etrafında toplayan merkezî kuvvettir. Namık Kemal'e göre bu kuvvetin yanına ancak meşveret usulü eklenebilir.

"Yalnız şunu demek isterim ki, vatanın selâmeti öyle hukûk-ı pâdişâhî'yi ihlâl edecek veyâ mülkümüzde bir cumhûr'un Kânûn-i Esâsî'sini tutacak şeylere muhtâç değildir; bi'l-'akis hilâfet kuvveti ile bir usûl-i meşveret teşkîline mütevakkıf idi. Bendenizde o maksada tevfîk-i hareket ettim. Zât-i vâlânız cumhur yapmak veyâ usûl-i meşveret'ten hukuk-i pâdişâhî'yi tarhetmek fikrinde iseniz, orasını bilemem "(Tansel, 1969: 224).

Namık Kemal, 13.IX. 1878 tarihli Ahmet Mithat Efendi'ye yazdığı mektubunda söz konusu münakaşada kendisinin genel olarak Kanun-i Esâsî'ye değil sözü edilen maddeye itiraz ettiğini ifade eder:

"Ben Huzûr-ı şehr-yârî'ye, yalnız Kânûn-i Esâsî'ye, Meclis-i Vükelâ'da icrâ olunan ta'dîlâtın mazarrat-ı mütenevviasından başka, hukûk-ı pâdişâhî'ye dokunacağını arzetmiş idim. Sizin yazdığınız gibi ale'l-ıtlâk, Kânûn-i Esâsî, hukûk-ı seniyye-i pâdişâhî'ye dokunur demedim. Muhâfaza-i nâmusa, gazetenizde i'lân ettiğiniz derecelerde i'tinânız var ise, benim iddiâ ettiğiniz yolda bir kavl, veya iş'ârım olduğunu isbât ediniz ve illâ vukû' bulan isnâdınızdan dolayı, müfterî olduğunuzu kendiniz meydana koymuş olursunuz" (Tansel, 1969: 252).

Aynı mektubun ilerleyen satırlarında Namık Kemal, şu şekilde devam eder:

"Hukûk-ı pâdişâhî'ye dâir olan fıkraları tayyetmek isteyenler, Kânûn-i Esâsî tarafdârı mı idiler; yoksa Kânûn-i Esâsî'nin hilâfgîrleri mi idiler? Eğer Kânûn-i Esâsî'nin taraf-gîrleri idiler der iseniz, ben derim ve isbât ederim ki, Kânûn-i Esâsî'nin taraf-dârları, hukûk-ı pâdişâhî'ye dâir olan bendleri bi'l-muhâfaza hukûk-ı saltanatı tahkim etmek istiyorlardı. Hilâf-gîrler ise 'işte bu bendler hukûk-ı saltanatı mahvedecekler bunlar mahzâ hukûk-ı şâşhâne'yi taksîr ede ede mahv için dercolunuyor' diye, zât-i şahâne'yi Kânûn-i Esâsî'den caydırmaya çalışıyorlardı" (Tansel, 1969: 252).

Buradan Kanun-i Esasi taraftarlarının saltanat hukukunu güçlendirmeye çalıştıkları bunun için de padişah hukukuna dair maddeleri korudukları görülür. Kanun-i Esasi'ye karşı olanlar ise padişah hukukuna aykırı maddelerin padişah hukukunu yok edeceğini öne sürerek padişahı Kanun-i Esâsî'yi ilan etmekten vazgeçirmeyi planlar. Namık Kemal kendisinin padişah hukukunu korumak maksadıyla bazı maddelere karşı çıktığını; ama bu karşı çıkışın kendisini Kanun-i Esâsî karşıtı yapmayacağını ifade eder.

Sonuç

Namık Kemal'e göre padişah hukukuna dair maddede yapılacak değişiklik sadrazam ve vükelayı ikinci padişah konumuna çıkaracaktır. Bu değişiklik milletin hukukuna da dokunacaktır, çünkü millet padişaha biat ettiği halde ona Kanun-i Esâsî'yi sadrazam vermiş olacaktır. Namık Kemal, Kanun-i Esâsî'nin padişah makamından değil de sadrazamdan geliyor algısının Kanun-i Esâsî'nin Avrupa'da yaratması beklenen olumlu etkiyi azaltacağı kanaatindedir. Namık Kemal söz konusu değişikliğin memlekette cumhur kavramını çıkaracağı bunun da saltanat makamını dolayısı devleti yıpratacağı endişesindedir. Kanun-i Esâsî'de padişah hukukuna dair yapılan değişikliğe Namık Kemal'in karşı çıkmasının altında Babıâli'nin baskıcı yönetimine karşı padişah otoritesini dengeleyici bir unsur olarak kullanma arzusu da yatar.

Kaynaklar

Akün, Ö. F., (1988), "Namık Kemal", *İslam Ansiklopedisi*, c.9, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 54-72.
Akyüz, K., (1985), *Batı Tesirinde Türk Şiiri Antolojisi*, 9. Baskı, İstanbul, İnkılâp Yayınları.
Çetin, N., (2016), *Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı*, Ankara, Nobel Yayınları.
Emil, B., (1988), "Namık Kemal'in Eserinde ve Aksiyonunda Üç Temel Kavram: Hürriyet-Medeniyet-İrade", *Ölümünün 100. Yılında Namık Kemal*, İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayınları, 11-24.
Enginün, İ., (2010), *Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)*, 5. Baskı, İstanbul, Dergâh Yayınları.
Gariper, C., (2011), "Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı", *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı (1839- 2000),* 6. Baskı, Ankara: Grafiker Yayınları, 43-84.
Kabaklı, A., (1997), *Türk Edebiyatı.* 3. cilt, İstanbul, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.



Lewis, B., (2017), Modern Türkiye'nin Doğuşu, (Boğaç Babür Turna, Çev.), 9. Baskı, Ankara, Arkadaş Yayınları.

Mardin, Ş., (2017), *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*, 21. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları.

Ortaylı, İ., (2017), *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, 46. Baskı, İstanbul, Timaş Yayınları.

Sevük, İ. H., (1951), *Tanzimat Devri Edebiyatı*, İnkılâp Yayınları, İstanbul.

Tanpınar, A. H., (2008), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, 3. Baskı, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

Tanpınar, A.H., (2016). *Edebiyat Üzerine Makaleler,* 11. Baskı, İstanbul, Dergâh Yayınları.

Tansel, F. A., (1969), *Namık Kemal'in Hususi Mektupları*, 2. Cilt, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Tansel, F. A., (1977), "Namık Kemal", *Türk Ansiklopedisi*, c.25, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 95-114.

Uçar, F., (2018), "Türk Düşüncesinde Osmanlıcılık Fikrinin Ortaya Çıkışı ve Türk Siyasal Hayatına Etkileri", *KSBD*, (10), 81-108.

Uçman, A., (2006), "Namık Kemal", *Tanzimat Edebiyatı*, Ankara, Akçağ Yayınları, 201-288.



ÖZGÜRLÜK YA DA BAĞIMLILIĞIN İKİ YANI ÜZERİNE BİR TARTIŞMA

Çağdaş E. Çağlıyan
Başkent Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi, E-Posta: mental.tushe@gmail.com / cagdasc@baskent.edu.tr

Özet
İnsan özgürlüğü üzerine düşünürken aceleci bir tutum takınmaktan kaçınmamız gerekir. Örneğin, daha az özgür olanların daha özgür olanlara yönelik hınç duygusu ve onları alt etme çabası bizim için öyle alışıldık bir konu haline gelmiştir ki, artık sözü bile edilmeye değmez. Peki benzer bir durumu daha özgür olan –ya da görünenlerin- daha tutsak durumdakilere yönelik aşağılamalarında da gözlemleyebilir miyiz? Pek çok kez, günlük konuşmalarda ya da sosyal medya paylaşımlarında, kendini toplumun daha özgür ve ilerici kısmında konumlandıranların, koşulsuz bir itaat içindeki kitlenin usdışı eylemlerine yönelik –gerçekçi görünen- küçümseyici tavrıyla karşılaşıyoruz. Ancak bu noktada şunu sormamız gerekiyor: özgür görünenler, gerçekten daha mı özgürdür; yoksa yalnızca buyruğuna girdikleri güçler mi farklıdır? Bu bağlamda, çalışmamızda inceleyeceğimiz, *The Master* (P.T. Anderson, 2012) ve *Her* (Spike Jonze, 2013) filmleri, konumuza ilişkin savlarımızı derinleştirmemiz için uygun bir zemin oluşturmaktadır. *The Master* filminde, modern yaşamın getirisi olan otomatlaşmayla bağlılaşık olan içsel buhranından kurtulmak için bir tarikat liderine koşulsuz biçimde boyun eğen bir başkarakterin varlığı söz konusuyken; *Her* filmindeki başkarakter, kendi bunalımından bilgisayarına yüklediği bir işletim sistemi aracılığıyla kurtulmaya çalışmaktadır. İlk bakışta, kendi istenciyle kurduğu bir uygulamadan yararlanan ikincisi, istencini bağımlı kılmış olan ilkinden daha özgür görünmektedir. Ancak bakışımız yüzeysellikten sıyrıldığında, her ikisinin de tüm eylemlerini, peşine düştükleri ya da yararlandıkları bu güçler uyarınca şekillendirdiğini görebiliriz. Hatta diyebiliriz ki, ikincinin içinde olduğu durum, bir özgürlük yanılsaması yaratması bakımından, ilkinden daha tehlikelidir.Bu doğrultuda, çalışmamızda, öncelikle adı geçen filmleri günümüzde sıkça karşılaştığımız tartışma konularını serimleyecek şekilde okuyacağız. Ardından toplumun daha bağımlı kesimlerinin gülünç görünen eylemlerini, sosyal medya başta olmak üzere çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla aşağılama hakkına sahip olduğunu düşünen kesimlerin, kendilerine bu hakkı bahşeden özgürlük ve ussallığa ne ölçüde sahip olabildiklerini tartışmaya açacağız. Bu konuyu ne kadar açık kılabilirsek, eylemlerimiz de o kadar anlamlı hale gelebilecektir.
Anahtar Kelimeler: Özgür istenç, koşulsuz itaat, *The Master*, *Her*.

Özgürlük ya da Bağımlılığın İki Yanı Üzerine

İnsanın hiçbir zaman açık bir yanıtına kavuşamayacak olmasına karşın sormaya ara veremediği soru, yaşamını yönlendirirken tam bir istenç özgürlüğüne mi sahip olduğu, yoksa bu yönlendirmeyi yapan iplerin denetiminin -kimi zaman doğa, kimi zaman yazgı, kimi zaman Tanrı olarak nitelenen- görünmez bir güce mi ait olduğudur. Bunun yanında insanların yaşamlarında, genellikle nedensiz bir eylemde bulunmaktan kaçındığını gözlemleriz. Ama öte yandan aynı kişiler, eylemlerinin bağlayıcı her türlü nedensellikten bağışık olmasını, ya da daha doğru ifadeyle bağışık görünmesini ister. Yine aynı şekilde şunu da söyleyebiliriz ki, insan bir yandan tümüyle özgür istencine bağlı kalarak eylemde bulunma güdüsüyle hareket ederken öte yandan eylemlerini gerekçelendirecek bir boyunduruğa gereksinim duyar.

Şimdi tartışmamızı daha somut bir eksenden hareket ederek sürdürelim. Örneğin, gerek yakın zamandaki doğrudan gözlemlerimiz, gerekse daha uzak bir geçmişe ilişkin okuduklarımızdan çıkarsayabiliriz ki, bir tarikat ya da önderin müridi olan kişiler, kendi istençlerini bağımlı kılmalarının ardındaki gerekçeyi açığa sermek ya da görünmez kılmak konusunda eşit ölçüde hevesli davranabilirler: geçim sıkıntısı yaşıyorlardır, içinde bulundukları ağır şartlar onlara yaşamı çekilmez kılıyordur, fiziksel ve tinsel açlıklarını doyurmanın yolunu mürit olmakta bulmuşlardır, vb. Ya da müritliklerinin ardında en küçük bir çıkar güdüsü dahi yoktur, ideal olan düzen, liderlerinin/cemaatlerinin buyurduğu düzendir ve bu düzenin gerçekleşebilmesi için her yol denenebilir- denenmelidir ve bu yolda verilebilecek her türlü kayıp kutsaldır, vb. ilk durumdaki gibi gerekçelendirmeye tanık olduğumuzda, karşımızdaki müritlerle ilgili –en azından bir tartışma zemini bulunabilmesi açısından- bir umudun beslenebildiğini görürüz; ikinci durumdaki gibi koşulsuz itaat eyleminde ise, müride ilişkin hiçbir olumlu duygu kalmaz ve insan kendini bu koşullanmış dar kafalılığı küçümsemekten alıkoyamaz.

Peki salt kendi istenci uyarınca davrandığı iddiasında olanlarla ilgili neler gözlemleriz? Bu kişiler, çoğunlukla, kendilerini bağımlı hissedecekleri her türlü bağlanımdan uzak durma çabasındadır. Hatta kendilerinin kullanılmasını, ya da bir şekilde istismar edilmesini önleyebilmek adına özveri gerektiren

her türlü eylemden de uzak durmaktadır. Böylece salt kendisi için yaşamış olduğunu, salt kendisi için yaşadıkça da daha bağımsız ve özgür olduğunu düşünür –ya da başkalarının böyle düşünmesini sağlar-. Ancak her türden özveri ve adanışın dışlandığı bu "saltık özgürlük" hangi eylemlerle somutlaşır?

Kendileriyle ilgili her türlü belirlenimi tutsaklaştırıcı bulan ve aidiyet gerektiren herhangi bir konuda bir belirlenime tabi olmaktan kaçarak –kendilerince- özgürleşmeyi yeğleyen bu kişiler, genellikle, benzer şekilde vakit öldürür. Örneğin, günümüzde sıklıkla gözlemlediğimiz eylem şekli olarak, bu kişilerin pek çok insanla aynı sosyal ağ ve telefon uygulamalarını kullanıp kendilerine benzeyen bir çoğunluğun onayını almak için paylaşımda bulunduğunu görürüz. Ki ilişki içinde olduğu ve onayını almaya çalıştığı kişiler bile, çoğunlukla somut günlük yaşamının içinden olmayıp uygulamalardan edindikleridir. Günlük eylemlerde özveri dışlanmış ve küçümsenmiştir belki ama paylaşımların pek çoğunda, çağın tinine uygun konularda duyarlılığın ve özverinin yüceltildiğine tanık oluruz. Peki, kendisini tam anlamıyla ortaya koyamıyor görünen bu özgür kişi, istencini bir lidere bağımlı kılmış bir müritten daha mı bağımsızdır? Mürit, kendi istencini somut bir kişinin boyunduruğuna tabi kıldığı için, alay edilmeyi daha mı çok haketmektedir? Ya da şöyle sormaya çalışalım, içinde bulunduğumuz çağda ve konumda, pek çok insanın ayrışma noktasını teşkil eden bu özgürlük konusunda, kendini üstün görme hakkına gerçekten sahip olan bir kesim var mıdır?

Tartışma çerçevemizi bu şekilde belirlemişken, bu bağlamda inceleyeceğimiz filmlere geçebiliriz. İlkin *The Master* (*Usta,* P.T. Anderson, 2012) filmine baktığımızda, 2. Dünya Savaşı sırasında bahriyeli olarak orduda görev almış başkarakter Freddie'nin, savaştan dönünce sıradan şehir yaşantısına uyum sağlamakta zorlandığını görüyoruz. Freddie, eylemlerini yönlendirecek herhangi bir güdüleyiciden de yoksun olduğu için, sürekli iş değiştirir ve sonunda rastlantısal bir şekilde sürüklenmeye başlar. Bu sürüklenişin bir noktasında, kazara zehirlenmesine neden olduğu bir adamın yakınlarından kaçarken, kendisini bir geminin içine atar. Atladığı gemi, tarikat lideri Lancester Dodd'a aittir ve boşlukta savrulmasına son verecek nedeni böylece bulmuş olur. Bu noktada yeniden hatırlayabiliriz ki, Freddie, askerdeyken bahriyelidir, emir komuta zinciri altında değilken savrulmaktadır, ama yeniden bir geminin içine düştüğünde savrulması son bulur. Bir bakıma, Freddie'nin durumu, bir eylemlerine komuta edecek bir gücün peşinde değilken sürüklenmekten öteye gidemeyen, yaşamında sürekli bocalayan çağımız insanını betimler.

Filmdeki tarikat lideri olan Lancester'ın vaazlarına baktığımızda ise, anlamlı biçimde, insanın bir hayvandan farklı olarak aklının bedenine tahakküm etmesi gerektiğini, insanın bir hayvan olarak değil bir ruh olarak dünyada yer aldığını duyarız. Tam bu vaaz verilirken ise, Freddie, karşısındaki kadına cinsel ilişkiye girmeyi teklif eder. Dolayısıyla Freddie, bir yandan önderine boyun eğer ama öte yandan hayvansal içgüdülerinin boyunduruğundan da kurtulamaz. Bu bakımdan, önderin vaazlarını dinlemenin, hayvansal içgüdülerin meşrulaştırılmasına aracılık ettiğini de söyleyebiliriz.

Freddie, önderin vaazlarına o denli inanç besler ki, kendi öğretilerini egemen kılabilmek için her türlü saldırı ve zorbalığı da meşru görür, ona göre savunmanın tek yolu saldırıdır. Bu nedenle, önderin öğretisine yönelik kuşkularını dile getiren birinin evine girerek onu darp eder. Dolayısıyla, önderin insanın hayvansal yanına yönelik aşağılayıcı tutumuyla, tebaasının eylemleri arasında bir karşıtlık vardır ama tebaa bu eylemleri öğreti adına gerçekleştirir. Bu bağlamda liderin sözleriyle uyuşturulmuş olan tebaanın adanmışlığının, liderde de benzer bir etki yarattığını ve liderin kendi sarsılmazlığına olan inancını pekiştirdiğini söyleyebiliriz. Ki bu konudaki savımızı güçlendiren bir olguya filmde de rastlarız: sadık mürit Freddie, önderi için kendine özgü bir karışımla uyuşturucu etkisi olan iksirler hazırlar ve önderin kendinden geçmesini sağlar. Dolayısıyla, mürit ve önderin birbirleri üzerinde uyuşturucu etkisi vardır ve eylemlerini bu uyuşturucunun etkisiyle gerçekleştirirler.

Ancak bu olguyu yalanlamak istercesine, Lancester'ın vaaz ve terapi seanslarında, özgürlüğe büyük bir önem atfedildiğini işitiriz. Lancester, seanslarına katılmaya, özellikle; "özgürlüğüne düşkün olan ve kendilerini daha özgür hissetmek isteyen" insanları davet eder. Dolayısıyla Lancester, insanın hayvansal yanını aşağılamakla yetinmez, aynı zamanda hayvansallığın üstündeki ruh –ya da akıl- akıl aracılığıyla ulaşılan insan özgürlüğünü de yüceltir. Bir bakıma, örtük biçimde de olsa, insanlar boyun eğerken, kendilerine özgürlük vaadiyle gelinmesini şart koşar, ya da onlara özgürlüğü müjdeleyenler onları en çok denetim altında tutacak olan güçlerdir.

Bununla birlikte Freddie, önderini savunmak adına güvenlik güçlerine saldırdığında Lancester ile birlikte tutuklanırlar. Esaret altındayken, eski itaatkârlığı kalmaz, Lancester'ın sözlerindeki anlamsızlığı sezmeye ve daha da hırçınlaşmaya başlar. Öyleyse, saltık olarak koşulsuz itaatten söz

edemeyiz; insanlar istekleri dışında katı bir yaptırıma tabi tutulduklarında, daha olumsuz koşullarla karşılaştıklarında geçmişteki itaatkârlıklarını yitirebilmektedirler. Ancak filmin ilerleyen kısmında, mürit ve önderin tutukluluğuna son verildiğinde, mürit yeniden boşluğa düşer ve yine önderin gönüllü deneği olur. Freddie, yeniden efendisinin güdümüne girdiği bu dönemin son alıştırmasında, kurallarını efendinin koyduğu yeni bir oyunun deneği olur. Bu oyun uyarınca, oldukça ıssız ve alabildiğine geniş bir arazinin ortasındayken bir nokta belirleyecekler ve altlarındaki motosikletle hızlı bir şekilde o noktaya gidip geri döneceklerdir. Bir bakıma, bu geniş ve çölleşmiş zemin, insanın özgürlükle karıştırdığı belirlenimsizlik duygusuna; belirlenen nokta ise yaşamda alınan yolun ilerlediği görünmez hattın son uğrağına işaret eder. Dolayısıyla belirlenimsizlikten ibaret özgürlük yanılsamadan ibarettir ve ne olursa olsun bir hatta ilerlemek gerekir. İşte Freddie de, ilkin efendisinin yönlendirmesi sonucunda bu belirlenimsiz zeminde ilerlemeye başlar; ancak hızlandıkça belirlediği noktadan ve ıssız araziden uzaklaşır ve sonunda efendisinden kopar. Yolları ayrılmış olduktan sonra, efendi, müridini yanına çağırmak için yazdığı mektupta şu ifadeleri kullanır: "Bir ustaya hizmet etmeden yaşayabileceğin bir yol biliyorsan, bize de haber ver dünya tarihindeki ilk kişi olursun". Bu bakımdan *The Master* filmi bize bir yandan, insanın her türlü belirlenimden bağışık şekilde yaşarken, bu yaşamın getirdiği buhran ve sürüklenişi ancak boyun eğdiği bir otorite figürü ile katlanır kıldığını gösterir. Ancak öte yandan, gönüllü biçimde tabi olunan gücün otoritesi saltık değildir; güç koşullar ve düş kırıklıkları otoriteyi büyük ölçüde yıpratır ve sonunda onun yadsınmasına neden olur.

İnceleyeceğimiz ikinci örnek olan *Her* (*Aşk*, S. Jonze, 2013) filmine geldiğimizde ise, burada karısıyla boşanmak üzere olan ve içinde olduğu bunalımdan, bilgisayarına -ve kullandığı taşınabilir iletişim aygıtlarına- yüklediği bir işletim sistemi aracılığıyla kurtulmaya çalışan Theodore'un öyküsü anlatılır. Theodore, ilkin işletim sistemini kurarken, onun cinsiyetini ve genel özelliklerini kendisi belirler. Ancak gitgide yaşamını bu işletim sisteminin önerileri ekseninde geçirmeye başlar ve sonunda tümüyle onun güdümüne girecek hale gelir. Başlangıçta, işletim sistemi Theodore'un elektronik posta kutusunu temizler, işi gereği yazdığı yazıları düzenler ve buna benzer günlük işlerini organize eder. Bir süre sonra ise, ona çevrimiçi ağlardan flört edebileceği kişilerle buluşma ayarlar ve böylece özel yaşamına da müdahale eder. Ancak işletim sisteminin yönlendirmeleri halen en tehlikeli düzeye ulaşmamıştır. Theodore, yaşadığı geçici ilişkilerin ve yaşamını kuşatan sıradan eylemlerin yarattığı düşkırıklığının etkisiyle, bir gece, yapay zekâ sahibi işletim sistemiyle dertleşir. Dertleşmenin sonunda, yalnızca sesleri aracılığıyla da olsa, işletim sistemiyle ilişkiye girerler ve aralarında tam bir bütünleşme gerçekleşir. Bu olayın ardından, işletim sistemi Theodore'un yaşamında çok daha fazla yer kaplamaya başlar. Önce uykudayken bile onu izleyebilmek için uygulamayı açık bırakmasını ister, ardından, gün içindeki gezilerinde onun hareketlerini yönlendirir. Theodore, bir yandan tüm eylem ve duygularının denetimini işletim sistemi Samantha'ya bırakmıştır; öte yandan onun yönlendirmelerini kendi isteğiyle ve oyun oynar gibi yerine getirdiği için eylemlerinin içerdiği özgürlüğe ilişkin inancı tamdır.

Bununla birlikte söylememiz gerekir ki, Theodore, her ne kadar bir yapay zekâya istencini teslim etmiş olsa da, geçmişte karısıyla sürdürmüş olduğu ilişki işletim sistemiyle sürdürdüğünden daha doğal değildir. Theodore'un eski karısı, kariyer odaklı yaşar ve Theodore'un somut bir getirisi olmayan her türlü eylem ve duyarlılığını aşağılar. Benzer bir durum, Theodore'un arkadaşı Amy ile nişanlısı arasında da söz konusudur. Amy'nin daha duyarlı ve yaratıcı yanından kaynaklanan eylemleri, nişanlısı tarafından küçümsenir ve sonunda onların ilişkisi de noktalanır. Dolayısıyla, filmden yola çıkarak, insanca görünen pek çok ilişkinin aslında daha çok otomatlara özgü olduğunu görebiliriz. Bu nedenle Theodore'un ardından Amy'de erkek sesine sahip bir yapay zekâyla ilişki yaşamaya başlar ve bir otomata özgü olmayan yaşamının bir işletim sistemi tarafından yönlendirilmesine izin verir. Bu bakımdan, filmde yer verilen işletim sistemi, daha duyarlı kişileri boyunduruğu altına alarak onların yaşamını kolaylaştırır. Bu uygulamadan uzak duranlar ise genellikle daha duyarsız ve hâlihazırda otomatlaşmış kişiler olarak gösterilir.

Bununla birlikte, Theodore'un işletim sistemiyle yaşanan ilişkide, yine insana özgü bir yana rastlarız. Bir gün Theodore ve Samantha, ilişkilerindeki sorunlar üzerine tartışırlar ve Samantha soluklanarak ve sesi titreyerek konuşur. Theodore, onun yalnızca bir işletim sistemi olduğunu ve soluk alma molası vermesine gerek olmadığını hatırlatır. Samantha, onun eleştirisine karşı, her insan gibi konuşmaya çalıştığını belirtir. Dolayısıyla bu nokta, işletim sisteminin yanılsatıcı doğasından ziyade, insanlar arası ilişkilerdeki otomatça eğilimlere dikkat çeker. Pek çok kişi, tartışmaları sırasında benzer soluk alıp verme hareketi yapar ve sesinde benzer titreşimler oluşur. Bu davranışların pek çoğu, kendiliğinden meydana gelmez, insanlar bunları genellikle bilinçsizce koşullanmış şekilde yapar; dolayısıyla en duygusal görünen eylemlerin ardında bile özgür istençten iz bulmak mümkün görünmez.

İnsanın, yapay zekâ taşıyan bir işletim sistemine kıyasla daha yoğun bir otomatlığa eğilimli olması, yine Samantha ve Theodore arasındaki birlikteliğe dair bir sahneyle betimlenir. Bu sahnede, Samantha, Theodore ile arasındaki anlaşmazlığı çözebilmek, tenden yoksunluğunu bertaraf edebilmek için, ilişkiye girerken kendilerine aracılık edecek kanlı-canlı bir kadınla anlaşır. Ancak Theodore, bu kadınla beraber olmaya başladıktan bir süre sonra ona yabancılaşır ve ilişkiyi sonlandırır. Burada somut bir insanın kendisini aracı konumuna indirgemesi önem taşır. Bir bakıma, insan artık gitgide, yine insan yaratımı olan bir aygıtın tam anlamıyla güdümüne girmiş ve kendisini gönüllü olarak o aygıt tarafından kullanılır kılacak hale gelmiştir[1].

Filmin sonlarına doğru, işletim sistemi, geçirdiği evrimin bir sonucu olarak içinde yer aldığı aygıtları terk eder. Theodore, Samantha'nın yokluğunda, kendi eylemlerine yön vermekte aciz kalır. Bu acizliğin izlerini, Samantha'nın yönlendiriciliği olmadan, Theodore'un koşma eylemini dahi gerçekleştirememesinde ve sonunda düşmesinde görebiliriz. Theodore, çağımızın pek çok insanı gibi, basit günlük eylemlerini, bir uygulama yardımı olmaksızın yerine getiremeyecek duruma gelmiş ve onu boyunduruk altına alan rahatlık, sonunda onu zayıf düşürmüştür. Bir süre sonra Samantha, son bir veda konuşması yapmak için yeniden aygıt aracılığıyla Theodor ile iletişim kurar. Üstelik konuştuğu tek kişi Theodore da değildir, aynı anda binlerce kişiyle konuşup benzer sevgi ve ayrılık sözcüklerini onlara da söyler. Ancak Theodore, artık öyle aciz durumdadır ki, kendi biricikliğini de hiçe saymış olan Samantha'yı bu haliyle dahi kabul etmeye hazırdır. Dolayısıyla, söyleyebiliriz ki, insanların yaşamlarını kolaylaştırdığını düşündükleri uygulamalara bağımlılığı öylesine artmıştır ki, kendilerine özgü yanlarını yitirmiş ve gitgide güçsüz ve tekdüze hale gelmişlerdir. Ayrıca bu noktada, terk eden tarafın işletim sistemi olması oldukça önemlidir. Bir anlamda, insan bir daha kendi varlığını teslim ettiği teknolojik uygulamalardan kopmayı başarma gücüne sahip olmayacaktır, teknolojinin çöküş yaşadığı an geldiğinde ise, amaçsız ve başıboş şekilde kalakalacaklardır. Filmin son sahnesinde, taşıdıkları aygıtlardaki –sevgili olduğunu sandıkları- yönlendiricileri yitirmiş olan Theodore ve arkadaşı Amy, bulundukları apartmanın çatısına çıkarak şehrin ışıklarını izler. Bu sahne, bize özellikle 70'li yıllardaki *THX1138* (G. Lucas, 1971) ya da *Logan'ın Kaçışı* (M. Anderson, 1976) gibi filmleri anımsatabilir. Bu filmlerdeki başkarakterler, yapay zekâ hükümranlığındaki -ya da katı bir denetim gücünün egemenliğindeki- bir siteden büyük güçlükle kaçar ve sonunda –daha önceden hiç görmemiş oldukları- gün ışığıyla karşılaşırlar. Dolayısıyla bu filmlerin sonu, insanın teknolojinin tahakkümüne meydan okuyabileceğine ve sonunda doğayla bütünleşebileceğine ilişkin bir umut barındırır. Her filminde ise, meydan okuma değil terk edilme söz konusudur; sonunda başbaşa kalınan ise gün ışığı değil yapay ışıklardır. Öyleyse insanın kendi doğasıyla olan bağı geri dönüşü olmaksızın yitirilmiştir ve bu bağdan yoksunken de özgürlüğün ele geçirilebilmesi olanaklı görünmez.

Anlattıklarımız bağlamında, ilk filmdeki tabloyu hatırladığımızda, ilk bakışta daha ürkütücü gelebilir. Ne de olsa buradaki başkarakter etten kemikten bir tarikat liderine koşulsuz biat etmeye doğru sürüklenmiştir. İkincinin tüm yaptığı ise, kurulumunu kendi yaptığı bir işletim sisteminden yaşamını kolaylaştırmak için yararlanmaktır, dolayısıyla ilkin daha masum görünür. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta, yalnızca ilk filmdeki başkarakterin kendi isteğiyle boyunduruktan çıkabilme olanağı elde etmesidir. İkinci örnekte ise, başkarakter, boyunduruğu yadsıma gücünden yoksundur, işletim sistemi ortadan kaybolduğunda kendisi de kurtulmuş olmaz. Öyleyse incelediğimiz filmler bağlamında ileri sürebiliriz ki, itaat etme alışkanlığı bakımından pek çok insan ortak bir eğilime sahip olsa da, eğer boyunduruğa daha rahat koşullar altında boyun eğiliyorsa tehlike daha büyüktür; çünkü insanlar burada özgür olduklarına daha kolay inanır ve alışkanlıklarını bırakamaz. İşte bu noktaya dikkat çekmek, çalışmamıza yön veren amacı, başlangıç ve varış noktamızı oluşturuyor. Günümüzde, boyun eğdikleri somut otoriter figürlerin yönlendirmeleri uyarınca usdışı eylemlerde bulunmaktan başka bir şey yapmadığını düşündüğümüz kitlelerle sosyal medya aracılığıyla alay ederken, kendimizin kurtuluştan daha uzak olduğumuzu sıklıkla gözden kaçırıyoruz. Onlar, içinde bulundukları şartlar ağırlaştığında, silkinip boyunduruktan kurtulacaklar belki ama biz rahatlığımızdan feragat etmeyip aynı boş konuşmalarla oyalanmayı sürdüreceğiz.

[1] Bu noktada filmin başlarında Theodore'un bir uygulama aracılığıyla sanal ilişki yaşamasını ve bir süre sonra da Samantha tarafından seçilmiş olan bir kadınla kendisine bir buluşma ayarlanmasını hatırlayabiliriz. Şimdi de bir kadının kendisini işletim sisteminin tümüyle güdümüne sokarak hiç tanımadığı birine sunması, aslında bize insanlık durumuyla ilgili bir şeyler söyler. Açıkça görülmektedir ki, insan kademeli bir şekilde, kendi yaratımı olan teknik aygıtlar üzerindeki denetimini yitirmiş ve artık tümüyle bu aygıtların bir aygıtı konumuna gerilemiştir.



Metinde Adı Geçen Filmler

The Master (*Usta*, Yön. Paul Thomas Anderson), The Weinstein Company, Ghoulardi Film Company, Annapurna Pictures, 2012.
Her (*Aşk*, Yön. Spike Jonze), Annapurna Pictures, 2013.
THX1138 (Yön. George Lucas), American Zoetrope, Warner Bros., 1971.
Logan's Run (*Logan'ın Kaçışı*, Yön. Michael Anderson), Metro-Goldwyn-Mayer, 1976.



PLATON'UN PROTAGORAS DİYALOĞUNDA ERDEMİN NELİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Gönül EMİRBİLEK
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, Türkiye,
gsakar@ybu.edu.tr

Özet

"İnsan, her şeyin ölçüsüdür" sözlerinin sahibi olan meşhur sofist Protagoras ile aynı isimle anılan Platon'un *Protagoras diyaloğu*nda erdemin neliği üzerine bir tartışma yapılmaktadır. Platon, gençlik diyalogları şeklinde adlandırılan çalışmalarının hepsinde ortak olarak erdem kavramını çeşitli yönleriyle ele almaktadır. Muhatabı değişse de sorguladığı şey erdemin neliğidir. O erdemin neliğini araştırırken öncelikle neyi aradığının bilincindedir. Ona göre adalet bir erdemdir ama erdemin kendisi değildir. Platon, erdemin ne olduğu problemine, erdemin bir ve tek bir şey mi olduğu, yoksa çok mu olduğu üzerinden ya da erdemin karşıdaki insana öğretilip öğretilemeyeceği bakımından yaklaşır ancak erdemin özünü de sorgulamaya devam eder. Platon erdemi bilgi ile aynı şey olarak görmekle kalmaz, aynı zamanda mutluluk ile de bağlantısının olduğunu savunur. Ona göre birçok erdem vardır ve bu birçok erdemler aslında tek bir bilgidir. Bizim bu çalışmadaki temel amacımız Platon'un *Protagoras* eseri üzerinden erdem anlayışını incelemek olacaktır. İngilizce ve Türkçe çevirileri karşılaştırmalı bir şekilde ele alınacak ve analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sokrates, Protagoras, erdem, erdemin neliği

Abstract

There is a discussion on the nature of virtue in Plato's Protagoras dialogue, which is known by the same name as the famous sophist Protagoras, who has the words that "Man is the measure of everything". Plato considers the concept of virtue in various aspects as common in all of his works called youth dialogues. Even if the interlocutor changes, what he is questioning is the nature of virtue. He is aware of what he is looking for when researching the nature of virtue. According to him, justice is a virtue but not virtue itself. Plato approaches the problem of what virtue is, whether virtue is one and only thing, whether it is too much, or whether virtue can be taught to the other person, but continues to question the essence of virtue. Plato not only considers virtue to be the same as knowledge, but also argues that it is connected to happiness. According to him, there are many virtues, and these many virtues are actually only one knowledge. Our main purpose in this study is to examine Plato's understanding of virtue through Protagoras. English and Turkish translations will be handled and analyzed comparatively.

Keywords: Socrates, Protagoras, virtue, the nature of virtue

GİRİŞ

Platon'un *Protagoras diyaloğu* da diğer diyaloglarda olduğu gibi Sokrates tarafından yürütülmektedir. Bu diyaloğun baş aktörleri öncelikle Sokrates ve Protagoras'dır. Araya bazen Hippokrates, Alkibiades, Kallias, Kritias, Prodikos ve Hippias gibi diğer Yunanlı bilginler de girmektedir.

Diyalog, Hippokrates'in Sokrates'in evine çok erkenden gelip büyük bir heyecanla Protagoras'ın kentlerine geldiğini söylemesi ve onunla tanışma isteğini, onun öğrencisi olma isteğini Sokrates'e iletmesiyle başlar. Ancak Sokrates, her şeyden önce Protagoras'ın Hippokrates'i ne yapacağını yani kendisini nasıl biri haline getireceğini bilip bilmediğini merak eder. Hippokrates'e Protagoras'a ne olmak için gidiyorsun diye soran Sokrates, ona ödeyeceği ücret karşılığında kendisine hangi mesleği öğreteceğini bilmesinin uygun olacağını tavsiye eder. Para ödemek niyetiyle gidecekleri kişinin bir sofist olduğunu hatırlatan Sokrates, can alıcı sorusunu yöneltir ve şöyle der: "Sadece sofistin bildiği ve öğrencisinin de bilmesini sağladığı şey nedir?" (312e). Yani sana ne öğretecek ki sen bunun karşılığında ona bir ücret ödeyeceksin diye soran Sokrates'in burada anlatmak istediği aslında bir sofistin bir hekim gibi ya da bir heykeltıraş gibi bir meslek öğretemeyeceği, onun özel bir bilgiye malik olmadığı yönündedir.

Protagoras'a gitmeden önce Sokrates'in evinin avlusunda kısa bir sorgulama yapan Sokrates, Hippokrates'in Protagoras'tan beklentisini merak eder, ona neyi öğreteceğinin bilincinde olup olmadığını öğrenmeye çalışır. Çünkü öğrencisi olmak istediği kişi bir sofisttir ve Hippokrates de bir sofist olmak için mi onun öğrencisi olmak istemektedir yoksa başka beklentileri mi vardır bunu sorgulayan Sokrates, Protagoras'ın ona ne kazandıracağını, ne öğreteceğini bilip bilmeden bu kadar hızlı hareket etmesinin doğru olmadığını salık verir. Bunun üzerine ikisi öncelikle Protagoras'ın

vereceği eğitimin içeriğini konuşmanın doğru olacağına karar verirler ve ondan bu konu hakkında bilgi almak üzere yola çıkarlar.

Daha sonra Protagoras'ın bulunduğu Kallias'ın evine giden Sokrates ve Hippokrates orada Protagoras ile görüşürler. Bir meclis düzeni alınarak yapılan toplantıda Prodikos ve Hippias gibi Yunanlı bilginler ve Protagoras'ın öğrencileri bulunmaktadır. Bu görüşmede Sokrates ilk olarak, Protagoras'a Hippokrates'i ne yapacağını sorar. Protagoras ise "Onu daha iyi ve daha bilge yapacağım" der. Bunun üzerine Sokrates, "Neyde daha iyi olacak?" diye sorar ve ayrıntılı bir açıklama bekler. Sokrates'in sorusuna karşılık olarak Protagoras:

"Hippokrates bana gelirse, diğer bazı sofistlerle birlikte olması durumunda başına gelebilecekleri yaşamayacak. Zira onlar gençlere kötü muamele eder: Sanatlardan uzaklaşanları, isteksiz olsalar da sürükleyerek getirip sanatların içine geri atarlar ve onlara aritmetik, astronomi, geometri ve müzik öğretirler. Ama eğer bana gelirse, geldiği şey dışında başka bir şey öğrenmeyecek. Öğreneceği şeyin konusu doğru karar almadır: Hem kendi özel işleri hakkında ki böylelikle kendi evini en iyi şekilde idare edebilecek; hem de kentin işleri hakkında ki böylelikle hem eylemde hem de konuşmada en yetkin olabilecek" (318e-319a) şeklinde cevap verir.

Sokrates'e göre Protagoras'ın bu anlattıkları bir politika sanatıdır. (İngilizce çeviride ise "the art of citizenship" kullanılmıştır). Yani, "erkekleri iyi yurttaşlar haline getirmedir" (Yine İngilizce çeviride "to make men good citizens" olarak tercüme edilmiştir). (319a). Ancak Sokrates'e göre, bunu vaat eden Protagoras'ın bu iddiasını kanıtlaması gerekmektedir. Zira Sokrates, erdemin öğretilebileceğine, bir insandan başka bir insana aktarılabilir olduğuna inanmamaktadır. Ona göre, erdem, bir insana başka insanlar tarafından sağlanamaz. Mesela; Atinalılar mecliste toplandığı zaman inşaat, bina yapımı gibi öğrenilebilen ve öğretilebilen konular görüşülürken o işin ustaları olan mimarlar çağrılır ve onlardan tavsiyeler alınır. Ama herhangi bir sanatın ustası olmadığı halde o konu hakkında konuşan birinin sözü dinlenmez ve hatta onunla alay edilir. Teknik konularda böyle davranılırken kentin idaresi, şehir yönetimi (city management) gibi konularda konuşan kişinin mesleğine, sanatına, eğitimine bakılmaksızın herkesin sözü dinlenir çünkü bunun öğretilebileceğini düşünmezler. Sokrates'e göre, bu durum sadece kamuda değil özel hayat için de geçerlidir. Mesela; en iyi ve en bilge vatandaşlar bile sahip oldukları erdemleri başkalarına aktaramıyorlar. Bu sırada Sokrates, bulundukları yerdeki gençleri örnek olarak gösterir ve şöyle der: Kleinias ve Alkibiades'in babası olan Perikles her ne kadar erdemli biri olsa da ne kendisi ne de başka biri onlara bir şey öğretemedi. Ve daha pek çok insan tanıyorum ki kendisi iyi ama ne aile üyelerini ne de tamamen yabancı birini daha iyi yapabilmiş değiller. Bu yüzden de erdemin öğretilebilir olduğunu düşünmüyorum der Sokrates. Protagoras'ın erdemin öğretilebilir olduğunu söylemesi, Sokrates açısından daha net bir şekilde açıklanması gereken bir iddiadır. Protagoras haklı da olabilir, çünkü o Sokrates'e göre, çok şeyler öğrenmiş ve derin tecrübelere sahip biridir. (319b-320b).

Bunun üzerine Protagoras, görüşlerini bir hikâye anlatarak açıklamak ister: Bir zamanlar sadece tanrıların var olduğu ve ölümlü varlıkların henüz var olmadığı dönemde, artık onların da yaratılması gereken zaman gelir ve tanrılar onları yerin altında ateş, toprak ve bu ikisinin alaşımlarıyla karıştırarak yaratırlar. Onları yukarı yani ışığa doğru yönlendirdikleri vakit ise, tanrılar Prometheus ve Epimetheus'tan bu ölümlü türleri uygun güçlerle/yetilerle donatmalarını ve hepsine yetileri dağıtmalarını emrederler. Ancak Epimetheus, Prometheus ile konuşur ve ondan kendisinin dağıtım yapmasını, Prometheus'un ise sadece onun yaptığı bu dağıtımı denetleyerek kontrol etmesini ister. Prometheus, Epimetheus'un bu isteğini geri çevirmez ve kabul eder. Epimetheus dağıtımı yaparken önce hayvanlardan başlar ve onlara cüsselerine göre yetiler verir. Cüssesi iri olanlara güç verirken, zayıf olanlara hız verir ya da kanatla uçma gibi yetiler verir. Bazılarına silah verirken bazılarına da kendilerini korumaları için yeraltında yaşama yerleri dağıtır. Böylece hiçbir tür yok olmadan yaşayabilsin diye dengeli bir şekilde onları yetilerle donatır. Zeus'un gönderdiği mevsimlere karşı da onları korumak için kalın kıllar ve sert deriler giydirir. Türlerine göre farklı yiyecekler verir: mesela bazıları otla beslenirken bazıları meyveler, kökler ile beslenir şekilde dağıtım yapar ve bazıları için de hayvanların etini yiyecek olarak verir. Ama etle beslenenleri daha az doğurgan kılar ve onların avlarını ise çok doğurgan kılarak türlerini korumalarını sağlamış olur. (320d-321b).

Tüm bu dağılımları yapan Epimetheus, tüm yetileri, güçleri hayvanlara harcadığını hiç fark etmez oysaki insan henüz hiçbir yetiyle donatılmamış olarak çırılçıplak, yalınayak, yataksız ve silahsız bir şekilde öylece duruyordur. Daha sonra Epimetheus'un yaptığı dağıtımı denetime gelen Prometheus bu durum karşısında büyük bir şaşkınlık geçirir ve bir çözüm bulmak amacıyla Hephaistos ve Athena'dan ateşin yanı sıra teknik beceriyi de çalar. Zira ateş olmadan bu yetiyi kullanmak imkânsız olacaktır. Ve

bunları insana hediye eder. Böylece insan yaşam ihtiyaçları için teknik beceriyi kazanmış olur ancak politik sanatı yoktur çünkü bu Zeus'un elindedir ve hem Prometheus'un yeterince vakti yoktur hem de Zeus'un korumaları korkunçtur. Ancak Prometheus Epimetheus'un yanlış dağıtımı yüzünden yaptığı bu eylem karşısında cezalandırılır. İnsan ise Prometheus'un verdiği bu hediyelerle kendisine yeryüzünde yiyecekler, barınaklar, giysiler temin edebilecekti. (321c-322a).

Ancak dağınık bir şekilde yaşayan insanlar vahşi hayvanlar tarafından yok edilir, çünkü insanlar onların karşısında zayıf kalmıştır. Teknik becerileri onlara yiyecek sağlıyordur ancak vahşi hayvanlarla savaş konusunda yeterli değildir. Çünkü insan, savaş sanatını (the art of war) da içeren politika sanatına (the art of politics) henüz vakıf değildir. Bunun üzerine bir araya gelen insanlar bu sefer birbirlerine haksızlık, adaletsizlik yapar ve tekrar dağılarak yok olmaya başlarlar. Ancak Zeus insanın yok olmasını istemeyerek onlara utanma ve adaleti (shame and justice) götürmesi için Hermes'i görevlendirir. Böylece insanlar bir arada yaşayabilecek ve yok olmayacaklardır. Hermes, Zeus'a utanma ve adaleti ne şekilde dağıtmasını istediğini sorar ve şöyle der: utanma ve adaleti insanların hepsine mi vereyim yoksa diğer sanatların dağıtıldığı gibi mi dağıtayım? Mesela tıp sanatına sahip olan biri bu sanata sahip olmayan birçok kişi için yeterlidir ve diğer sanatlar için de bu böyledir. Zeus ise tüm insanların hepsine dağıtmasını emreder. Çünkü diğer sanatlarda olduğu gibi, onlara sadece birkaç kişi sahip olursa, kentler ortaya çıkamaz. Hepsinin bir payı olsun ki böylece kentler ortaya çıkabilsin, der. (322b-322d).

Hikâyesini bu şekilde tamamlayan Protagoras, sözlerine şöyle devam eder:

"Bu sebeplerden dolayı, Sokrates, mimarlık ya da başka bir sanatkârlıkta erdem hakkında konuşulduğunda, Atinalılar gibi başkaları da tavsiye verme kapasitesinden pay alanların bir azınlık olduğunu düşünürler ve eğer bu azınlığın dışında biri tavsiye verecek olursa, dediğin gibi ve makul olarak, bunu kabul etmezler. Fakat sadece adalet ve ölçüden kaynaklanması gereken politik erdeme dair tavsiye alıp vermeye geldiğinde, bunu makul olarak tüm erkeklerden kabul ederler, çünkü herkesin bu erdemden pay alması uygundur, yoksa kentler var olamaz. İşte bu, Sokrates, bunun nedenidir" (322e-323a).

Açıklamasını bu şekilde dile getiren Protagoras, herkesin adalet ve ölçüden pay aldığına inandıkları için, herkesi bu erdeme dair danışman olarak kabul etmenin de makul olacağını söyler. Daha sonra ise erdemin öğretilebilir olduğunu göstermek istediğini söyler.

Protagoras, "erdem öğretilebilir" tezini ispatlamak üzere, insanların çalışma ve öğretim ile elde ettikleri şeylerin düşünülmesini ister. Eğer insan bunlara değil de bunların zıddı olan (mesela adaletsizlik gibi), politik erdemin tersi olan bir kötülüğe sahipse, o zaman herkes bu insana karşı öfkelenir ve onu azarlar. Bunun nedeni ise bu politik erdemin öğretilebilir olduğuna dair inançlarıdır. Ancak doğa veya talih eseri bir kötülüğe sahip olan birine kimse kızmaz ya da onu cezalandırmaz ya da ona öyle olmaması için herhangi bir ders vermez. Bunun yerine ona acır. Mesela çirkin, kısa boylu veya cılız olan birine kimse bunları yapmaya kalkmaz. Çünkü insanlara güzel şeylerin ve onların zıtlarının doğa veya talih eseri geldiklerini düşünürler. (323d-324a).

Ayrıca ceza konusunu gündeme getiren Protagoras, cezanın yanlış yapan biri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bu durum insanların erdemin başkasından öğrenilebilir olduğuna dair inançlarının sonucu olduğunu göstermektedir der. Bir suçu işleyen kimse ve onun cezalandırıldığını gören kişiler bir daha aynı yanlışı yapmasınlar diye cezalandırılır ve bu da insanların erdemin eğitimle verilebileceğine inandıklarını gösterir. Atinalılar da yanlış yapan birini cezalandırırlar, dolayısıyla onlar da erdemin öğretilebileceğine inanmaktadırlar. Böylece Protagoras, erdemin öğretilebileceğini Sokrates'e verdiği örneklerle göstermiş olduğunu söyler. (324b-324c).

Sonuç olarak, bir kentin var olabilmesi için tüm vatandaşların mutlaka paylaşması gereken adalet, ölçü, dindarlık gibi erdemler vardır ve bu erdemler olmaksızın davranan herhangi bir kimsenin cezalandırılması gerekmektedir. Bu da Protagoras'a göre, tüm erdemlerin bir başkasından edinilebileceğini ve öğretilebileceğini göstermektedir. Ayrıca insanların birbirine karşı adil ve erdemli davranmasının herkese faydası vardır, böylece herkes herkesle adalet ve yasaya dair hevesle konuşur ve birbirlerine bunları öğretirler. Bu yüzden, Atinalılar yetenekli ve yeteneksiz politikacılar arasında ayırım yapmazken, sanatta yetenekli ve yeteneksiz olanlar arasında ayırım yapmakta haklıdır.

Protagoras'ın buraya kadar "erdemin öğretilebilir" olduğuna dair anlattıklarını kısaca özetleyecek olursak şu şekilde maddelere ayırmak mümkündür:



1. Herkes belli bir dereceye kadar politik erdemlere sahiptir. Politik erdem, sanatsal bilgelik gibi sadece bazı insanların sahip olduğu bir yeti değildir.

2. Politik erdemlerin öğretilip edinilebileceği insanların içlerinde suç işleyenleri cezalandırmaları gerçeğiyle kanıtlanır.

3. İnsanların birbirlerine karşı adaletli olmasının yine birbirlerine faydası vardır. Bu yüzden herkes herkesle adalet üzerine konuşur ve yasaya dair, adalete dair ne varsa birbirlerine öğretirler. Yani herkes elinden geldiğince erdem öğretmenidir.

4. Erdem eğitimi çocukluktan itibaren başlar. Çocuğun ailesi onu mümkün olan en iyi hale getirebilmek için çeşitli eğitimler almasını sağlar. Her türlü söz ve eylemlerinde doğru ile yanlışın ne olduğunu ona gösterirler ve nasıl davranması gerektiğini öğretirler.

Protagoras'a göre, Sokrates'in hatası erdemin öğretmenlerinin olmadığını varsaymasıdır. Oysa bütün insanlar bir dereceye kadar erdemin öğretmenidir.

Protagoras'ın bu açıklamaları Sokrates'i memnun eder ancak aklına takılan bazı soruları da vardır. Protagoras'ın bahsettiği erdemlerden yola çıkarak, erdemler çok mudur, bir midir? Bir bütünün parçaları mıdır yoksa aynı şeyin farklı isimleri midir gibi sorulara sahiptir. Yani bilgelik, ölçü, cesaret, adalet ve dindarlık (wisdom, temperance, courage, justice and piety) gibi erdemler tek bir erdemin beş farklı ismi midir? Yoksa bu erdemlerin her biri birbirinden tamamen farklı, biri diğeri gibi olmayan bir şey midir? Her biri sadece kendi yetisine mi sahiptir? (329c).

Protagoras' göre, erdem tek bir şeydir ve adalet, ölçü, dindarlık ise onun parçalarıdır. Protagoras'ın bu cevabını masaya yatıran Sokrates burada erdemleri, yüzün parçaları gibi birbirine benzemez farklı parçalar mı yoksa külçe altının parçaları gibi büyüklükleri dışında hepsi birbirine benzer aynı şey midir benzetmesini kullanarak sorusunu sorar. Protagoras ise, farklı erdemlerin bir yüzün parçaları gibi çeşitli işlevlere sahip parçalar olduğunu ve hiçbir parçanın başka bir parçaya benzemediğini, her birinin kendisine ait olan bir yetisi olduğunu söyler. Sokrates, onun sözlerini incelemeye alır: peki bazı insanlar erdemin bir parçasına başkası ise başka bir parçasına mı sahiptir? Yoksa bir parçasına sahip olan bütün parçalara da zorunlu olarak sahip mi olur diye sorar. Buna cevap olarak Protagoras, kesinlikle böyle bir şeyin olmayacağını söyler. Mesela, cesur olan çoğu insan adil değildir, bununla birlikte adil olanlar bilge değildir. Bilgelik ve cesaret de erdemin parçaları mıdır diye soran Sokrates'e Protagoras kesinlikle öyle olduğunu söyler. Hatta bilgelik erdemin en büyük parçasıdır der. (329d-330a).

Erdemleri birbirleri ile karşılaştırmak isteyen Sokrates, hepsinin birbirinden farklı olduğu, birbirine benzemediği cevabını alır. Bunun üzerine, her birinin ne tür bir şey olduğunu incelemek ister. İlk olarak adalet erdemini ele alır, her iki filozof da adalet için "adil olan şey" tanımında uzlaşır. Daha sonra ise dindarlık dine uygun olandır tanımında uzlaşan filozoflar, adalet ve dindarlık erdemlerini birbiriyle karşılaştırarak aralarındaki ilişkiyi belirlemeye çalışırlar. Buna göre, adalet dine uygun olan mıdır karşıtı mıdır? Protagoras, adaletin dine uygun, dindarlığın da adil olduğunu istemeden de olsa kabul eder ancak bu tanım ona göre yeterli değildir. Son olarak, adalet ile dindarlığın arasındaki ilişkiyi tam olarak belirlemede başarılı olamazlar. Bu arada Sokrates, her şeyin yalnızca tek bir karşıtı olduğunu kabul etmeye zorlar Protagoras'ı ve akılsızlığın bilgeliğin karşıtı olduğu üzerinde anlaşırlar. Daha sonra ise, akılsızlığın ayrıca ölçünün de karşıtı olduğunu savunurken bulurlar kendilerini. Dolayısıyla ölçü ve bilgelik aynıdır sonucuna varırlar. Dindarlık zaten adalet ile neredeyse aynı olduğu kabul edilmişti. O halde şimdi ölçü ile adalet karşılaştırılmalıdır. Sokrates bu diyalogda sırasıyla Protagoras ile öncelikle erdemin her bir parçasının ayrı olduğuna yani birinin diğerine benzemediği üzerine anlaşır. Mesela, adalet ile cesaret aynı şey değildir. Daha sonra ise, bütün erdemlerin mahiyetlerinin kendisiyle özdeş olduğu konusunda anlaşırlar. Örneğin, adalet; adil olandır. Bir sonraki konuşmalarında ise, bir erdemin başka bir erdemin zıddı olduğu sonucuna varırlar. (330b-332e).

Bu arada diyaloğa ara verilir çünkü diyaloğun seyri Protagoras'ın hoşuna gitmemektedir. Tartışma tekrar başlarken Sokrates erdemler bir midir, çok mudur sorusunu tekrarlar. Protagoras burada beş erdemden dördü bir dereceye kadar benzerdir; ancak beşinci erdem olan cesaret diğerlerinden farklıdır der. Yani; bilgelik, ölçü, adalet ve dindarlık erdemleri birbiriyle benzerlik gösterse de cesaret erdemi hepsinden oldukça farklıdır. (349c-349d). Bu sırada Sokrates ise, cesaret erdeminin bilgelik erdemi ile ilişkisini ele almakla beraber bilgelik ve cesaret erdemlerinin birliğini göstermeye çalışır. Zira Sokrates'e göre, "hiç kimse kötülüğü seçerken ya da iyiyi reddederken cehalet dışında başka bir

sebepten hareket etmez. Korkaklar savaşa gitmeyi neden reddeder? Çünkü iyi, onur ve hazla ilgili yanlış bir değerlendirme yaparlar. Cesurlar neden savaşa gitmeye isteklidir? Çünkü haz ve acılara, korkutucu olan ve olmayan şeylere dair doğru bir değerlendirme yaparlar. O halde cesaret bilgidir ve korkaklık da cehalettir. İlk başta beş farklı mahiyete sahip olduğu ileri sürülen beş erdem sonunda bir erdemde bütünleşir. Her bir erdem aslında bilgidir. (361b).

Sonuç olarak, Protagoras ve Sokrates diyaloğun sonunda başladıkları noktadan oldukça uzaklaşarak tuhaf bir şekilde taraf değiştirmiş olurlar. Protagoras erdemin öğretilebilir olduğunu iddia ederek Sokrates ise bunu inkâr ederek başlamıştı. Ama şimdi Sokrates erdemin bilgi olduğunu onaylayarak bitirirken (bilgi en öğretilebilir şeydir), Protagoras erdemin bilgi olmadığını göstermeye çalışmıştı (nerdeyse erdemin öğretilebilir olmadığını söylemeye eşdeğerdir).

Kaynaklar

Platon. (2019). *Protagoras.* Çev. Özgüç Orhan, İstanbul: Pinhan Yayınları.

Stanley Lombardo & Karen Bell. (1997). "Protagoras". *s.* 746-790. M. Cooper J. (Ed.). *Plato Complete Works* içinde. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.



KÖKENİ TESPİT EDİLEMEYEN BAZI BİTKİ ADLARI VE BUNLARIN TARTIŞMAYA AÇILMASI*

M. Fatih ALKAYIŞ
Doçent Doktor, İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
fatih.alkayis@inonu.edu.tr ; alkayisfatih@gmail.com

Özet

Rengi, kokusu, görünüşü, yetişme ortamı vb. unsurlar dikkate alınarak türetilen bitki adları, Türkçenin söz varlığı açısından önemli bir yere sahiptir. 2007 yılında Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH danışmanlığında tamamladığım "Türkiye Türkçesinde Bitki Adları" başlıklı doktora tezimde, bitki adlarının etimolojik-morfolojik yapısı ve bitkileri adlandırma yollarını ele aldık; *basit, türemiş* ve *birleşik* yapılı bitki adlarını anlam ve şekil özelliklerine göre etraflıca inceledik. Bu tezde, değişik kaynaklardan, bütün bitki adlarının kökenleriyle ilgili bilgiler vermeye çalıştık; ancak, bazı bitki adlarının etimolojik-morfolojik yapısı konusunda herhangi bir bilgiye ulaşamadık.
Örnekler:
abılan: (< ?) Ahlat büyüklüğünde, dalları dikenli bir çeşit ağaç ve meyvesi
acibicik: (< *T. acı + ? bicik*) Kışın yaylalarda biten bir ot
arnad: (< ?) Yuvarlak, sulu, koyu mor renkli iri taneli bir çeşit üzüm
avrizi: (< ?) Deniz yosunu
babut: (< ?), (And. Ağz.: *bacud*) Taze fasulye
babutsa: (< ?) Mısır inciri
Görüldüğü gibi, kökeni hakkında bilgi veremediğimiz kelimelerin çoğunu ağızlardaki kavramlar oluşturmaktadır. Ağızlardaki kullanımların yazı dilindeki karşılığı varsa bunların etimolojileri hakkında bilgi vermek kolaylaşmakta, eğer yazı dilinde karşılıkları yoksa bilgi verilememektedir. Bu bildirideki amacım, etimolojilerini tespit edemediğimiz bitki adlarını sıralamak ve bunları tartışmaya açmaktır. Belki bu sayede, bazı araştırmacılar bu adların kökenleri konusunda aydınlatıcı bilgilere ulaşırlar.
Anahtar Kelimeler: Bitki Adları, Köken, Tartışma

SOME PLANT NAMES UNKNOWN ORIGIN AND OPENING THEM FOR DISCUSSION

Abstract

The plant names, derived according to its color, smell, appearance, habitat etc, have an important place about Turkish vocabulary. In my PhD thesis "Türkiye Türkçesinde Bitki Adları" that I completed in 2007 under the supervision of Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH, we examined etymological and morphological structure of the plant names and the ways naming the plants; and also we examined simple, derived and unified plant names according to their meaning and form properities. We tried to give information about the etymology of the plant names from different sources in this thesis, but we couldn't find any information about the etymological of some plant names.
The Examples:
abılan: (< ?) A kind of tree and its fruit prickly branches, ahlat sized
acibicik: (< *T. acı + ? bicik*) A weed in winter
arnad: (< ?) A kind of grape round, aqueous, dark purple color, coarse
avrizi: (< ?) Seaweed
babut: (< ?), (And. Ağz.: *bacud*) Green beans
babutsa: (< ?) Prickly pear
As it is seen most of the unknown origin words consist of the concepts in the dialects. It is easy to give etymological information of the concepts in the dialects if they have correspondence in the standard language; no information could be given if they don't have. My aim in this article is to sort the plant names unknown their etymology and opening them for discussion. May be in this way some researchers can reach the illuminating informations about the etymology of those names.
Keywords: The Plant Names, Etymology, Discussion.

* Bu makale/tam metin, 25-27 Haziran 2019 tarihleri arasında Resscongress tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde düzenlenen III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiriden hareketle hazırlanmıştır.



Giriş

"Bitkilerin adlandırılmasında bitkinin kullanılışı, görünüşü ve yetiştiği ortam dikkate alınmaktadır" (*Duran, 1998: 223-229*). "Türkçe bitki adlarıyla ilgili ilk bilgiler 11. yüzyılda Kâşgarlı Mahmut tarafından yazılmış olan ve Türk dilinin ilk sözlüğü olarak kabul edilen *Divanü Lûgat-it Türk*'te bulunmaktadır. Bu sözlükte kayıtlı olan bitki adlarının birçoğu hâlen Anadolu'da kullanılmaktadır" (*Duran, 1998: 223-229*).

2007 yılında Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde, Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH danışmanlığında tamamladığım "Türkiye Türkçesinde Bitki Adları" başlıklı doktora tezimde, bitki adlarının etimolojik-morfolojik yapısı ve bitkileri adlandırma yollarını ele aldık; *basit, türemiş* ve *birleşik* yapılı bitki adlarını anlam ve şekil özelliklerine göre etraflıca inceledik. Bu tezde, değişik kaynaklardan, bütün bitki adlarının kökenleriyle ilgili bilgiler vermeye çalıştık; ancak, bazı bitki adlarının etimolojik-morfolojik yapısı konusunda herhangi bir bilgiye ulaşamadık. Bu çalışmada, doktora tezimizde kökenini tespit edemediğimiz bazı bitki adlarını listeleyerek tartışmaya açmak istedik.

Bu konu üzerine bilim adamlarınca bundan sonra yapılacak olan etimolojik çalışmalar, söz konusu bitki adlarını aydınlatacaktır. Böylelikle hem tezimiz kemale ulaşacak hem de Türk dili için çok kıymetli çalışmalar ortaya konacaktır.

Şimdi, kökeni tespit edilemeyen bazı bitki adlarını alfabetik listeyle aşağıda sıralamak istiyorum:

Kökeni Tespit Edilemeyen Bitki Adları

abı kızı: (< *? abı* + *T. kızı*) Gelincik çiçeği (DS, I, 19)

abılan: (< ?) Ahlat büyüklüğünde, dalları dikenli bir çeşit ağaç ve meyvesi (DS, I, 21)

acı tilkişen: (< *T. acı* + *? tilkişen*) bk. sarmaşık (TBAS, 238)

acibicik: (< *T. acı* + *? bicik*) Kışın yaylalarda biten bir ot (DS, I, 54)

ağbıkeri: (< *T. ak* + *? bıkeri*) Bir çeşit üzüm (DS, I, 86)

ağmağeni: (< ?) Çam ağacına benzeyen bir çeşit ağaç (DS, I, 102)

ağure: (< ?) Hıyar, salatalık (DS, I, 115)

ahalak: (< ?) Bir çeşit kara üzüm (DS, I, 124)

ahnıt: (< ?) Otlaklarda yetişen ve çeşitli renklerde çiçekleri olan acı kabuklu bir ağaç (DS, I, 133)

akbülgül: (< *T. ak* + *? bülgül*) Çavuş üzümü (DS, I, 143)

akgernaz (< *T. ak* + *? gernaz*), (And. Ağz.: *akgernez, akkermaz, akyarnaz, akyannaz*) Bir çeşit beyaz ve yumuşak buğday (DS, I, 149; 164; DS, XII, 4411)

akgut: (< *T. ak* + *? gut*) İri taneli, güzel kokulu bir çeşit beyaz üzüm (DS, I, 150)

akkadina: (< *T. ak* + *? kadina*) Papatyaya benzer sarı çiçekli bir ot (DS, I, 155)

akkulut: (< *T. ak* + *? kulut*) Yeşil renkli, iri taneli bir çeşit üzüm (DS, I, 157)

akleyvaz: (< *T. ak* + *? leyvaz*), (And. Ağz.: *ağlövlez*) 1. bk. akbakla, 2. ayşekadın fasulyesi (DS, I, 85, 158)

akmeri: (< *T. ak* + *? meri*) Bir çeşit beyaz üzüm (DS, I, 159)

akri: (< ?) Kırmızı ve dayanıklı kerestesi olan bir çeşit orman ağacı (DS, I, 161)

aksünter: (< *T. ak* + *? sünter*) Sonbaharda ekilen, kışa dayanıklı yumuşak bir çeşit buğday (DS, I, 162)

alaganta: (< ?) Domates (DS, I, 187)

alahta: (< ?) Büyük yapraklı bir çeşit bitki (DS, I, 189)

alantın: (< ?) Gürgenlerin dibinde veya alan yerlerde biten sütlü, beyaz renkli ve yemeği yapılan bir çeşit mantar (DS, I, 197)

alapo: (< ?) Akasya ağacına benzer bir çeşit ağaç (DS, I, 197)

alasit üzümü: (< *? alasit* + *T. üzümü*) İnce kabuklu, iri taneli bir çeşit beyaz üzüm (DS, I, 199)

alavurt: (< ?) Su kabağı (DS, I, 203)

alevlet: (< ?) Alıçtan büyük, bir yabani meyve (DS, I, 211)

alısın: (< ?) Tarlada ekine zarar veren yabancı otlar (DS, I, 220)

alkakuca: (< ?) Gelincik çiçeği (DS, I, 222)

almuharı: (< *T. al* + *? muharı*) Bir çeşit erik (DS, I, 228)



almümmük: (< *T. al* + *? mümmük*) Gelincik (DS, I, 228)

aloruh: (< ?) Otların üzerinde görülen, yeşil, vişneye benzer bir çeşit bitki (DS, I, 229)

amez: (< ?) Bir çeşit güz armudu (DS, I, 238)

anbak: (< ?) Yeşil kabuklu taze ceviz (DS, I, 254)

ancap: (< ?) Bir çeşit yaban armudu (DS, I, 255)

andıra: (< ?), (And. Ağz.: *andiraz*) İlkbaharda ilk defa olgunlaşan, acı kabuklu, küçük meyveli bir kiraz ağacı (DS, I, 260, 262)

anger: (< ?) Bir çeşit armut (DS, I, 264)

anis: (< ?) Yaprağından ve meyvesinden yem olarak faydalanılan bir çeşit ağaç (DS, I, 273)

ankri: (< ?) Yaprağı çama, gövdesi ardıca benzer bir çeşit orman ağacı (DS, I, 274)

anslı: (< *? ans* + *T. -lı*), (And. Ağz.: *anslı*) Fena kokulu bir çeşit ot (DS, I, 280)

apartu: (< ?) Baharda erken biten beyaz çiçekli bir ot (DS, I, 285)

apırcak: (< *? apır* + *T. -cak*) Yeşil kabuklu ceviz (DS, I, 287)

apotı: (< ?) Patates (DS, I, 289)

appa: (< ?) Dağlarda biten bir çeşit yabani ot (DS, I, 289)

aragogik: (< ?) Tarlalarda biten ve kestaneye benzeyen bir ot kökü (DS, I, 293)

arani: (< ?) Kavak ağacı (DS, I, 298)

arcı ağaç: (< *? arcı* + *T. ağaç*) Kırlarda bulunan bodur bir çeşit ağaç olup, yaprakları oğlaklara yedirilir (DS, I, 302)

ardık: (< ?) Dağda yetişen, kılıç şeklindeki yaprakları hayvanlara yem olarak verilen bir çeşit bitki (DS, I, 304)

arnad: (< ?) Yuvarlak, sulu, koyu mor renkli iri taneli bir çeşit üzüm (DS, I, 329)

aslım: (< ?) Bir çeşit ot (DS, I, 345)

aster: (< ?) Beyaz renkte açan bir yaban çiçeği (DS, I, 347)

aşbak: (< ?) Aşısız fidan (DS, I, 351)

aşenpilunç: (< ?) Eğrelti otuna benzeyen bir çeşit ot (DS, I, 352)

atınaklı: (< *? atınak* + *T. -lı*) Nergis çiçeği (DS, I, 369)

atiçi: (< ?) Küçük hıyar (DS, I, 370)

atitfel: (< ?) Yaprakları farekulağına benzeyen bir çeşit bitki (DS, I, 370)

atmen: (< ?) Ekim ayında yenen bir çeşit armut (DS, I, 372)

avadik: (< ?) Melezleşmiş buğday (DS, I, 374)

avar: (< *? avar*; Tietze, 228) 1. Tarladaki sebze, 2. Hıyar (DS, I, 375; AAT, 204)

avat: (< *Yun. avátin/vatin*; Tietze, 228) Böğürtlen (DS, I, 378; TBAS, 36)

avcar: (< ?) bk. kimyon (TBAS, 36)

avcıyel: (< ?), (And. Ağz.: *avceyil*) Funda gibi kısa, sert, sık dallı bir ağaççık (DS, I, 379)

avgıç: (< ?), (And. Ağz.: *avgış, avguç*) Bezelye, börülce gibi taneleri yenen bir ot (DS, I, 381)

avrizi: (< ?) Deniz yosunu (DS, I, 391)

avrus: (< ?) Bir patates türü, beyaz patates (AA, 117)

avukçu: (< *? avuk* + *T. -çu*), İri taneli, kalın kabuklu bir çeşit beyaz üzüm (DS, I, 395)

aydeçi: (< ?) Ayrık otu (DS, I, 411)

ayı liforu: (< *T. ayı* + *? lifor* + *T. -u*) bk. güzelavrat otu (TBAS, 38)

azak: (< ?) Domates (DS, I, 435)

azor: (< ?) Söğüte benzer bit ağaç (DS, I, 443)

azraz: (< ?) Ormanlarda kendiliğinden yetişen bir meyve ağacı ve bu ağacın küçük kahverengi meyvesi (DS, I, 443)

-B-

babut: (< ?), (And. Ağz.: *bacud*) Taze fasulye (DS, II, 455)

babutsa: (< ?) Mısır inciri (DS, II, 455)

badi: (< *? badik* < *badı*) Ufak mısır, cin mısırı (DS, II, 470)

baladız: (< ?), (And. Ağz.: *balardız, balarış, balarız, balaz, baldız*) 1. Ağaç, asma filizi, sürgün, fışkın, piç, 2. Çalılar arasında yetişen, yakacak olarak kullanılan bir bitki (DS, II, 497)

ballıka: (< ?) Soya fasulyesi (DS, II, 510)

bambal: (< ?), (And. Ağz.: *pampal*) Karaağacın meyve veya çiçekleri, 2. Gelincik çiçeği (DS, II, 513; DS, IX, 3388)

banraz: (< ?) Kayın ağacı (DS, II, 522)



barcaş: (< ?) Pekmez yapmaya elverişli, sulu, beyaz üzüm çeşidi (DS, II, 527)

batısabak: (< ?) Taç yaprakları bitişik bir çiçek (DS, II, 571)

bavala: (< ?) Sarı renkli zehirli bir çiçek (DS, II, 573)

bazin: (< ?) Evlenme çiçeği de denilen bir çiçek (DS, II, 587)

becik kula: (< *? becik* + *T. kulağı*) Ekşimsi tadı olan bir ot (AVA, 308)

beçğı: (< ?) Bir çeşit ağaç (DS, II, 593)

bediren: (< ?), (And. Ağz.: *bedren*) 1. Çitlembik ağacının çiçeği, 2. Sakız ağacının meyvesi (DS, II, 595, 596)

belestik: (< ?) Ele sürünce sabun gibi köpüren bir çeşit bitki (DS, II, 615)

beydug: (< ?) Bir çeşit ot (DS, II, 647)

bılka: (< ?) İri ve çizgili yapraklı bir kır bitkisi (DS, II, 665)

bılkaz: (< ?) Yuvarlak taneli, yeşil üzüm (DS, II, 665)

bıraş otu: (< ? *bıraş* + *T. otu*) Dokumada kullanılan bir ot (DS, II, 669)

bıtım: (< ?), (And. Ağz.: *bıttım*) Fıstık cinsinden meyve (DS, II, 671)

bıydım: (< ?) Sarımsı, kırmızı bir dağ çiçeği (DS, II, 673)

bızalık: (< *? bıza* + *T. -lık*) Yerde, yapışık küçük yapraklı bir ot (DS, II, 674)

bibodca: (< ?) Kışın hayvan yemi olarak kullanılan bir ot (DS, II, 678)

biçinçizılkı: (< ?) Mart ayında göğeren bir çeşit ufacık bitki (DS, II, 683)

ijiyo: (< ?) Çam ve köknar ağaçlarının meyvesi (DS, II, 689)

bilon otu: (< *? bilon* + *T. otu*) İştah açmak için kaynatılarak içilen bir çeşit ot (DS, II, 695)

birkım: (< ?) Dağ armudu (DS, II, 702)

bobo: (< ?) Fasulye (DS, II, 715)

bobotinca: (< ?) Bir ot çeşidi (DS, II, 715)

bobruk: (< ?) Kırmızı ve sütlü bir mantar (DS, II, 715)

boce: (< ?) Gelincik (DS, II, 716)

bortum üzümü: (< *? bortum* + *T. üzümü*) İri taneli, siyah üzüm (DS, II, 741)

bubumka: (< ?) Böğürtlen, dut üzümü (DS, II, 775)

bullumbıççık: (< ?), (And. Ağz.: *bullumbuç, bulumbuç, bulumbuşşuk*) İlkbaharda yaylalarda yetişen ve böreğe konulan, soğan çeşidinden bir sebze (DS, II, 789)

bülbüze: (< ?) Yabani menekşe (DS, II, 819)

-C-

cabana: (< ?), (And. Ağz.: *çabala*) Böreğe konulan bir çeşit ot (DS, III, 837)

cabcıl: (< ?) Beyaz çiçekli bir ot (DS, III, 838)

cambıt: (< ?) Bağ bozulduktan sonra yetişen küçük taneli, döküntü üzüm (DS, III, 853)

camburt: (< ?) Yaylalarda yetişen ve kökünden hayvan bitini öldürmeye yarayan ilaç yapılan bir ot (DS, III, 853)

carhala: (< ?), (And. Ağz.: *calhala, çargala, çarhala, çorħala*) 1. Pancar, 2. Pazı (DS, III, 861, 1271)

catıra: (< ?) Yakacak olarak kullanılan bir dağ bitkisi (DS, III, 864)

cayrak: (< ?) Ağustosta yetişen bir çeşit sulu, iri armut (DS, III, 870)

celkek: (< ?) Koparıldığında süt çıkaran bir cins kır bitkisi (DS, III, 878)

ceneği: (< ?) Yüksek yerlerde yetişip yaprakları hayvanlara yedirilen bir cins ağaç (DS, III, 881)

cevzeni: (< ?) Bir üzüm türü (EYAD, 51, 232)

cığra: (< ?) Bir cins dikenli ot (DS, III, 905)

cıvak: (< ?) Şeytantırnağı (DS, III, 942)

cibik: (< ?) Cin mısırı (DS, III, 955)

cibille: (< ?) Semiz otu (DS, III, 955)

cicamık: (< ?) Ardıç ağacı ve meyvesi (DS, III, 957)

ciğarı: (< ?) Kırmızı tohumları olan, böğürtlene benzeyen bir çeşit ağaç (DS, III, 962)

ciğer otu: (< *Far. ciğer* + *T. otu*) Düğün çiçeğigillerden, çok yıllık otsu bir bitki, *Marchantia polymorpha,* (TS, 1, 407; BTS, 122)

cincile: (< ?), (And. Ağz.: *cıncıla*) Bazı *Tricholoma* türlerine verilen genel ad. Genellikle yenebilen, zehirsiz mantarlardır (TBAS, 60; DS, III, 919; DS, III, 975)



cinek: (< ?) Mısır tarlalarında biten, yaprakları buğday yaprağına benzeyen bir çeşit ot (*cinek otu*), (DS, III, 978)

cingiş: (< ?) Deve dikeni (DS, III, 980)

cinibiz: (< ?) Ufak, yeşil, küçük bir cins fasulye (DS, III, 980)

cinik: (< ?) Küçük hıyar (DS, III, 980)

cipil: (< ?) Gelişigüzel yetişen fidan (DS, III, 983)

civek: (< ?), (And. Ağz.: *cüvek, çivek*) Küçük taneli, siyah yabani üzüm (DS, III, 988)

ciyner: (< ?) Dişbudak ağacı (DS, III, 991)

col: (< ?), (And. Ağz.: *cola*) Yabanî çilek (DS, III, 995)

coruk: (< ?) Fidan (DS, III, 1002)

cöcce: (< ?) Çörek otu (TBAS, 61)

cumbut: (< ?), (And. Ağz.: *cümbüt, cunbut*) Gonca (DS, III, 1016)

cumurd: (< ?) bk. akdiken (TBAS, 61)

curta: (< ?) Yabani kiraz (DS, III, 1019)

cuşka: (< ?) Bir cins yuvarlak biber (DS, III, 1020)

cülük: (< ?) Yabani bezelye (DS, III, 1026)

cünül: (< ?) bk. cül üzümü (DS, III, 1026)

cürgül: (< ?) Bir çeşit mısır (DS, III, 1028)

cürük: (< ?) Yer elması (DS, III, 1028)

cüvek: (< ?) bk. cül üzümü (DS, III, 1026)

cüvür: (< ?) Eylül ayı sonunda yetişen iri, kırmızı kabuklu bir çeşit şeftali (DS, III, 1029)

-Ç-

çaplançanak: (< *? çaplan + T. çanak*) bk. gelincik (TBAS, 66)

çardımçanak: (< *? çardım + T. çanak*) Baklagillerden bir bitki (DS, III, 1081)

çeçik kulağı: (< *? çeçik + T. kulağı*) Semizotuna benzer bir cins ot (DS, III, 1105)

çekmer: (< ?) Ardıç cinsinden bir ağaç (DS, III, 1116)

çele: (< ?) Taze fasulye (DS, III, 1118)

çelepeten: (< ?) Kırlarda yetişen yabani bir ot türü (DS, III, 1120)

çeş: (< ?) Kabuklu fındık (DS, XII, 4477)

çeyem: (< ?) Yaprakları çama benzeyen, nohut büyüklüğünde kırmızı meyveleri olan, bir metre boyunda bir çeşit ağaç (DS, III, 1155)

çıbı işi: (< *? çıbı + T. işi*) Üzüm (DS, III, 1157)

çıdar: (< ?) Çam ağacı (DS, III, 1158)

çıdik: (< ?) Yabani asma üzümü (DS, III, 1158)

çıfın: (< ?) Fundalıklarda olan, sarı çiçekli bodur ağaç (DS, III, 1158)

çıntar: (< ?) Yenilen bir çeşit mantar (DS, III, 1183)

çibil: (< ?) Su içinde yetişen bir çeşit ot (*çibillik*), (DS, III, 1202)

çiğirdik: (< ?) Ökse otu (DS, III, 1209)

çilbirtir: (< ?) bk. çınar (DS, III, 1214; TBAS, 73)

çilgi: (< ?) Siyah üzüm (DS, III, 1217)

çimit: (< ?) Siyah susam (DS, III, 1224)

çingiş: (< ?) Arapsaçı da denen ota benzeyen ve bazen çiğ, bazen de haşlanıp salata yapılarak yenen bir ot (DS, III, 1228)

çonça: (< ?) Sarımsak (DS, III, 1268)

çöbek: (< ?) Kökünden sakız çıkarılan bir çeşit ot (DS, III, 1276)

çöplöv: (< ?) Ayçiçeği (DS, III, 1290)

çört: (< ?) Meşe ağacına benzeyen bir çeşit ağaç (DS, III, 1293)

çöti tiken: (< *? çöti + T. diken*) Kırmızı renkli, meyvesi yenilmeyen bir çeşit çalı (DS, III, 1297)

çötüre: (< ?) Yeşil domates (DS, III, 1297)

çövre: (< ?) Çitlembik (DS, XII, 4481)

çüçerka: (< ?) Küçük, yuvarlak acı biber (DS, III, 1306)

çülül: (< ?) Kuş üzümü (DS, III, 1308)

çünk: (< ?) Çok yıllık, otsu ve sarı çiçekli bir bitki. Sulak yerlerde yetişir, *Trollius ranunculinus,* (TBAS, 79)

çüttöyuh: (< ?) Peygamber çiçeğine benzer bir çeşit ot (DS, III, 1310)

-D-

dadah: (< ?) Yumruları yenilebilen tatlımsı bir bitki (DS, IV, 1317)

dadel: (< ?) Dişbudak ağacı (DS, IV, 1319)

dahat: (< ?) Lahana (DS, IV, 1328)



dahlı: (< ?) İncir (DS, IV, 1329)

davun otu: (< *? davun* + *T. otu*), (And. Ağz.: *dovun*) Mısır, domates, kavun, karpuz gibi bitkilerin köküne yapışarak büyüyen, mavi çiçekli, asalak bir ot (DS, IV, 1383; DS, XII, 4487)

dek: (< ?) Şeker pancarına benzeyen, yumru köklü, tatlı ve yenilebilen bir bitki (DS, IV, 1406)

dekavun: (< ?) Servi, kavak ağacı (DS, IV, 1406)

dırbalan: (< ?) bk. kanlıca mantarı (TBAS, 91)

dırı: (< ?) Gül fidanına benzeyen dikenli bir çalı (DS, IV, 1469)

dırik: (< ?) Böğürtlen (EYAD, 232)

dibiz: (< ?) Kuru soğan (DS, IV, 1480)

dida: (< ?) Tuzla yenilen bir çeşit ot (DS, IV, 1481)

diga: (< ?) Yalnız ilkbaharda ekilen bir buğday çeşidi (DS, IV, 1482)

dilve: (< ?) Kavun (DS, IV, 1498)

dinep: (< ?) Buğday tarlalarında yetişen ve arpaya benzeyen, yenilirse insanı sersem eden bir bitki, delice (DS, IV, 1502)

dinge: (< ?), (And. Ağz.: *dingi*) Fidan (DS, IV, 1503)

dokkuk: (< ?) Lâle (DS, IV, 1540)

doran: (< ?) Mısır çiçeği (DS, IV, 1563)

dumbak: (< ?), (And. Ağz.: *dunbak*) Kestane meyvesi (DS, IV, 1602)

dübe: (< ?) Bir çeşit üzüm (DS, IV, 1615)

düdek: (< ?) 1. Ağaçların, çiçeklerini döktükten sonra meydana çıkan küçük meyveleri, ham meyve, 2. Ham incir, 3. Kızıl ağaç meyvesi, 4. Meşe ve çam palamudu (DS, IV, 1616)

-E-

ebişek: (< ?) Bir çeşit mantar (DS, V, 1657)

ebzeköget: (< ?) Yemişi olan bir ağaç (DS, V, 1659)

eci bücü: (< *? eci* + *bücü*) Kırda kendi kendine yetişen ve yenebilen bir ot (DS, V, 1661)

ekır: (< ?) Çam ağacına benzeyen zehirli bir çeşit ağaç (DS, V, 1694)

eldirek: (< ?) Taneleri küçük, yumuşak, rengi esmer bir çeşit buğday (DS, V, 1708)

elite: (< ?) Bizlengiç de denilen bir çiçek (DS, V, 1718)

emesken: (< ?) Bir çeşit siyah küçük erik, mürdüm eriği (DS, V, 1734)

ensin: (< ?) Bir çeşit bitki (DS, V, 1761)

epsemye: (< ?) Şeker pancarı (DS, V, 1764)

ergenet: (< ?), (And. Ağz.: *erkenet*) Kırmızı saplı, beyaz taneli bir çeşit üzüm (DS, V, 1768; 1774)

erika: (< ?) Süpürge otu (TS, 1, 720)

eşi: (< ?) Nemli yerlerde biten bir çeşit ot (DS, V, 1792)

ezine: (< ?) Bezelye (DS, V, 1830)

ezzezze: (< ?) Çayırlarda olan karahindiba bitkisi (DS, V, 1830)

-F-

fadine: (< ?) Kışlık kavun (DS, V, 1831)

falemin: (< ?) Buğday (DS, V, 1841)

farşak: (< ?) Kalın kabuklu üzüm (DS, V, 1837)

favlak: (< ?) Yeşil kabuklu ceviz (DS, V, 1840)

favli: (< ?) Bir çeşit üzüm (DS, V, 1840)

felika: (< ?) Çiçeksiz lahana (DS, XII, 4502)

feren: (< ?) Lahana (DS, V, 1845)

fıska: (< ?) Olmamış incir (DS, V, 1859)

filye: (< ?) Sardunya çiçeği (DS, V, 1866)

fin: (< ?) Yaban bezelyesi (DS, V, 1866)

fiskilen: (< ?) Erik (DS, V, 1872)

fotanak: (< ?) Karalahanaya benzeyen, değirmi yapraklı ve yalnız çorbası yapılan bir bitki (DS, V, 1878)

föü: (< ?) Beyaz taneli çok ürün veren bir çeşit üzüm asması (DS, V, 1879)

furuş: (< ?) Çok olgunlaştığı için üzeri buruşuk olan incir (DS, V, 1880)

-G-

gaber: (< ?) Gürgen ağacı (DS, VI, 1885)

gaggoç: (< ?) Tarlada yetişen, 300-500 tanesi bir arada olan bir ot kökü (DS, VI, 1893)

gak: (< ?), (And. Ağz.: *gaħ*) Yabani armut, ahlat (DS, VI, 1895)



galdırık: (< ?), (And. Ağz.: *galdirik, galdirek, galdireyik, galdurayak, galduruk*) Tüylü ve geniş yapraklı, kırmızı ve yeşil saplı, yenen bir bitki (DS, VI, 1899)

galete: (< ?), (And. Ağz.: *gafete, gavete*) Domates (DS, VI, 1900; DS, XII, 4506)

galo: (< ?) Şeker pancarı (DS, VI, 1904)

gane: (< ?) Havuç (DS, VI, 1910)

garan: (< ?) Maki cinsinden bir bitki (DS, VI, 1920)

garık: (< ?) Baharda erken yetişmesi için dikilen soğan (DS, VI, 1926)

gasil: (< ?), (And. Ağz.: *gasıl*) Hayvan yemi olarak kullanılan ve başakları olgunlaşmadan biçilen arpa (DS, VI, 1932)

gaşşak: (< ?) Kamış cinsinden bir bitki (DS, VI, 1934)

gehte: (< ?) Bir çeşit üzüm (DS, VI, 1971)

gelegemri: (< ?) Kalın kabuklu bir çeşit üzüm (DS, VI, 1974)

gemre: (< ?), (And. Ağz.: *gemri*) Son turfanda yetişen sert kabuklu, siyah bir çeşit üzüm (DS, VI, 1987)

gerce: (< ?) Sarmaşık türünden bir çeşit bitki (DS, VI, 1994)

gercik: (< ?) Böğürtlen (DS, VI, 1995)

gerçemek: (< ?) İlkbaharda yetişen, yaprakları dikenli ve uzun kökü havuca benzer, çok sulu bir çeşit bitki (DS, VI, 1995)

gerdenge: (< ?) Çalılık yerlerde bulunan bir çeşit diken (DS, VI, 1996)

geren dikeni: (< *? geren* + *T. dikeni*; "< *geren* 'kökü belli değildir'; MBTS, 1, 1035") bk. abdestbozan otu (TBAS, 115)

gernik: (< ?) Başak taneleri siyez gibi kabuklu olup, fakat ondan iri ve parlak olan, bulgur yapmaya yarayan bir çeşit buğday (DS, VI, 2006)

geveş: (< ?) Kiraza benzeyen, meyve veren bir çeşit dikenli çalı (DS, VI, 2010)

gıli gıli: (< *? gıli* + *gıli*) 1. Ardıç ağacının meyvesi, 2. bk. glik (2), (DS, VI, 2043)

gılla: (< *Ar. galle* < *gılāl* "tahıl, mahsul") Ceviz (DS, VI, 2043)

gımı: (< ?) Yaprakları maydanoza benzeyen, sapı oyularak yenilen bir çeşit ot (DS, VI, 2045)

gıncırop: (< ?) Kökü yenen, fındık büyüklüğünde, ilkbaharda yetişen bir çeşit yabani ot (DS, VI, 2048)

gındık: (< ?) Kurutulup yakacak olarak kullanılan bir çeşit dikenli keven bitkisi (DS, VI, 2049)

gilaburu: (< ?), (And. Ağz.: *geleboru, gilabada, gilebolu*) Kuzey ve Orta Anadolu'da orman kenarlarında yetişen, 2-4 m yükseklikte, yapraklar genellikle 3 parçalı, çiçekler beyaz renkli, meyve olgunlukta kırmızı renkli bir ağaççık, *Vilburnum opulus,* (TS, 1, 854; TBAS, 118, 119; DS, VI, 1973, 2075, 2076)

gilappa: (< ?) Frenk üzümü (DS, VI, 2076)

gildar: (< ?) bk. gilaburu (TBAS, 119)

gilemaç: (< ?), (And. Ağz.: *gilamaç*) Bağlarda üzüm çubuklarına sarılarak onları kurutan bir çeşit sarmaşık (DS, VI, 2076)

gilgil: (< *? gil* + *gil*) Mısır (GDİAT, 286; KBAYA, 191; UA, 111)

gillan: (< ?) Yuvarlak ve tatlı bir çeşit armut (DS, VI, 2078)

gille: (< ?) Domates (DS, VI, 2078)

gimi: (< ?) Eğrelti otuna benzer gövdesi yenen bir bitki (DS, VI, 2078)

gin: (< ?) Maydanoz (DS, VI, 2079)

gineş: (< ?) Siyah ve sulu bir çeşit üzüm (DS, VI, 2079)

gizven: (< ?) bk. buttum (TBAS, 119)

gobar: (< ?) Ufak yapraklı ve odun kısmı sert olan bir çeşit meşe (DS, VI, 2088)

gocaş: (< ?) Bir çeşit ahlat (DS, VI, 2089)

godri: (< ?) Bir çeşit yabani armut (DS, VI, 2093)

goftigoda: (< ?) bk. bırçalık, iskorçina, yemlik (TBAS, 120)

gokko: (< ?) Çiçek (DS, VI, 2096)

golağaz: (< ?) Patatese benzeyen yumru kökü birkaç kilo gelen ve yenilen, yaprakları filkulağı bitkisinin yaprakları gibi olan bir çeşit bitki (DS, VI, 2097)

golo: (< ?) Bir çeşit ot (DS, VI, 2098)

goner: (< ?) Küçük soğan (DS, VI, 2101)

gongalak: (< ?) Büyük yumurta biçiminde ceviz (DS, VI, 2101)



gonyaşı: (< ?) Yaprakları mısır yaprağı, tohumları darı gibi olan bir çeşit ot (DS, VI, 2102)

gölücür: (< ?) Gövdesi ve yaprakları yapışkan bir ot (DS, VI, 2145)

gucur: (< ?) Patates (DS, VI, 2187)

guli bacağı: (< *? guli* + *OFar. pāçak* + *T. -ı*) Büyük lahana (DS, VI, 2192)

gurante: (< ?) Dağlarda yetişen yabani soğan (DS, VI, 2197)

gurgum: (< ?) Böğürtlen (DS, VI, 2198)

gursalık: (< ?) Bir çeşit ot (DS, VI, 2200)

gurşeyik: (< ?) İlkbaharda bağ ve bahçelerde biten, kavrularak yemeği yapılan bir bitki (DS, VI, 2200)

gurundişi: (< *? gurun* + *T. dişi*) Bir bitki adı (AVA, 327)

gurya: (< ?), (And. Ağz.: *gulya, guya*) 1. Yer elması, 2. Bodur ardıç ağacı (DS, VI, 2194, 2202, 2203)

gut: (< ?) Erken olgunlaşan sık taneli üzüm (DS, VI, 2203)

gülür: (< ?), (And. Ağz.: *gülül, külür*) 1. Bezelye, 2. Mürdümük (DS, VI, 2221; TBAS, 193)

-H-

habalbilik: (< ?) Yenince bağırsakları bozan bir çeşit ot (DS, VII, 2245)

halevi: (< ?) Bir çeşit ot (DS, VII, 2259)

halik: (< ?) Domuz otu (DS, VII, 2261)

halus otu: (< ?) Bir çeşit ot (DS, VII, 2262)

halvan: (< ?) Çok yıllık, sarı çiçekli ve otsu bir bitkidir. Boyu 4 metreye kadar erişebilir. Kuzey ve Doğu Anadolu bölgelerinin dağ çayırlarında yetişir. Bu ad Hamsiköy-Trabzon'da kullanılmaktadır, *Xanthogalum purpurascens,* (TBAS, 128; DS, VII, 2262)

hamdakuka: (< ?) Böğürtlen (DS, VII, 2266; TBAS, 128)

harım: (< ?) Bodur, dikenli yaprakları olan palamut ağacı (DS, VII, 2289)

harsı: (< ?) Çalı fasulyesi (DS, VII, 2295)

hathul: (< ?) Bir çeşit üzüm (DS, VII, 2305)

havsak: (< ?) Kestane (DS, VII, 2312)

helgog: (< ?) Yabani bir dağ yemişi (KBAYA, 194)

helis: (< ?) Sütlü bir çeşit ot (DS, VII, 2334)

hemil: (< ?) Bir çeşit sarmaşık (TaS, III, 1911)

hergolik: (< ?) Açık mavi çiçekli, köküdeki yumruları yenilen bir çeşit ot (DS, VII, 2344)

hernük: (< ?) Dikenler arasında bulunan, yumuşak kabuklu, fındığa benzer bir çeşit yemiş (DS, VII, 2347)

heses: (< ?) Mercimek (DS, VII, 2348)

hevhulma: (< ?) bk. aklar ot (TBAS, 133)

heylül: (< ?) Kuşkonmaz otu (DS, VII, 2354)

hılca: (< ?) Taze mısır (DS, VII, 2358)

hılhıl: (< *hıl* + *hıl*) Tohumunda santonin maddesi bulunan bir ot (DS, VII, 2358)

hıltan: (< ?) Top durumundaki çiçekleri kuruduktan sonra sapları kürdan olarak kullanılan yabanî bir bitki (TS, 1, 986)

hınt: (< ?) Arpa (DS, VII, 2366)

hırçan: (< ?) Ham kavun (DS, VII, 2368)

hırhındilik: (< ?) Dağlarda, tarlalarda yetişen, yenilir bir çeşit ot (DS, VII, 2369)

hırladız: (< ?) Sarmısak (DS, VII, 2371)

hırnık: (< ?) Kara hurma (DS, VII, 2371; TBAS, 134)

hışdenep: (< ?) Yazın yetişen, sulu bir çeşit elma (DS, VII, 2376)

hiliça: (< ?) Taze mısır (DS, VII, 2384)

hilik: (< ?) İncir ağacı (DS, VII, 2384)

holos: (< ?) Kökü derine inen, tarlalarda yetişen bir çeşit yonca (DS, VII, 2397)

holoz: (< ?) Mor, beyaz ve sarı çiçek açan, bir metre boyunda ağaç (DS, VII, 2398)

holusu: (< ?) Kestane (DS, VII, 2398)

hopan: (< ?) Bir çeşit erik, bardacık eriği (DS, VII, 2405)

hömbeles: (< ?) Mersin bitkisi ve meyvesi (DS, VII, 2432)

höngül: (< ?) 1. Patates, 2. Yer elması, 3. Pancar, 4. Şalgam (DS, VII, 2433)

hözmür: (< ?), (And. Ağz.: *hazmur, hormuz, hozmur, kozmur*) Patates (DS, VII, 2440; DS, VIII, 2946; DS, XII, 4520)

hukar: (< ?) Tohumu dövülüp toz hâline getirilerek çocuklara uyku vermesi için yedirilen tarakotu (DS, VII, 2441)



hunk: (< ?) Günlük ağacı (DS, VII, 2443)

hülek: (< ?) Domates (DS, VII, 2449)

hüzmün: (< ?) Patates (DS, VII, 2453)

-I-

ıhlığ: (< ?) Bir çeşit saz (DS, VII, 2460)

ıhnaz: (< ?) Ekin tarlalarında biten, karanfilgillerden, çiçeği pembe mor renkli zararlı bir bitki (DS, VII, 2461)

ılamık: (< ?) Ayrık cinsinden bir çeşit ot (DS, VII, 2464)

ıldırangıç: (< ?) Dağlarda yetişen, yenilebilir bir çeşit bitki (DS, VII, 2465)

ımık acı: (< *? ımık* + *T. acı*) Bir çeşit ot (DS, VII, 2474)

ıncak: (< ?) Kara erik (DS, VII, 2477)

ıncalız: (< ?) Turşusu yapılan bir tür küçük yaban soğanı (TS, 1, 1019)

ıncık: (< ?) Ceviz (DS, VII, 2477)

ıngıldana: (< ?) Hasta diş etlerini kanatarak tedavi etmeye yarayan bir çeşit ot (DS, VII, 2478)

ırbam: (< ?) Yulaf (DS, XII, 4522)

ırhak: (< ?), (And. Ağz.: *ırhah*) Leylak ağacı (DS, VII, 2485)

ırkı: (< ?) Yonca (DS, VII, 2487)

ıspata: (< ?) Yaprakları ayçiçeğininki gibi olan, sarı ya da beyaz çiçekli bir çeşit bitki (DS, VII, 2493)

ıspıt: (< ?), (And. Ağz.: *ısbıt, ispit*) Ballıbaba türünden, Kuzey Anadolu bölgesinde yetişen, 30-40 cm yükseklikte, rizomlu, tüylü, mavi kırmızı çiçekli, çok yıllık, otsu ve kökü yenilebilir bir bitkidir, *Trachystenon orientale,* (TBAS, 139; DS, VII, 2489, 2493, 2559; DS, VII, 2493)

ıstat: (< ?) Karabiber (DS, VII, 2494)

-İ-

ibini: (< ?) Fesleğen çiçeği (DS, VII, 2502)

ifdoğum: (< ?) Sonbaharda ekilen buğday (DS, VII, 2507)

ifteri: (< ?) 1. Eğrelti otu, 2. Kökü yirmi santimetre yüksekliğinde yeşil ot kümeleri (DS, VII, 2508)

iğşe: (< ?) Fidan (DS, VII, 2513)

ilibitce: (< ?), (And. Ağz.: *ilibiççe*) Gelincik çiçeği (DS, VII, 2523)

ilificce: (< ?) Yabani afyon (DS, VII, 2523)

ilimaç: (< ?) Asma kütüğüne sarılarak zarar veren, kurutan bir çeşit ot (DS, VII, 2525)

incaz: (< ?) Erik (DA, 87, 160; EYAD, 235)

ispitiren: (< ?) 1. Beyaz ya da siyah renkli, kokulu, ince kabuklu bir çeşit üzüm, 2. Sarıya yakın renkte beyaz, uzun bir çeşit üzüm (DS, VII, 2559)

istiriç: (< ?) Bir çeşit meşe (DS, VII, 2561)

işhan: (< ?) Sonbaharda yetişen bir cins erik (DS, VII, 2563)

-K-

kabbar: (< ?) Meyvesinden turşu yapılan dikenli bir bitki (DS, VIII, 2582)

kabek: (< ?) Mantar (DS, VIII, 2582)

kabesu: (< ?) Yaprakları açık sarı, ince, kokulu bir çiçek (DS, VIII, 2582)

kabiye: (< ?) Büyük kavun (DS, VIII, 2583)

kaçkırt: (< ?) Bir çeşit ot (DS, VIII, 2587)

kado: (< ?) Kabak (DS, VIII, 2591)

kafete: (< ?) Domates (DS, VIII, 2592)

kağaver: (< ?) Yaban otu (DS, VIII, 2593)

kağmut: (< ?) Devetabanı ya da İstanbul şalgamı denilen, turpgiller familyasından bir bitki ve meyvesi (DS, VIII, 2595)

kahmuği: (< ?) Yapraklarının alt yüzü beyaz tüylü bir cins kavak (DS, VIII, 2598)

kamşan: (< ?) bk. tavşancıl otu (TBAS, 150)

karanıt: (< ?) Geniş yapraklı, uzun boylu bir ağaç (DS, VIII, 2651)

kera: (< ?) Bir çeşit turfanda armut (DS, VIII, 2751)

kerğaş: (< ?) Bir çeşit bitki (DS, VIII, 2754)

kerik: (< ?) Bir çeşit sert, ufak incir, baba incir (DS, VIII, 2754)

kermah: (< ?) Atlara yedirilen besleyici bir ot (DS, VIII, 2755)

kerpize: (< ?) Dağlarda yetişen kekiğe benzer kokulu, küçük yapraklı bir çeşit ot (DS, VIII, 2756)

kersin: (< ?) Yemeklere konulan bir çeşit bitki (DS, VIII, 2757)

keşkut: (< ?) Baharda dere kenarlarında biten, tohumu kaynatılarak hastalara içirilen bir çeşit bitki (DS, VIII, 2772)

kılımboz: (< ?), (And. Ağz.: *kılımbaz, kılınboz*) Pancar (DS, VIII, 2798)

kılır: (< ?) Maydanozgillerden, bir yıllık ve özel kokulu otsu bir bitki, *Ammi visnaga*, (TS, 2, 1291)

kılıtır: (< ?) İncir, incir dizisi (DS, VIII, 2799)

kımçırık: (< ?) Mürver ağacı (DS, VIII, 2802)

kımi: (< ?), (And. Ağz.: *gimi, kemi, kimi*) 60-90 cm yükseklikte, iki yıllık, yumru köklü, beyaz çiçekli ve otsu bir bitkidir, *Chaerophyllum bulbosum,* (TBAS, 173)

kıra: (< ?) Fasulye (DS, VIII, 2814)

kırbıdak: (< ?) Yenilen bir çeşit ot (DS, VIII, 2817)

kialan: (< ?) İğde yaprağı gibi yaprakları, beyaz çiçeği olan, haziran ayında dağlarda görülen bir bitki (DS, VIII, 2869)

kialmas: (< ?) bk. ahlat (DS, VIII, 2869)

kirmit: (< ?) Ağaçların arasında biten, yenilen bir çeşit mantar (DS, VIII, 2881)

kobar: (< ?) Meşe ağacı (DS, VIII, 2890)

kokaz: (< ?) Yaban pırasası (DS, VIII, 2905)

korman: (< ?), (And. Ağz.: *kormen*) Yaban pırasası, bir çeşit sarımsak (DS, VIII, 2926)

könik: (< ?) Hindiba (DS, VIII, 2959)

körek: (< ?) Baldıran otu (DS, VIII, 2963; TBAS, 185)

kurmut: (< ?), (And. Ağz.: *gurmut*) 1. Yaban armudu, 2. Kırmızı, küçük, çekirdekli meyveleri olan bir yaban ağacı (DS, VIII, 3008; AVA, 327)

kür: (< ?) bk. böğürtlen (TBAS, 194)

-L-

lamsan: (< ?) Ekin tarlalarında kendiliğinden yetişen ve sığırlara yedirilen, havuca benzer yabanıl bir bitki (DS, IX, 3062)

lapra: (< ?) Kara, sulu ve tatlı bir çeşit üzüm (DS, IX, 3066)

latır: (< ?), (And. Ağz.: *latir, latur*) 1. Yonca, 2. Bezelye (DS, IX, 3067)

lazotu: (< ?) bk. lâzut (DS, IX, 3069)

leylingiç: (< ?) Bir çeşit dut (DS, IX, 3075)

lifor: (< ?), (And. Ağz.: *ilfar, ilifar, lifar*) 1. Dağda yetişen, saçma büyüklüğündeki meyveleri yenilebilen küçük bir ağaç 2. Menekşe, 3. Zambak (DS, VII, 2521; DS, IX, 3078)

lil: (< ?) Su yosunu (DS, IX, 3079)

lilpar: (< ?) Sulak yerlerde yetişen, çok yıllık, otsu ve sarı çiçekli bir bitkidir, *Caltha polypetala,* (TBAS, 198)

linlingara: (< ?) Küçük, kara bir çeşit üzüm (DS, IX, 3080)

livinç: (< ?) Yaban pancarı, pazı (DS, IX, 3081)

livon: (< ?) Mezarlık otu (DS, IX, 3081)

loğlaz: (< ?), (And. Ağz.: *lavlaz, lehaz, levaz, levlaz, levles, levlez, leylaz, leyvaz, loğlas, lolaz, loloz, lovlaz, loylaz, löleş, lölez, lövlez, löylez, luvaz, lüles, lülez, söylez*) 1. Taze ya da kuru fasulye, börülce, 2. Bezelye (DS, IX, 3083; DS, X, 3684; DS, XII, 4580; EYAD, 236; Gaz.A., III, 480; GDİAT, 242, 295; UA, 125)

lover: (< ?) Bir metre uzunluğunda, yeşil ve büyük yapraklı, kokulu, tazeyken hayvanların yemediği bir bitki (DS, IX, 3088)

lozi: (< ?) Zerdalinin tatlı ve güzel kokulu bir çeşidi (DS, IX, 3088)

löggiye: (< ?) Sardunya denilen çiçek (Gaz.A., III, 481)

lüzi: (< ?) Karaağaç (DS, IX, 3096)

-M-

maççez: (< ?) Çok olgunlaşmış, ekşimiş üzüm (DS, IX, 3100)

maçır: (< ?) Ekin tarlalarında kendiliğinden yetişen dikenli bir ot (DS, IX, 3100)

madrap: (< ?) İncir (DS, IX, 3102)

malaşa: (< ?) Ebegümeci (DS, IX, 3111)

maler: (< ?) Bir çeşit yaban pancarı (DS, XII, 4584)

malhamı: (< ?) Şubatta ekilen buğday (DS, IX, 3113)

malyar: (< ?), (And. Ağz.: *malyer*) Yaylalarda yetişen bir çeşit meşe (DS, IX, 3114)

mamık: (< ?), (And. Ağz.: *mamuh, mamuk, memik*) 1. Yaban eriği, dağ eriği, 2. Bir çeşit kara üzüm (DS, IX, 3115, 3159)

mamula: (< ?) Kırmızı meyveleri bulunan bir diken ağacı (KİAT, 152, 334)



manamık: (< ?), (And. Ağz.: *mananık, mananuh*) bk. hardal otu (TBAS, 200)

mandalak: (< ?) 1. Yer elması, 2. Yabanıl havuç (DS, IX, 3120)

mandana: (< ?) Su kabağı (DS, IX, 3120)

manduruş: (< ?) Maydanoz (DS, IX, 3121)

mani: (< ?) Küçük fındık (DS, IX, 3123)

mantırıç: (< ?) Mart inciri (DS, IX, 3126)

mantik: (< ?) Hayvana yedirilen dikenli bir çeşit ot (DS, XII, 4586)

mantuvar: (< ?), (And. Ağz.: *mantvar, mantüvar*) Kulak ağrısını geçirmek için kullanılan, çiçekleri güzel kokulu ve sarı renkli bir kır bitkisi (DS, IX, 3126)

manuk: (< ?) Maydanoz (DS, IX, 3126)

mara: (< ?) 1. Sararmış hıyar, 2. Kalın, sert köklü, ekilmiş tarlalara zarar veren bir ot, ayrık otu (DS, IX, 3126)

mardağıl: (< ?) Dağlarda biten, kara renkli yabanıl üzüm (DS, XII, 4586)

mare: (< ?) Böğürtlen (DS, IX, 3128)

margul: (< ?) Havuç (DS, IX, 3129)

marseni: (< ?) Kuşburnu ağacı (DS, IX, 3130)

marsili: (< ?) Patates (DS, IX, 3130)

marzıvat: (< ?) Beyaz, oval taneli, sert bir çeşit üzüm (DS, IX, 3131)

mayana: (< ?) Anason (DS, IX, 3140; Gaz.A., III, 490)

medeş: (< ?) Salkımı büyük, taneleri dağınık bir çeşit üzüm (DS, IX, 3149)

medik: (< ?) Gövdesi 15 cm kadar uzunlukta, 3-10 çiçek durumlu, kırlarda biten, çok yıllık, yaprakları dikenli ve çiçekleri morumsu kırmızı renkli olan bir bitki, *Cirsium rhizocephalum,* (TBAS, 203; DS, IX, 3149)

melesir: (< ?) Mürver ağacı (DS, IX, 3156)

meletüre: (< ?), (And. Ağz.: *melötre*) Dereotuna benzeyen ve yenilen bir bitki (DS, IX, 3156, 3158)

melevcen: (< ?), (And. Ağz.: *meleviçen, melocan, melövcan*) Eflatun renginde küçük çiçekler açan, tespih tanesi büyüklüğündeki meyveleri kırmızı, yapraklarından dolma, ince dallarından yumurta ile kavrularak yemek yapılan dikenli bir ot (DS, IX, 3156)

mendek: (< ?), (And. Ağz.: *mendeyh*) 1. Baldıran otu, 2. İlkbaharda kırlarda kendiliğinden biten, ısırgana benzer, çorbası yapılan bir ot (DS, IX, 3160; Erz.İ.A., III, 223)

mendi: (< ?) 40-120 cm yükseklikte, dış kabuğu soyularak özü yenilen, tadı ve kokusu güzel, iki yıllık, otsu ve beyaz çiçekli bir bitkidir, *Chaerophyllum macropodum,* (TBAS, 204; DS, IX, 3160)

menevit: (< ?) Kestane (DS, IX, 3162)

menevrek: (< ?), (And. Ağz.: *lenevrek, menevrik, mendevrek*) Hıyar (DS, IX, 3072, 3162)

mengen: (< ?) 1. Sonbaharda ekilen buğday, 2. Çavdar (DS, IX, 3162)

menize: (< ?) Domates (DS, IX, 3164)

mentir: (< ?), (And. Ağz.: *mentur*) Şebboy (DS, IX, 3165)

meri: (< ?), (And. Ağz.: *meni*) 1. Beyaz, iri taneli, çekirdekli üzüm, 2. Aşılı, iri taneli kiraz (DS, IX, 3169; STİAT, 252)

merki: (< ?) Yenilen, zehirsiz bir çeşit mantar (DS, IX, 3170)

meskenye: (< ?) Mercimek (DS, IX, 3172)

mezla: (< ?) Dağlarda yetişen, uzun, kerestesinden yapılarda yararlanılan bir çeşit ağaç (DS, IX, 3177)

mırgıl: (< ?) Patates (DS, IX, 3186)

mırık: (< ?) 1. Domates, 2. Marul (DS, IX, 3187)

mışka: (< ?) Yaz armudu (DS, IX, 3192)

mışkat: (< ?) Ebegümeci çiçeği (DS, IX, 3192)

mihra: (< ?) Böğürtlen (DS, IX, 3197)

milkide: (< ?) Salatası yapılan bir çeşit ot (DS, IX, 3199)

mindiraç: (< ?) Mürver ağacı (DS, IX, 3200)

minimeç: (< ?) Çitlembik (DS, IX, 3201)

minkiriç: (< ?) Bir çeşit bitki (DS, IX, 3201)

miravulcan: (< ?) Baharda süren filizleri yenilen bir çeşit diken (DS, IX, 3202)

mircilik: (< ?) Devetabanı bitkisi (DS, IX, 3202)

mitik: (< ?) Yıldızçiçeği ve bitkisi (DS, IX, 3204)

miyasıl: (< ?) Bir çeşit üzüm (DS, IX, 3206)

moloş: (< ?), (And. Ağz.: *moloşa*) Ebegümeci (DS, IX, 3208)

mumuzak: (< ?) Kırda biten dikenli bir bitkinin böğürtlene benzeyen kırmızı meyvesi (DS, IX, 3219)

murmurik: (< ?) Böğürtlen (DS, IX, 3221)

mutrum: (< ?) Bir çeşit armut (DS, IX, 3226)

muzkurt: (< ?) Palamut (DS, IX, 3226)

mülye: (< ?) Domates (DS, IX, 3228)

mümülü: (< ?) Gelincik çiçeği (DS, IX, 3228; TBAS, 211)

mürdeşe: (< ?) bk. akdiken (TBAS, 211)

müşekkire: (< ?) Kuşkonmaz otu (DS, IX, 3231)

-N-

namzam: (< ?), (And. Ağz.: *namzan*) Bir çeşit pancar (DS, IX, 3238)

nanahan: (< ?) 10-70 cm yükseklikte, bir yıllık, otsu ve beyaz çiçekli bir bitki. Urfa bölgesinde yetiştirilir ve meyveleri, gaz söktürücü ve süt arttırıcı olarak kullanılır, *Trachyspermum ammi* (TBAS, 213)

narat: (< ?) Çam ağacı (DS, IX, 3239)

narbis: (< ?) Zambak (DS, IX, 3239)

nartük: (< ?) Mısır (DS, IX, 3240)

nedrebol: (< ?) İnce kabuklu üzüm (DS, IX, 3243)

-O-

ohşaran: (< ?) bk. tilkikuyruğu (TBAS, 217)

oruka: (< ?) Taze mısır (DS, IX, 3290)

orum: (< ?), (And. Ağz.: *oram, orım*) 1. Ekinler arasında yetişen bir çeşit zararlı bitki, 2. Bir buğday çeşidi, 3. Karamuk bitkisi (DS, IX, 3286, 3288, 3290)

ozuga: (< ?) Tropikal Afrika ve ormanlık alanlarda yetişen ince dokulu bir ağaç türü, *Saccoglottis gabonensis,* (TS, 2, 1714)

-P-

paçık: (< ?) Ebegümeci (DS, IX, 3376)

paçkar: (< ?) Ormanlarda yetişen ve yaprakları hayvanlara yedirilen bir bitki (DS, IX, 3376)

pafit: (< ?) Asmaya benzer, sepet yapmakta kullanılan bir çeşit bitki (DS, IX, 3377)

pahe: (< ?) Patates (DS, IX, 3380)

palak: (< ?), (And. Ağz.: *palağ, palaħ*) 30-80 cm yükseklikte, özellikle Doğu Anadolu bölgesinde yetişen, başakları süs olarak kullanılan, çok yıllık ve otsu bir bitki, *Stipa hohenackeriana,* (TBAS, 221; DS, IX, 3382; DS, IX, 3382)

pambılba: (< ?) Hindiba (DS, IX, 3388)

pamit: (< ?) İnce kabuklu, erken olgunlaşan kara üzüm (DS, IX, 3388)

pampara: (< ?) İlkbaharda kırlarda yetişen, sütlü bir çeşit ot (DS, IX, 3389)

papır: (< ?) Nane (DS, IX, 3393)

pardinç: (< ?) Taze fasulye (DS, IX, 3396)

parşen: (< ?) bk. yer fesleğeni (TBAS, 222)

partem: (< ?) bk. yer fesleğeni (TBAS, 222)

patamak: (< ?) Olmamış incir (DS, IX, 3407)

patanak: (< ?), (And. Ağz.: *badanak*) Ispanağa benzer bir çeşit bitki (DS, II, 463;DS, IX, 3408)

pebik: (< ?), (And. Ağz.: *pepük*) Sancı dindirmekte kullanılan, gürgene benzer bir çeşit bitki (DS, IX, 3418, 3427)

pençer: (< ?) Ebegümeci (DS, IX, 3425)

pepir: (< ?) Kuş üzümü (DS, IX, 3427)

perpir: (< ?) 1. Kara ya da beyaz, küçük taneli pekmez üzümü, 2. Kuş üzümü, (DS, IX, 3431; DS, IX, 3431)

pisar: (< ?) Asalak bir çeşit ot (DS, XII, 4649)

pisko: (< ?) Böğürtlen (DS, IX, 3461)

pişot: (< ?) İğde (KBAYA, 202)

pitana: (< ?) Patates (DS, IX, 3463)

pocğı: (< ?) Yaprakları hayvanlara yedirilen bir orman bitkisi (DS, IX, 3464)

pohur: (< ?) Kabuğu yakıldığında güzel kokan bir bitki, mahlep (DS, IX, 3467)

pöstük: (< ?) Erik (DS, IX, 3481)

pucda: (< ?) Fide (DS, IX, 3482)

pukiç: (< ?) bk. fesçitarağı (TBAS, 229)

pun: (< ?) Yabanıl nane (DS, XII, 4654)

puya: (< ?) And dağlarında yetişen, 60-70 yılda bir en görklü tek çiçeğini veren bitki (TS, 2, 1833)

pülü: (< ?) Süpürge otu, funda (DS, IX, 3494; TBAS, 229)

pünpürün: (< ?) Patates (DS, IX, 3494)

-R-

reyhalaya: (< ?) Bir çiçek adıdır (KİAT, 249, 343)

riyo: (< ?) Sphagnum türlerine Doğu Karadeniz bölgesinde verilen genel ad (TBAS, 231)

-S-

sahran: (< ?) Altın sarısı renginde bir çeşit buğday (DS, X, 3516)

sakava: (< ?) İlkbaharda çıkan çiçekli bir ot (DS, X, 3518)

saltapla: (< ?) Meyvesi tatlı, aşılanmış bir çeşit armut (DS, X, 3529)

samala: (< ?) Karpuza benzer, bostan güzeli de denilen bir bitki ve meyvesi (DS, X, 3530)

samardala: (< ?) Yaban pırasası (DS, X, 3531)

samruk: (< ?) Bir çeşit yaban çiçeği (DS, X, 3533)

sar: (< ?) Sahillerde yetişen, kerestesi küçük bir çam (DS, X, 3542)

sayut: (< ?) Mısır (DS, X, 3561)

sazat: (< ?) Mısır (DS, X, 3562)

seftila: (< ?) Kırmızı renkli şeker pancarı (DS, X, 3564)

seke: (< ?) Yuvarlak, tatlı bir çeşit armut (DS, X, 3567)

selina: (< ?), (And. Ağz.: *selna*) Kereviz (DS, X, 3576; DS, X, 3578)

serhişing: (< ?) Soğanlı, otsu, çok yıllık ve mavi çiçekli bir bitki, *Puschkinia scilloides*, (TBAS, 241)

serkile: (< ?) Mavi çiçeklerinden kara boya çıkarılan ot (DS, X, 3590)

serteş: (< ?) bk. topuz (TBAS, 241)

sezü: (< ?) bk. mantar meşesi (TS, 2, 1958)

sıdılak: (< ?) Ağustos ayında yetişen, çavuş üzümünden küçük taneli bir çeşit ak üzüm (DS, X, 3601)

sığla: (< ?), (And. Ağz.: *sigala*) Ülkemizde Muğla ilinde yetişen, 20 m yüksekliğe erişebilen, çınar görünüşünde bir ağaç, *Liquidambar orientalis,* (TS, 2, 1962)

sırsıdi: (< ?) Çok kokulu bir çeşit çiçek (DS, X, 3618)

silar: (< ?) Yaban eriği (DS, X, 3632)

sile: (< ?) Bataklıkta çıkan dikenli bir çeşit ot (DS, X, 3633)

simişka: (< ?) Ayçiçeği (DS, X, 3637)

sinsek: (< ?) bk. bağa (TBAS, 244)

siyeç: (< ?) Kara ve ufak taneli erik (DS, X, 3650)

soç: (< ?) Lâdin (DS, X, 3653; DS, XII, 4700)

sofur: (< ?) bk. yaban yasemini (TBAS, 246)

soko: (< ?) Mantar (DS, X, 3658)

solik: (< ?) Domates (DS, X, 3661)

somoder: (< ?) Bir çeşit buğday (DS, X, 3663)

sonrun: (< ?) Buğday (DS, X, 3664)

söldane: (< ?) Uzun kavak (DS, X, 3677)

sösük: (< ?) Bir çeşit bitki (DS, X, 3680)

sövdek: (< ?) Bir çeşit ak üzüm (DS, X, 3680)

söysek: (< ?) Bir çeşit söğüt ağacı (DS, X, 3684)

sürsülük: (< ?) Kırmızı alıç (DS, X, 3722)

-Ş-

şabbalıt: (< ?) Şeftali (DS, X, 3732)

şabılat: (< ?) Tarlada biten, iri yapraklı bir çeşit ot (DS, X, 3732)

şabir: (< ?) İnce saz otu (DS, X, 3732)

şakatur: (< ?) Eriğe benzeyen, olgunlaştığında sarı renkli, mayhoş bir meyve (DS, X, 3735)

şamak: (< ?) Su kıyılarında, bataklıklarda top top büyüyen yuvarlak gövdeli saz (DS, X, 3740)

şamik: (< ?) Domates (DS, X, 3741)

şampurt: (< ?) Yer elması (DS, X, 3742)

şaptal: (< ?) Kayısı (DS, X, 3747)

şarmuk: (< ?) Ballıbaba (DS, X, 3750)

şefit: (< ?) Kızılcık (DS, X, 3756)

şenger: (< ?), (And. Ağz.: *şengar*) Acur (DS, X, 3760)

şılar: (< ?) Ham erik (DS, X, 3767)

şibiji: (< ?), (And. Ağz.: *şibzi*) Kırmızıbiber (DS, X, 3775)

şifan: (< ?), (And. Ağz.: *şıfan*) Yulaf (DS, X, 3776; DS, XII, 4724)

şifi: (< ?) Fidan (DS, X, 3776; DS, XII, 4726)

şilfuni: (< ?) Kırmızıya bakan bir çeşit üzüm (DS, X, 3777)

şilop: (< ?) Yulaf (DS, X, 3778)

şirite: (< ?) İlkbaharda açan ak, küçük çiçekli bir bitki (DS, X, 3784)

şişarka: (< ?), (And. Ağz.: *şişirka*) Biber (DS, X, 3786; DS, X, 3787)

-T-

tağun: (< ?) Çitlembik (DS, X, 3800)

takulen: (< ?) Güzel, hafif kokulu bir çiçek (DS, X, 3812)

tamas: (< ?), (And. Ağz.: *tamaz, tamuş, tomas*) 1. Erik, 2. Kara erik, 3. Bardak eriği (DS, X, 3817)

tarbaz: (< ?) Uzun, kokulu bir çeşit elma (DS, X, 3833)

tatıramba: (< ?), (And. Ağz.: *dadiranba*) Isırgan otuna benzer yaprakları olan, küçük ve ak çiçekli, kaynatılarak içilen, kokulu bir bitki (DS, IV, 1320; DS, X, 3844)

tebik: (< ?), (And. Ağz.: *tebük*) 1. İncir, 2. Ebegümeci (DS, X, 3855, 3856; TBAS, 263)

tee: (< ?) Dağlarda yetişen bir çeşit yabanıl ağaç (DS, XII, 4745)

tehnel: (< ?), (And. Ağz.: *nehtel, tahnal, tefrün, tenhel, teynel*) Defne (DS, IX, 3244; DS, X, 3801; 3861; TBAS, 214)

tekkeş: (< ?) Sulak yerlerde yetişen, sulu, küçük bir çeşit armut (DS, X, 3865)

teli: (< ?) Diken (DS, XII, 4749)

tenbilik: (< ?) Patates (DS, X, 3877)

tercan: (< ?) Kırmızı buğday (DS, X, 3888)

tesçe: (< ?) Bir çeşit kara üzüm (DS, X, 3896)

tırmut: (< ?) Yenilen mantar (DS, X, 3923)

tilkişen: (< ?) Meyveleri küre biçiminde ve olgunlukta siyah renkli olan, çok yıllık, dalları yeşil renkli ve dikenli bir bitkidir, *Asparagus acutifolius,* (TBAS, 267)

tilye: (< ?) Ihlamur (DS, X, 3932)

timun: (< ?), (And. Ağz.: *tomun*) Kara erik (DS, X, 3933; DS, X, 3958)

tita: (< ?) Ormanda yetişen yenilir bir çeşit mantar (DS, X, 3940)

tolik: (< ?) bk. ebegümeci (TBAS, 268)

tomsuk: (< ?) Bataklıklarda yetişen, ucu dikenli ve buğday sapına benzer yaprakları olan bir bitki (DS, X, 3957)

tort: (< *? tort*) Kalın yapraklı, dikenli ve süt gibi suyu olan bir ot (DS, X, 3969)

totuk: (< ?) bk. ahududu (TBAS, 269)

tulkuk: (< ?) 1. Gelincik çiçeği, 2. İnce uzun yapraklı, hafif tüylü, sarımsı yeşil renkte, yemeği yapılan bir çeşit ot (DS, X, 3987)

tüçça: (< ?) Bir ot cinsi (STİAT, 66, 265)

tülüş: (< ?) Bir çeşit buğday (DS, X, 4009)

tümmüssemek: (< ?) Aslanağzı da denilen bir çiçek (DS, X, 4011)

tüppek: (< ?), (And. Ağz.: *türppek*) Hardal otu (DS, X, 4014; TBAS, 270)

türtü: (< ?) Çalı cinsinden, yaprakları yenen ve yemişi olan bir bitki, (DS, X, 4014; DS, XII, 4778)

tüsü: (< ?) bk. boğa dikeni (TBAS, 271)

-U-

uccam: (< ?) Çörek otu (DS, XI, 4019)

-Ü-

üğüm: (< ?) Fındık ağacı (DS, XI, 4061)

ülübe: (< ?) 1. Patates, 2. Fasulye (DS, XI, 4064; DS, XII, 4793)

ülüngür: (< ?) Kırda yetişen ve yemeği yapılan, pancara benzer bir bitki (DS, XI, 4064)

ümbürek: (< ?) Kara üzüm (DS, XI, 4065)

üngülüz: (< ?) Bir ahlat çeşidi (DS, XI, 4066)

ürge: (< ?) Bir ağaç çeşidi (DS, XI, 4069)

üsküle: (< ?), (And. Ağz.: *üskülen*) Büyümemiş, küçük soğan (DS, XII, 4796)

üskülü: (< ?) Kökü fazla büyümeyen, tadı güzel bir çeşit marul (DS, XI, 4074)

ütküy: (< ?) Üzüm (DS, XI, 4079)

üven: (< ?) Zeytin tanesi iriliğinde kara ve buruk tatta bir çeşit erik (DS, XI, 4082)

-V-

valve: (< ?) En iyi cins kestane (DS, XI, 4089)

varı: (< ?) Mısır (DS, XI, 4091)

vayıyo: (< ?) Ihlamura benzeyen, daha ufak boyda bir ağaç (DS, XI, 4093)



venki: (< ?) Yuvarlak taneli bir üzüm çeşidi (DS, XI, 4095)

-Y-

yanabidildamak: (< ?) Beyaz ısırgan otu, *Lamium Amplexicule Labiate*, (DS, XI, 4159)

yarnaz: (< ?) Kırmızı buğday da denilen bir çeşit buğday (DS, XI, 4189)

yelpenek: (< ?) Hıyar (DS, XI, 4239)

yepel: (< ?) Kırda yetişen, toplanıp yenilebilen gümüş renkli bir ot (DS, XI, 4248)

yepelek: (< ?) Yulaf (DS, XI, 4248; KİAT, 353)

yıllığıç: (< ?), (And. Ağz.: *yıllıgıç*) Şamama, kavuna benzeyen, güzel kokulu ama yenilmeyen meyve (DS, XI, 4271)

yidin: (< ?), (And. Ağz.: *yiğdin, yivdim, yivdin*) Frenk üzümü iriliğinde meyvesi olan zehirli bir bitki (DS, XI, 4276; DS, XI, 4283; AA, 159)

yiğilcik: (< *? yiğil* + *T. -cik*) Meşe (DS, XI, 4276)

yumrut: (< ?) Üvez meyvesi (DS, XI, 4316)

-Z-

zaguda: (< ?) Soğanın küçüğü (DS, XI, 4341)

zakota: (< ?) Yabanıl sarımsak (DS, XI, 4344)

zamzak: (< ?) Mısır, domates, kavun, karpuz gibi bitkilere sarılarak büyüyen ve mavi çiçekler açan bir asalak bitki (DS, XI, 4346)

zandak: (< ?) Yeşil diken (DS, XI, 4347)

zegur: (< ?) Çileğe benzer bir meyve (DS, XI, 4355)

zevik: (< ?) Kışa doğru yetişen, şarap rengi, sert, tadı az bir çeşit üzüm (DS, XI, 4363)

zığlan: (< ?) Uzun çam ağacı (DS, XI, 4366)

zıka: (< ?) Hardal otu (DS, XI, 4366)

zılbıt: (< ?), (And. Ağz.: *zılbırt*) Yemeği yapılan bir kır bitkisi (DS, XI, 4367)

zılcan: (< ?) Bir çeşit diken (DS, XI, 4367)

zılgar: (< ?) Genç çam ağacı (DS, XI, 4367)

zılk: (< ?) Marula benzeyen, yaprağından sarma yapılan bir kış sebzesi, pazı (DS, XI, 4369)

zınzov: (< ?) Dağ menekşesi (DS, XI, 4373)

zıra: (< ?), (And. Ağz.: *zira*) bk. kimyon (TBAS, 292, 293)

zifin: (< ?) Kışın yapraklarını döken, sarı çiçekli ve çalı görünüşünde, zehirli bir bitkidir, *Rhododendron luteum,* (TBAS, 293; DS, XI, 4385)

zile: (< ?) Nemli yerde kendiliğinden çıkan arpa, buğday (DS, XI, 4386)

zimbit: (< ?), (And. Ağz.: *zimerit, zinebit, zinemit*) Sarı çiçekli, yapışkan yapraklı, genellikle deniz kıyılarında biten, kötü kokulu bir ot (DS, XI, 4387; TBAS, 293)

zingit: (< ?) Yabanıl armut ağacı (DS, XI, 4389)

zirge: (< ?) Sert, dolgun taneli hevenk üzümü (DS, XI, 4389)

ziron: (< ?) Kılçıksız buğday (DS, XI, 4390)

zulfar: (< ?) Susam (DS, XI, 4400)

zumagu: (< ?) bk. akçöpleme (TBAS, 294)



Sonuç

Görüldüğü gibi, çok sayıda bitki adının kökeni konusunda yazılı kaynaklardan (etimolojik sözlükler, ağız kitapları vb.) karşılık veya açıklama verilememiştir. Kökeni konusunda herhangi bir bilgiye ulaşamadığımız bazı bitki adlarını burada listeledik. Tartışılmak ve kökenleri tespit edilmek üzere bilim dünyasına sunduk. Bilim adamları, yazacakları makale ve bildirilerle bu adlara etimolojik dayanaklar bulabilirler; bu durum bizim için, bunları tartışmaya açmanın ne denli isabetli bir karar olduğunu da ortaya koyar niteliktedir.

Önemli olan, doktora tezimizde etimolojileri konusunda herhangi bir bilgiye ulaşamadığımız bazı bitki adlarının başka bilim adamlarınca ele alınıp aydınlatılmasıdır. Çünkü, bilimsel eserlerin en önemli özelliklerinden birinin "bir sonraki çalışmanın bir öncekini tamamlaması" olduğuna şüphe yoktur. Biz de bu düşünce doğrultusunda, tezimizde kökenini aydınlatamadığımız adları burada verip, yeni bir çalışma ortamının doğmasını sağlamaya çalıştık.

Yeni çalışmalar ortaya konurken, bilim insanlarımıza bazı önerilerimiz olacaktır: Bu bitki adlarından bazılarının kökeni çeşitli ipuçları taşımaktadır. Örnek: "**zirge:** (< ?) Sert, dolgun taneli hevenk üzümü (DS, XI, 4389)". Bu sözcüğün tanımında bir çeşit üzüm tarif edilmektedir. Öyleyse üzüm ile sirkenin birbiriyle olan ilgisi düşünüldüğünde, sözcüğün kökeninin "*(zirke)* < *sirke*"den geldiği tahmin edilebilir. Sayıları çok az olan bu tür belirgin kelimeler etimolojik tahminlerle aydınlatılabilir; ancak, bazı sözcükler var ki bunlar yalnızca etimolojik tahminlerle aydınlatılamaz. Örnek: "**zıka:** (< ?) Hardal otu (DS, XI, 4366)"; "**zınzov:** (< ?) Dağ menekşesi (DS, XI, 4373)". Bu tür sözcüklerin aydınlatılabilmesi için disiplinlerarası çalışmalar gerekir, yani farklı bilim dallarından ve bilim insanlarından istifade etmek gerekir. Hatta, bazı örnekler için bu bile yeterli gelmeyip, sözcüğün kullanıldığı yöreye gitmek ve yöre insanının gelenek-görenek ve sosyolojisini incelemek gerekebilir. Anlaşılan şu ki, bu konuda tamamlayıcı çalışmalar yapmak isteyen bilim insanlarımızı çetin bir iş bekliyor. İstendikten sonra başarılamayacak iş yoktur. Her başarı, bir emeğin sonucunda ortaya çıkar. Önemli olan, sorunların üstüne gitmek ve amaca ulaşmaktır.

KISALTMALAR LİSTESİ[1]

ESER ADLARI

AA: Aybastı Ağzı

AAT: Anadolu Ağızlarından Toplamalar

ADYA: Adıyaman ve Yöresi Ağızları

AVA: Avşar Ağızları

BTS: Biyoloji Terimleri Sözlüğü

BÜYA: Bünyan ve Yöresi Ağızları

DA: Diyarbakır Ağzı

DS: Derleme Sözlüğü

EİA: Edirne İli Ağzı

Erz.İ.A. : Erzurum İli Ağızları

ETA: Eskişehir Türkmen Ağızları

EYA: Eskişehir ve Yöresi Ağızları

EYAD: Elazığ Yöresi Ağızlarından Derlemeler

Gaz.A. : Gaziantep Ağzı III

[1] Bu yayının malzemesi doktora tezimizden alındığı için, tezdeki Kısaltmalar ve Kaynaklar (Bibliygrafya) burada kullanılmıştır.

GBAA: Güney Batı Anadolu Ağızları

GDİAT: Güney Doğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar

Ka.Y.A. : Kaman ve Yöresi Ağızları

KBAYA: Keban-Baskil ve Ağın Yöresi Ağızları

KİA: Kars İli Ağzı

KİAT: Kuzeydoğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar

KMYA: Karaman ve Yöresi Ağızları

Krş.Y.A. : Kırşehir ve Yöresi Ağızları

KYA: Kütahya ve Yöresi Ağızları

MBTS: Misalli Büyük Türkçe Sözlük

OAAD: Orta Anadolu Ağızlarından Derlemeler

SA: Suluova Ağızları

STİAT: Sivas ve Tokat İlleri Ağızlarından Toplamalar

TaS: Tarama sözlüğü

TBAS: Türkçe Bitki Adları Sözlüğü

TS: Türkçe Sözlük

TAYA: Talas ve Yöresi Ağızları

TİYA: Tokat İli ve Yöresi Ağızları

UA: Urfa Ağzı

ZBKİA: Zonguldak-Bartın-Karabük İlleri Ağızları

DİL ADLARI

Alm. Almanca

Ar. Arapça

Aram. Aramice

Blg. Bulgarca

Çağ. Çağatayca

Çin. Çince

EAT. Eski Anadolu Türkçesi

EErm. Eski Ermenice

EFar. Eski Farsça

EFr. Eski Fransızca

Erm. Ermenice

ET. Eski Türkçe

EYun. Eski Yunanca

Far. Farsça

Fr. Fransızca

Gürc.	Gürcüce
Hak.	Hakanî Lehçesi
HAvr.	Hint-Avrupa Dilleri
Hint.	Hintçe
İbr.	İbranice
İng.	İngilizce
İsp.	İspanyolca
İt.	İtalyanca
Lat.	Latince
Moğ.	Moğolca
OFar.	Orta Farsça
OLat.	Orta Latince
Osm.	Osmanlıca
OT.	Orta Türkçe
Sans.	Sanskritçe
Sırp.	Sırpça
Sogd.	Sogdca
Sümer.	Sümerce
Sl.	Slavca
	Türkçe
YT.	Yeni Türkçe
Yun.	Yunanca

DİĞER KISALTMALAR

And.Ağz.	Anadolu Ağızlarında
çoc. dil.	Çocuk Dili
öz. is.	Özel İsim
krş.	karşılığı

KAYNAKÇA

Acar, Kenan; İzmit'in Taşköprü, Ova ve Balören Ağızları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.
Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni (9 Mayıs 1997), TDK Yayınları, Ankara, 1999.
Ahundov, Ehliman; Tezcan, Semih; Azerbaycan Halk Yazını Örnekleri, TDK Yayınları, Ankara, 1994.
Aksan, Doğan; Anlambilim, Engin Yayın Evi, Ankara,1999-A.
----------; Her Yönüyle Dil, TDK Yayınları, Ankara,1998.
----------; Türkçenin Gücü, Bilgi Yayın Evi, Ankara, 1999-B.
----------; Türkçenin Sözvarlığı, Engin Yayın Evi, Ankara, 1996.
----------; Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını, Bilgi Yayınevi, Ankara, 2003.
----------; Türk Dil Devriminin Kendine Özgü Yönleri: Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü, TDAY – Belleten, s. 63-68, Ankara, 1994.



Aksoy, Ömer Asım; Bölge Ağızlarından Atasözleri ve Deyimler *I-II*, 2.baskı, TDK Yayınları, Ankara, 1996.
----------; Gaziantep Ağzı I (Fonetik-Morfoloji-Sentaks), Başka Diller ve Ağızlarla İlgili Halk Ağzından Parçalar, TDK Yayınları, İstanbul, 1945.
----------; Gaziantep Ağzı II, Deyimler, Meşhur Sözler, Atasözleri, Dualar, Beddualar, TDK Yayınları, İstanbul, 1945.
----------; Gaziantep Ağzı III, TDK Yayınları, İstanbul, 1946.
Alkayış, M. Fatih; Türkiye Türkçesinde Bitki Adları, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü TDE Anabilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi, Danışman: Prof. Dr. Mustafa Argunşah, Kayseri-2007.
Arat, Reşit Rahmeti; Kutadgu Bilig III, İndeks, TKAE Yayınları, İstanbul, 1979.
Ata, Aysu; *Nehcü'l-Ferâdıs Cennetlerin Açık Yolu III* (Dizin-Sözlük), TDK Yayınları, 1998.
Atalay, Besim; Kâşgarlı Mahmut: *Divanü Lûgat'it Türk Tercümesi I-III*, TDK Yayınları, Ankara, 1998-1999.
----------; Kâşgarlı Mahmut: *Divanü Lûgat'it Türk Dizin*: "Endeks" IV, , TDK Yayınları, Ankara, 1999.
----------; Ettuhfet-üz-Zekiyye fi'l-Lûgat-it-Türkiyye, (Faksimile), 300+91, İstanbul, 1945.
Aydın, Mehmet; Aybastı Ağzı (İnceleme-Metin-Sözlük), TDK Yayınları, Ankara, 2002.
Ayverdi, İlhan; Misalli Büyük Türkçe Sözlük, 3 cilt, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul, 2005.
Azmun, Yusuf; Ana Çizgileriyle Türkmence Dilbilgisi, I. cilt, (Ses Bilgisi), DTCF Yayınları, Ankara, 1983.
Banguoğlu, Tahsin; Türkçenin Grameri, TDK Yayınları, Ankara-2000.
Baskakov, N. A.; Karryev, B. A.; Hamzaev, M. Ja.; Turkmensko-Russkiy Slovar, Moskova, 1968.
Başdaş, Cahit; Akçadağ Yöresi Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözdizimi), Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992.
Baytop, Turhan; Türkçe Bitki Adları Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara, 1997.
Berlin, Brent; Breedlove, E. Dennis; Raven, H. Peter; General Principles of Classification and Nomenclature in Folk Biology, California Univercity, 1973.
Biray, Himmet; Batı Grubu Türk Yazı Dillerinde İsim, TDK Yayınları, Ankara, 1999.
Borjakow, A. ve Diğerleri; Türkmen Dilinin Grammatikasy, Morfologiya, Aşgabat,1999.
Boyraz, Şeref; "Karacaoğlan'da Hayvan ve Bitki Adlarının Fonksiyonları", Türklük Bilimi Araştırmaları, İstanbul, (2), 1996, 225-250.
Buran, Ahmet; Doğu ve Güneydoğu Anadolu Üzerine Araştırmalar II (Ağızlar), Boğaziçi İlmi Araştırmalar Serisi: 8, İstanbul, 1992.
----------; Keban, Baskil ve Ağın Yöresi Ağızları / ELAZIĞ /, TDK Yayınları, Ankara, 1997.
Caferoğlu, Ahmet; Anadolu Ağızlarından Toplamalar, TDK Yayınları, Ankara, 1994.
----------; Anadolu İlleri Ağızlarından Derlemeler, TDK Yayınları, Ankara, 1995.
----------; Doğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar, TDK Yayınları, Ankara, 1995.
----------; Güneydoğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar, TDK Yayınları, Ankara, 1995.
----------; Orta Anadolu Ağızlarından Derlemeler, TDK Yayınları, Ankara, 1995.
----------; Sivas ve Tokat İllerinden Toplamalar, TDK Yayınları, İstanbul, 1944.
----------; Kuzeydoğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar, TDK Yayınları, Ankara, 1994.
----------; Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü, TDK Yayınları, 2.baskı, İstanbul, 1969.
----------; Abû-Hayyân, Kitâb al-İdrâk li-lisân al-Atrâk, XV+186+158, İstanbul, 1931.
Clauson, Sir Gerard, Sanglax – A Persian Guide to the Turkish Language by Muhammad Mahdî Xân (Facsimile Text), London, 1960.
---------; An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish, Oxford At The Clarendon Press, 1972.
Çeneli, İlhan; Kırım Tatarcasında Yapım Ekleri (Çeviren: Mustafa Argunşah), TDK Yayınları, Ankara, 1997.
Derin, İsmail; Acıpayam ve Çameli (Denizli) İlçeleri Ağızları, (İnceleme-Metin- Sözlük), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
Derleme Sözlüğü, I-XII. cilt, TDK Yayınları, Ankara, 1993.
Doğan, İbrahim; Bünyan ve Yöresi Ağızları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.



Doğru, Abdülmecit; Kaynak, İsmail (Aktaranlar); Gagauz Türkçesinin Sözlüğü, Kültür Bakanlığı Yayınları, 1991.
Doerfer, G.; Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen, 1-4, Wiesbaden, 1963-1975.
Duran, Ahmet; "Türkçede Bazı Bitki Adlarının Veriliş Sebepleri", Türk Dili, Ankara, (555), Mart-1998, 223-229.
Elgün, Abdullah; Akkışla ve Yöresi Ağızları (Dil-Folklor-Etnik Unsurlar) Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
Emiroğlu, Kudret; Uygarlık ve Bitki Adları, Tarih ve Toplum, İstanbul,(9), 1984, 32-35.
Ercilasun, Ahmet Bican; Kars İli Ağzı, G. Ü. Yayınları, Ankara, 1983.
Ercilasun, Ahmet Bican ve diğerleri; Türk Lehçeleri Sözlüğü, II cilt, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara, 1991.
Erdal, Marcel, Old Turkic Word Formation, Wiesbaden, 1991.
Eren, Hasan; Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü, 1. baskı, Ankara, 1999.
Eren,, Emin; Zonguldak- Bartın–Karabük İlleri Ağızları, TDK Yayınları, Ankara, 1997.
Ergin, Muharrem; Türk Dil Bilgisi, Bayrak Yayınları, İstanbul, 1992.
Erten, Münir; Diyarbakır Ağzı, TDK Yayınları, Ankara, 1994.
Gemalmaz, Efrasiyap; Erzurum İli Ağızları , TDK Yayınları, Ankara, 1995.
---------; Erzurum İli Ağızları II, TDK Yayınları, Ankara, 1995.
----------; Erzurum İli Ağızları III, TDK Yayınları, Ankara, 1995.
----------; Türkmence Metinler, Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları, Erzurum, 1987.
Gül, Rıza; Kilis Merkez ve Köy Ağızları, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
Gülensoy, Tuncer; Kütahya ve Yöresi Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük), TDK Yayınları, Ankara, 1988.
----------; Türkçe Yer Adları Kılavuzu, TDK Yayınları, Ankara, 1995.
----------; Köken Bilgisi Sözlüğü I-II (*Etimolojik Sözlük Denemesi*), Ankara-2005.
Gülensoy, Tuncer; Buran, Ahmet; Elazığ ve Yöresi Ağızlarından Derlemeler I, TDK Yayınları, Ankara, 1994.
----------; Tunceli ve Yöresi Ağızlarından Derlemeler, Boğaziçi İlmi Araştırmalar Serisi:14, Ankara, 1992.
Gülensoy, Tuncer; Alkaya, Ercan; Türkiye Türkçesi Ağızları Bibliyografyası, Akçağ Yayınları, Ankara, 2003.
Günşen, Ahmet; Kırşehir ve Yöresi Ağızları, TDK Yayınları, Ankara, 2000.
Hanser, Oskar; Türkmence El Kitabı, (çev.: Zühal Kargı Ölmez), Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 17, İstanbul, 2003.
Hürmüzlü, Habib, Kerkük Türkçesinin Sözlüğü, Kerkük Vakfı Yay., İstanbul, 2003.
İleri, Canan; Eskişehir Türkmen Ağızları (Fonetik, Morfolojik İnceleme-Metinler-Sözlük), Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
İlker, Ayşe; Batı Grubu Türk Yazı Dillerinde Fiil, TDK Yayınları, Ankara, 1997.
Kalay, Emin; Edirne İli Ağzı, TDK Yayınları, Ankara, 1998.
Kaplan, Mehmet; Türk Milletinin Kültürel Değerleri, MEB Yayınları, Ankara, 2001.
Karahan, Leylâ; Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması, TDK Yayınları, Ankara, 1996.
Karol, Sevinç ve Diğerleri; Biyoloji Terimleri Sözlüğü, 2.baskı, TDK Yayınları, Ankara,2000.
Kılıç, Ayşen; Avşar Ağızları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.
Kırlı, Ali; Ula ve Yöresi Ağızları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
Korkmaz, Zeynep; Bartın ve Yöresi Ağızları, TDK Yayınları, Ankara, 1994.
----------; Güney-Batı Anadolu Ağızları (Fonetik), DTCF Yayınları, Ankara, 1956.
----------; Nevşehir ve Yöresi Ağızları, I. Cilt, Ses Bilgisi,TDK Yayınları, Ankara, 1994.
----------; Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi), TDK Yayınları, Ankara, 2003.
Korkmazlar, Alaaddin; Talas ve Yöresi Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük), Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.
Küçüker, Paki; Bingöl Merkez İlçe ve Köyleri Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük), Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 1998.
Kürkçüoğlu, K. Edip; Urfa Ağzı, TDK Yayınları, Ankara, 1991.
Mirzezade, H.; Azerbaycan Dilinin Tarıhı Grammatikası, Bakı, 1990.
Mütercim Âsım Efendi; Burhân-ı Kâtı, Hazırlayanlar: Prof. Dr. Mürsel Öztürk, Dr.



Derya Örs, TDK Yayınları, Ankara, 2000.
Nadalyayev, V.M. ve diğerleri, Drevnetyurkskiy Slovar', Leningrad, 1969.
Nakipoğlu, Sadi; Adıyaman ve Yöresi Ağızları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.
----------; Anadolu Ağızlarında İsim ve Fiil Dışı Kullanılan Kelimeler, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
Nişanyan, Sevan; Sözlerin Soyağacı: Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü, Adam Yayınları, 2002.
Ögel, Bahaeddin; Türk Kültür Tarihine Giriş II, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1991.
Önler, Zafer; "Hacı Paşa'nın Müntehâb-ı Şifâ Adlı Eserinde Geçen Bitki Adları Üzerine", Türk Dili, Ankara, 51, (413), Mayıs-1986, 403-406.
----------; *Müntahab-ı Şifâ* I (Giriş-Metin), TDK Yayınları, Ankara, 1990.
----------; "XIV ve XV. Yüzyıl Anadolu Türkçesi Botanik Terimleri", Journal of Turkish Studies, [Fahir İz Armağanı], vol.14, Harvard Üniversity, 1990, 357-392.
Özkan, İbrahim Ethem; Ardanuç Yöresi ve Ağızları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
Özkan, Nevzat; Gagavuz Türkçesi Grameri, TDK Yayınları, Ankara, 1996.
----------; Türk Dilinin Yurtları, Akçağ Yayınları, Ankara-2002.
Paçacıoğlu, Burhan; Sivas İlbeyi Ağzı (İnceleme-Metinler-Sözlük), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1987.
Pehlivanova, K. İ.; Grammatika Russkogo Yazıka, Moskova, 1988.
Pilancı, Hülya; Eskişehir ve Yöresi Ağızları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.
Polat, N. Hikmet; Türk Çiçek ve Ziraat Kültürü Üzerine, Cevat Rüştü'den Bir Güldeste, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2001.
Räsänen, Martti; Versuch Eines Etymologischen Wörterbuchs Der Turksprachen, Helsinki, 1969.
Röhrborn, K.; Uigurisches Wörterbuch, Sprachmaterial der vorislamischen türkischen Texte aus Zentralasien, Lieferung, 1-4, Wiesbaden, 1977-1988.
Sevortyan, E.V.; Etimologiçeskiy slovar' tyurkskih yazıkov, Moskova 1974, I-IV, 1980-1989.
Şen, Mesut; Büyük Türk Kurultayı Bildirileri, "Elma Kelimesi Üzerine", Ankara-2006.
Tanpınar, Ahmet Hamdi; Beş Şehir, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1998.
TDK, Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti, 2 cilt, Ankara, 1999.
TDK, Tarama Sözlüğü, I-VIII, Ankara, 1996.
TDK, Türkçe Sözlük, 2 cilt, Ankara, 1998.
Tekin, Feridun; Kaman ve Yöresi Ağızları (Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük), Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
Tekin, Talat ve diğerleri; Türkmence-Türkçe Sözlük, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi:18, Simurg, Ankara, 1995.
----------; Orhon Türkçesi Grameri, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 9, Ankara, 2000.
Tietze, Andreas; Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati, cilt I, A-E, Simurg, İstanbul-Wien, 2002.
Toparlı, Recep ve Diğerleri; Kıpçak Türkçesi Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara, 2003.
Tuna, Osman Nedim; "Malatya'da Bir Yazma Tıp Kitabı ve Türk Bitki Adlarının Kaynakları", Battal Gazi ve Malatya Çevresi Halk Kültürü Sempozyumu (19-21.10.1987), Malatya, 1987.
Yeşilöz, Zafer; Ürgüp ve Avanos Yöresi Ağızları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
Zeynalov, Ferhat; Türk Lehçelerinin Karşılaştırmalı Dilbilgisi, (Çev.: Yusuf Gedikli), Cem Yayınevi, İstanbul, 1993.
http://etnofertug.blogstop.com
www.akmb.gov.tr
www.almancasozluk.com
www.avsarobasi.com
www.ayas.bel.tr
www.draliqus.com
www.ekshi.net
www.gezenadam.com
www.google.com
www.siyahkahve.com
www.sozluk.web.tr



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ FARKINDALIĞININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Hasan BAĞCI
Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hbagci26@hotmail.com

Niyazi ALTAY
Öğretmen, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, altayniyazi@hotmail.com

Özet

Okuma becerisi, öğrencilerin yeni yeni kaynaklar keşfederek farklı bilgi, beceri ve deneyimlerle karşılaşmasına olanak sağlar. Dolayısıyla dört temel beceri içerisinde yer alan okuma; öğrenme, araştırma, keşfetme, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de kapsar. Bu süreç içerisinde okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında 'planlama', 'düzenleme' ve 'değerlendirme' stratejilerinin uygulanması okuma anlamada başarıyı arttırır. Türkçe Dersi Öğretim Programı da öğrencilerin okumayı doğru ve akıcı bir biçimde gerçekleştirebilmesini, okuduklarını yorumlayıp eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilmesini ve bütün bunları alışkanlık haline getirmeyi amaçlar. Bu amaçların gerçekleşmesi için rehberlik edecek nitelik öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu bilgiler ışığında, araştırmada; öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören eğitim fakültesi Türkçe, sınıf ve İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümü son sınıfında öğrenim gören 204 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada Karatay (2009) tarafından geliştirilmiş olan 'Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Üst bilişsel okuma stratejilerinin, bölüm değişkeni ile öğretmen adaylarının okuma alışkanlık durumu değişkenleri açısından ölçeğin planlama ve değerlendirme alt boyutları ile ölçeğin toplam boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Adayların üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı, okuma stratejileri hakkındaki bilgi durumu, adaylarının lisans eğitimi sürecinde okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim alma durumları ile okuma etkinliği sırasında okuma planı yapma durumu değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu değişkenler dışında kalan cinsiyet, sosyal medya paylaşımlarını takip etme, süreli yayınları takip etme ve akademik başarı değişkenleri ile üst bilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının üst bilişsel okumalarına yönelik nitel araştırma desenli çalışmalarının yapılması ile okuma etkinlikleri sırasında kaygı, endişe ve diğer olumsuz duygular ile baş edebilmeye yönelik çalışmaların yapılması önerileri geliştirilmiştir.
Anahtar Kelime: Okuma, Okuma Stratejileri, Üst bilişsel Okuma, Öğretmen adayları

EVALUATION OF UPPER COGNITIVE READING STRATEGIES AWARENESS OF TEACHER CANDIDATES

Abstract

The ability to read allows students to discover new sources of information, skills and experiences. Reading, therefore, includes a process of learning, research, discovery, discussion and critical thinking. In this process, the implementation of planning, editing and evaluation strategies before, after reading, and after reading increases the success of reading comprehension. The Turkish course curriculum aims to enable students to read correctly and fluently, interpret what they read and critically evaluate it and make it habit. There is a need for quality teachers to guide these goals. In this study, it was aimed to determine whether the awareness of teacher candidates on cognitive reading strategies differs according to various variables. Research is a descriptive study and is in the screening model. The study group consists of Turkish, class and English teaching department senior students and 204 teachers who are in the last year of the Turkish language and literature department. The 'reading strategies cognitive awareness scale ' developed by Karatay (2009) was used in the study. It was determined that the upper cognitive reading strategies of teacher candidates were a significant relationship in the overall size of the scale with the planning and evaluation sub-dimensions of the scale in terms of the Department variable and the teacher candidates ' reading habit variables. It was determined that there was a significant correlation between the awareness of the upper cognitive reading strategies of the candidates, the knowledge about the reading strategies, the education of the candidates to determine the reading strategies in the undergraduate education process, and the Reading Plan of the students during the reading activity. Apart from all these variables, gender, social media share tracking, periodical. There was no significant difference between following the publications and the academic success variables and the strategies of reading the headers. As a result of the research, suggestions were developed for conducting qualitative research patterns for teacher candidates to be able to cope with anxiety, anxiety and other negative emotions during reading activities
Keyword: reading, reading strategies, header reading, teacher candidates



1. Giriş

Okuma Stratejileri Ve Eğitimi

Okuma eylemi ancak anlam kurulursa amacına ulaşır. Anlam kurma ise düşünmeyi, değerlendirmeyi, verimli okuma sürecini kapsar. Okumanın ayrıca bilgiye ulaşmanın da ön koşulu olduğu düşünülürse, okurun gerekli olan becerilere sahip olması gerekir. Bu beceriler de "Stratejik hamleleler"e tutsaktır.

Strateji sözcüğü, TDK (2005:1811)'ye göre "önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol; izlem." Olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak okumanın da bir hedefi olduğu ve bu hedefin "anlam kurma" açısından çok önemli olduğu açıktır. Okuyucuya ise burada sorumluluklar düşmektedir. İyi bir okuyucu, okumanın belirli yerlerinde farklı hamlelerde bulunur; Okuduğunu anlamanın güçlendirilmesi için de önemlidir. Okuduğu anlamanın akademik başarı ile ilişkisi de göz önüne alınırsa "okuma eğitimi" kaçınılmaz bir gereksinim olarak karşımıza çıkacaktır. Bu eğitim sürecinde de birtakım stratejileri öğretmek en asli görev olarak da karşımızı çıkar. Yapılan bazı araştırmaların bulguları da okuma sürecinde strateji kullanımının okurların anlamlandırma düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. (Pressley, 2000 ; Gombrell vd. 2002) h80 Bu araştırmalardan ötürü Strateji öğretimi, eğitimin merkezi haline gelmiştir.

Okuma, yalnızca sözcüklerin takip edildiği ve seslendirmeye döküldüğü bir edim değildir. Yani okur okuma sırasında etkin haldedir. Zihinsel birtakım taktikler barındırır. Burada önemli olan her okumada, farklı okuma stratejilerinin kullanılması gerektiği ve okuma akışına göre bazı önleyici etkinliklerinin içine girilmesi gerektiğidir.

İyi bir okuyucu birtakım özellikler taşır. Prossley (2002)'e göre iyi okuyucuların bazı özelliklerini söylemek gerekirse; Etkindirler. Okumalar ile ilgili hedefleri vardır. Okumadan önce metne göz gezdirirler. Sürekli tahminlerde bulunurlar. Seçicidirler. Anlamları yapılandırırlar. Ön bilgilerini işe koşarlar. Bilinmeyen kelimeleri bağlamdan çıkarırlar. Metin üzerinde daima düşünürler. Farklı tür metinlere odaklanırlar. Metin sonunda özetlemeye giderler. Okumayı, bir süreç olarak görürler. Yazarı hakkında düşünürler. Okuma sonunda karakter ya da olaylar hakkında düşünürler. Tüm bunlara uygun biçimde de okuma stratejileri vardır. Burada okuma öncesi, sırası ve sonrası gibi ayrıma gidilir. Yani iyi bir okuyucu aynı zamanda okuma stratejilerini bilen okuyucudur. Metne hakimdir. Metinde ne olacağını bilir. Nasıl okuyacağının farkındadır. Okuma sonunda da metni sorgular. Önemli olan hangi aşamalarda hangi stratejilerin seçileceğinin bilinmesidir.

Gürses (2002:20) okuma stratejilerinin amaçlarını 3 ana başlık altında inceler:

-Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerin Amaçları

Öğrencinin konu hakkındaki bilgisini harekete geçirmek.

Metnin her parçasını anlamak için bir dil hazırlığı yapmak.

Öğrencileri metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek.

Nerede? ve Nasıl? Sorularına cevap bulmak.

Konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere güven duygusu vermek.

Öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelerle anlamını bilmedikleri kelimeler arasında ilişki kurmak.

Öğrencilerin ön inceleme yoluyla metne karşı ilgilerini yükseltmek ve metne katılmalarını sağlamak.

Öğrencilere, metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yardımcı olmak.

Başlık hakkında öğrencileri konuşturmak.

Öğrencilerin dikkatlerini yeni kelimelere çekmek.

-Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerin Amaçları

Yönlendirmeler ve sorunlar yardımıyla öğrencilerin metinle etkileşimini sağlamak.

Öğrencilerin yazarın amacını anlamasını sağlamak.

Okuma metninin yapısını ve mantıksal düzenlenişini anlamaları için öğrencilere yardımcı olmak.

Metnin bağlamını açıklamak ve anlamak.

Öğrencilere çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada yardımcı olmak.

Öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları sağlamak.

Okuma sırasında kültürel farklılıkları keşfetme konusunda yardımcı olmak.

Paragrafların ve metnin bütününün ana düşüncesini çıkarmalarında öğrencilere yardımcı olmak.

Metin içinde özel bir bilgiyi aramak.

Metni okumadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak.

Metinle ilgili olarak verilen diyagramları veya haritaları tamamlamak.

Metinde verilen mesajla ilgili not tutmak.

-Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerin Amaçları

Metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak.

Yazma etkinliklerinde metnin planından yararlanarak öğrencilere deneyim kazandırmak.

Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak.

Okuma deneyimini genişletmek.

Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak.

Metinde yer alan bilgilerle öğrencilerin ön bilgilerini birleştirmek.

Öğrencilerin değerlendirmesini sağlamak.

Metinden edinilen bilgilerin gerçek hayatta kullanılabilirliğini değerlendirmek.

Metinden öğrenilen yeni kelimeleri ve yapıları yazma etkinliklerinde kullanmak.

Metinle ilgili sorulara cevap vermek.

Metindeki önemli yerlerin altını çizmek.

Metnin bazı bölümlerini tartışmak.

Bütün bu amaçlar anlamın, derinleşmesini ve içselleştirmesini sağlamaktadır. Hatalarla karşılaşıldığında nasıl baş edeceğini bilmesine yardımcı olur. Okuyucu tekrar okur, tekrar inceler ve tekrar kontrolüne geçirmeyi sağlar. Zihinsel süzgeçlerden geçen bilginin kullanılabilirliği derinleşir. Kısaca metne karşı bilinçli ve planlı davranış sergilenir. Metin sonunda da savunulan tezler denetlenir. Sürekli canlı tutulmuş olup kavrama sürecini hızlandırır.

Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere üç alt başlık incelenebilir. Bu stratejiler kendi içlerinde yapılacakları barındırır. Fakat kesin bir çizgiyle ayrılamaz. Bir strateji diğer strateji içinde yer alabilir ya da kullanılabilir. Anlamın artırılması için de bu stratejiler birlikte kullanılmalıdır. Dikkat edilmesi gereken husus, bir stratejinin ne zaman ve nerede kullanılacağının bilinmesidir.

Üstbiliş

Üstbiliş kavramını ilk kazandıran Flowell olmuştur. Eğitim alanında da sıkça kullanılan bir terim halini almıştır. Flowell (1979) girdileri bilinçli bir şekilde yapılandırma ve belleğe alma bellekte bulunan bilgileri tarama ve içinde gerekli olanı bulup çıkarma işlemi bellekte bulunan bilgileri izleme işlemleri ve depolanmış bu bilgilerin farkında olma olarak tanımlar 43

Biliş ve üstbiliş kavramları da karıştırılmamalıdır. Senemoğlu (2005) biliş ve üst biliş ayrımını "biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü biliş herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmaktır" şeklinde yapmıştır. (43)

Temelde iki ana unsuru olan üstbiliş, "üst bilişsel kontrol" tarafından zihinsel işlem ve basamaklarını sağlar. "Üst bilişsel bilgi' ise kişinin düşünme süreci üzerine yaptığı düşünce sonucunda elde ettiği bilgidir.(30)

Senemoğlu'na (2005: 336) göre bireyin kendi kendine amaç ve hedef belirlemeye, önceki öğrenmelerini gözden geçirmeye, zaman planlaması yapmaya, yaptığı hataları incelemeye ve elde ettiği ürünü değerlendirmeye yönelik sorular sorması gerekmektedir. Yani temelinde bilinçli davranma, farkında olma, kendini kontrol ederek düzenleme ve kendini değerlendirerek nasıl öğrendiğini izleme vardır.

Bilişi üst bilişten ayırmak için okurun kendi kendine sorması gereken birtakım sorular vardır; Bu konu hakkında ne biliyorum? Amacım ne? Amacımı gerçekleştirmek için ne kadar zamanım var? En verimli biçimde öğrenmem için nasıl bir plan uygulamalıyım? Karşılaştığım sorunlarda nasıl bir yol izlemeliyim? Hata yaparsam nasıl fark etmeliyim? Bu sorular bilişten öteye hareket etmesini sağlar. Tam bu noktada da "üst bilişsel farkındalık" devreye girer. Karatay'a göre bilişsel farkındalık öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyen problemlerin çözümü için tecrübelerinden yararlanarak uygun çözüm yolunu seçip uygulayabilme yeteneğidir (2014 : 227). (30) Bu da Yukarıdaki sorularla sağlanabilir. Yani okurun çözüm için gerekli hamlelerini bilmesidir.

Sworto ve Perkins'e göre (2016 s.52) (69) üst bilişsel düşünme gelişimi 4 düzeyden oluşur. Bunlar

1. sessiz kullanım: Birey verdiği kararları söyleyebilir. Bunu düşünmeden yapar.

2. Farkında Kullanım: Birey bilinçli olarak düşünebilir nedenini sorgulayabilir.

3. Stratejik kullanım: Birey düşüncelerini daha etkili hale getirmek için bilinçli olarak seçtiği özel stratejileri kullanır.

4. Yansıtıcı kullanım: Deneyimleri ile ilişki kurar. Sürecin başında, sonunda ve ortasında doğruluğunu sorgular.

Bu gelişimleri bilmek üst bilişsel farkındalığı artıracaktır. Eğer birey, bir sorun ile karşılaşırsa düzeyine göre atılımlarda bulunacaktır. Bilinçli olmayan birey ise sorun karşısında pasif kalacaktır.

Üst Bilişsel Okuma Ve Farkındalık

Okuma, öğrenmenin ve bilgi edinmenin en baskın yoludur. Birey metinleri anlamlandırma ve bunları kolaylaştırmak için birtakım okuma stratejileri uygular. Bir bakıma bireyin bilişsel olarak yol izlemesidir. Okuma sürecinde üstbiliş ise "bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinliklerini izleme, düzenleme ve ayarlama yeteneğine yönelik kontrol ve farkındalığıdır" (Coron 1997, Akt. Çakıroğlu, 2007) (43)

Öğrenmede verimi yükseltmek için üst bilişsel stratejileri sürekli kullanmak gerekir. Şimdiki öğrenme programımız yapılandırmacı anlayışa sahip olduğu göz önünde bulundurursak üst bilişsel okuma karşımıza zorunluluk olarak çıkmaktadır. Çünkü yapılandırmacı anlayışa göre bilgi öğrenci tarafından aranır, sentezlenir ve değerlendirilerek denetlenir. Öğretmen sadece rehber konumundadır ve zamanla da çekilir. Bu noktada üstbiliş devreye girer. Öğrenci bütün öğrenmelerinde üst bilişi eşgüdümlü kullanmak durumundadır. Öğrencilerin kendi okuma ve okuma süreçlerini planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmelerini içeren üst bilişsel stratejilerdir. Bu nedenle okuma araştırmalarında ve öğretim programlarında sıkça çıkan bir kavram olmuştur (Jacopsan, 1988) (43)

Karatay'a göre üst bilişsel becerileri gelişmiş bireyler okuduğunu daha iyi anlamak için çeşitli stratejiler geliştirirler. Bu stratejileri de doğru zamanda ve doğru yerde kullanmayı bilirler. Böylece okuma öncesinden sonrasına tüm süreci amaçları doğrultusunda etkin bir şekilde ve sürekli olarak değerlendirirler. 43 Okurun okuma edimi boyunca sergilenen davranışları bilmesi anlama için yeterli değildir. Çünkü bilinenler teoriden pratiğe geçmelidir. Yani okuma yaparken stratejileri ve bu stratejileri kontrol edecek yönlendirici üst bilişsel farkındalık koşutluk göstermelidir. Bu koşutluğun sağlanması için okur okuma sürecinde hangisi stratejileri uygulayacağını ve okuma bittikten sonra kullandığı stratejiler hakkında denetlemelerde bulunması gerekir. Böylece anlam kurmada verimlilik artacaktır. Bu denetlemeler ve değerlendirmeler de ancak üstbiliş ile olur. Dolayısıyla amaca ulaşılmış olacaktır. Kısaca; okuma stratejilerini bilmek ve uygulamak tek başına yeterli olmayacaktır. En baş şartı farkındalığın da olmasıdır. Eğer ki okurun bu farkındalığı yoksa okuma metninde yer alan harfleri, heceleri, sözcükleri seslendirmekten öteye geçmeyecektir. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına düşen ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde şu noktalara dikkat edilmesidir(Epçecan, 2009 s.214) (43)



Okuma etkin olmayı gerektiren bir süreçtir. Okuyucu okuma süresince çaba sarf ederek yazarı çözmeye, yazdıklarının arkasındaki anlamı bulmaya çalışır. Bunun için de yazarla ve metinle sıkı bir ilişki içine girer. Bu sürecin sonunda okuyucu yeni bilgilerle eski bilgileri, yeni yorumlarla eski yorumları arasında bağ kurar.

Başarılı okuyucular strateji kullanabilen okuyuculardır. Ana düşünceyi belirleme, özetleme, eski bilgilerle bağ kurma gibi kullanılabilecek pek çok strateji vardır.

Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en iyi yolu, bu stratejileri teker teker ve zaman kısıtlaması olmadan öğretmektir. Her bir strateji tek başına ele alınırsa ve bu stratejiye uygun metin örnekleri kullanılırsa başarıya ulaşılır. Üst bilişsel becerilerin öz düzenlemeye dayalı olduğu akıldan çıkarılmamalı ve öğretmenler öğrencilerini istekli kılmalıdır. Bu süreç öğrenci stratejiyi uygun bir şekilde kullanıncaya ve okuduğunu anlama becerileri istenen düzeyde gelişinceye kadar devam etmelidir.

Öğretmenler okuduğunu anlama becerilerini geliştirir ve stratejileri uzmanlıkla kullanırlarsa öğrencilerine katkıları daha fazla olacaktır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesinin kullanılan materyallerle de ilgisi vardır. Okuma için kullanılan materyaller ve metinlerin başarılı ve etkili yazın örneklerinden seçilmesi gerekir.

Tüm edinilen bu bilgiler toplanacak olursa Bakey ve Spence (1990) göre üst bilişsel stratejileri davranışlarda geliştirmek için kişi stratejilerinde neyi bilip Neyi bilmediğini belirlemeli; düşündükleri hakkında konuşmalı, düşündükleri ile ilgili günlük tutmalı, planlamalı ve öz düzenleme yapmalı, düşünme süreci ile ilgili bilgilendirme ve öz değerlendirme yapmalıdır. Böylece üstbilişsel stratejiye sahip olan birey kendi öğrenme stratejilerini ve zihinsel işlemlerini gözden geçirerek yaptığı iş üzerinde düşünerek öğrenme alanlarında ustalaşılır ve bağımsız düşünebilme becerisi kazanır.

Çalışmanın Amacı

Öğretmenler, öğretimin en önemli ögesidir. Okuduğunu anlama, yorumlama, değerlendirme öğretmenlerden beklenen durumdur. Çünkü öğrencilerin de rehberi konumundadırlar.

Bu doğrultuda tezin temel amacı, öğretmen adaylarının okuma sürecinde kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalıklarının incelenmesi, değerlendirilmesidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığının incelenmesi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının okuma stratejileri kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği araştırıldığı için modeli ilişkisel tarama modeli olarak belirlemek daha doğru olacaktır. Çünkü Bu modelde iki veya daha çok sayıdaki Bağımsız değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemek amaçtır(Karasar, 2005 81) (46)

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla öğretmen adaylarına Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği araştırmacılar tarafından uygulanmış ve uygulama öncesinde ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır

Bu çalışmada verileri toplamak amacıyla Halit Karatay 2009 tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik. 84 olarak tespit edilmiştir. Bu değer de ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. 46 Ayrıca bu ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır; planlama, düzenleme ve değerlendirme. 35

Çalışmada öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri belirlendikten sonra yukarıdaki ifade edilen değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılacaktır.

3. Bulgular ve Yorumlar



1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular: Üst bilişsel okuma stratejilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlılık var mıdır? Olarak ifade edilen birinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	df	T	p
Planlama	Kız	135	3,6198	,61152	202	1,116	,266
	Erkek	69	3,5185	,61560			
Düzenleme	Kız	135	3,7201	,59997	202	,390	,697
	Erkek	69	3,6863	,55480			
Değerlendirme	Kız	135	3,6741	,69960	202	,672	,502
	Erkek	69	3,6071	,61910			
Toplam	Kız	135	3,6789	,57734	202	,747	,456
	Erkek	69	3,6168	,52861			

Tablo 1'de Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre;

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [t(202)= ,747, p>.05].

Ancak yapılan analiz sonucuna göre, erkek ve kız öğretmen adayları karşılaştırıldığında kız öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı ortalama puanlarının (X=3,6789) erkek öğretmen adayları ortalama puanlarından (X=3,6168) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan erkek öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının kız öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin "planlama", "düzenleme" ve "değerlendirme" boyutlarında da istatistiki olarak anlamlı farklılıklar oluşmamıştır [t(202)= -1,116, p>.05], [t(202)=,390, p>.05], [t(202)= ,672,p>.05].

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Üst bilişsel okuma stratejilerinin bölüm bazında incelendiğinde anlamlı farklılık oluşmakta mıdır? Olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Boyut		KT	df	KO	F	P	Fark (tukey)
Planlama	Gruplararası	6,124	3	2,041	5.143	,001	TÖ >SÖ, İÖ
	Gruplariçi	70,224	200	,351			
	Toplam	76,348	203				
Düzenleme	Gruplararası	1,972	3	,657	1,962	,122	
	Gruplariçi	67,246	200	,336			
	Toplam	69,218	203				
değerlendirme	Gruplararası	8,839	3	2,946	7,167	,000	TÖ>İÖ ; TDÖ>İÖ
	Gruplariçi	83,015	200	,415			
	Toplam	91,854	203				
Toplam	Gruplararası	4,366	3	1,455	4,715	,003	TÖ >SÖ, İÖ
	Gruplariçi	59,477	200	,297			
	Toplam	63,842	203				

Tablo 2.1

		N	X	SS
Planlama	Türkçe öğt	55	3,8263	,45450
	Sınıf Öğt	72	3,3704	,53340
	İngilizce Öğt	45	3,4954	,67957
	T.D ve Edebiyat	32	3,6771	,66628
	Total	204	3,5855	,61327



	Türkçe Öğt	55	3,8649	,45001
	Sınıf Öğt	72	3,6190	,54547
Düzenleme	İngilizce Öğt	45	3,6478	,63485
	T.D ve Edebiyatı	32	3,7031	,68635
	Total	204	3,7087	,58393
	Türkçe Öğt	55	3,8990	,52911
	Sınıf Öğt	72	3,3160	,51843
Değerlendirme	İngilizce Öğt	45	3,6250	,74043
	T.D ve Edebiyatı	32	3,7569	,74372
	Total	204	3,6514	,67267
	Türkçe Öğt	55	3,8636	,42297
	Sınıf Öğt	72	3,4639	,45942
Toplam	İngilizce Öğt	45	3,5985	,63156
	T.D ve Edebiyatı	32	3,7109	,62757
	Total	204	3,6579	,56080

Tablo 2.1 ve 2.2'de öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının bölüm değişkenine göre ölçeğin toplam boyutunda anlamlı bir fark oluştuğu belirlenmiştir [F (3,200) = 4,715, p<.05].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 'ölçeğin bütün boyutlarını içeren toplam boyutunda' Türkçe öğretmen adaylarının (*X*=3,8636) İngilizce öğretmen adaylarına (*X*=3,4639) ve Sınıf öğretmen adaylarına (X=3,5985) göre toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu verilerden hareketle Sınıf öğretmen adayları ile İngilizce öğretmen adaylarının Türkçe öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutları tek tek incelendiğinde Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının bölüm değişkenine göre ölçeğin *''düzenleme'' alt boyutunda anlamlı bir fark oluşmazken* [F (3,200) = 1,962, p>.05]. "*planlama*" ve *''değerlendirme''* alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir [F (3,200) = 5,143, p<.05] - [F (3,200) = 7,167, p<.05].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre "*planlama*" alt boyutunda Türkçe öğretmen adaylarının (*X* =3,8263) İngilizce öğretmen adaylarına (*X* =3,3704) ve Sınıf öğretmen adaylarına (X=3,4954) göre planlama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu verilerden hareketle İngilizce öğretmen adayları ile Sınıf öğretmen adaylarının, Türkçe öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı planlama stratejileri uygulama boyutunda daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin "*Değerlendirme*" alt boyutunda ise Türkçe öğretmen adaylarının (*X* =3,8990) İngilizce öğretmen adaylarına (*X* =3,3160) göre değerlendirme stratejisi uygulama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu verilerden hareketle İngilizce öğretmen adaylarının Türkçe öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı değerlendirme stratejileri uygulama alt boyutunda daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine yapılan analiz sonucuna göre Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının (*X* =3,7569), İngilizce öğretmen adaylarına (X=3,4639) göre değerlendirme stratejilerini uygulama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu verilerden de hareketle İngilizce öğretmen adaylarının, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı değerlendirme stratejileri uygulama alt boyutunda daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



3.Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Yeniden üniversite sınavlarına girilip aynı bölümü tercih etme durumu değişkenine göre anlamlılık oluşmakta mıdır? Olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının yeniden üniversite sınavlarına girip aynı bölümü tercih etme durumu değişkenine göre t testi sonuçları

Boyut	Yeniden	N	X	SS	Df	T	p
Planlama	Evet	122	3,5801	,63749	201	-,156	,876
	Hayır	81	3,5940	,58271			
Düzenleme	Evet	122	3,7002	,63521	201	-,272	,786
	Hayır	81	3,7231	,50437			
Değerlendirme	Evet	122	3,6193	,70388	201	-,873	,384
	Hayır	81	3,7037	,62706			
Toplam	Evet	122	3,6437	,60272	201	-466	,642
	Hayır	81	3,6813	,49739			

Tablo 3'te öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının yeniden üniversite sınavlarına girip aynı bölümü tercih etme durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre;

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının yeniden üniversite sınavlarına girip aynı bölümü tercih etme durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [t(201)= -,466, p>.05].

Ancak yapılan analiz sonucuna göre, yeniden üniversite sınavlarına girip aynı bölümü tercih ederim ve etmem diyen öğretmen adayları karşılaştırıldığında hayır diyen öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı toplam ortalama puanlarının (X=3,6813) evet diyen öğretmen adaylarının toplam ortalama puanlarına göre (X=3,6437) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle aynı bölüm tercih ederim diyen öğretmen adaylarının aynı bölüm tercih etmem diyen öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığın daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının yeniden aynı bölümü tercih etme durumu değişkeni açısından ölçeğin "planlama", "düzeltme" ve "değerlendirme" alt boyutlarında da istatistiki olarak anlamlı farklılıklar oluşmamıştır [t(201)= -,156, p>.05], [t(201)=-,272, p>.05], [t(201)= -,873,p>.05].

4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Üst bilişsel okuma stratejileri hakkında bilgi durumu değişkenine göre ile anlamlılık var mıdır? Olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma stratejileri hakkındaki bilgi durumu değişkenine göre t testi sonuçları

Boyut	Bilgisi	N	X	SS	Df	T	p
Planlama	Evet	114	3,7729	,58317	202	5.220	,000
	Hayır	90	3,3481	,56929			
düzenleme	Evet	114	3,8390	,55782	202	3.697	,000
	Hayır	90	3,5437	,57739			
değerlendirme	Evet	114	3,8177	,63993	202	4,129	,000
	Hayır	90	3,4407	,65712			
Toplam	Evet	114	3,8144	,54746	202	4,714	,000
	Hayır	90	3,4597	,51546			

Tablo 4'te Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma stratejileri hakkındaki bilgi durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır.

Yapılan t-testi sonucuna göre, Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma stratejileri hakkındaki bilgi durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür [t(202)= 4,714, p<.05].

Yapılan analiz sonucuna göre, okuma stratejileri hakkında bilgisi olan ile olmayan öğretmen adayları karşılaştırıldığında okuma stratejileri hakkında bilgisinin olduğunu söyleyen öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı puanlarının (X=3,8144) okuma stratejileri bilgisinin olmadığını söyleyen öğretmen adaylarının puanlarından (X=3,4597) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle okuma strateji hakkında bilgisi olmadığını söyleyen Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma stratejileri bilgisi olduğunu söyleyen öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma stratejileri hakkındaki bilgi durumu değişkeni açısından ölçeğin "planlama", "düzenleme" ve "değerlendirme" alt boyutlarında da okuma stratejileri hakkında bilgi sahibiyim diyen öğretmen adayları lehine anlamlı farklar oluşmuştur. [t(202)= 5,220, p<.05], [t(202)= 3,697, p<.05], [t(202)= 4,129, p<.05].

5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Lisans eğitimi boyunca okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim almaları durumu değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının lisans eğitimi boyunca okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre anova sonuçları

Boyut	Eğitim	N	X	SS	Df	T	p
Planlama	Evet	74	3,7462	,49810	202	2,874	,004
	Hayır	130	3,4940	,65436			
Düzenleme	Evet	74	3,8205	,52372	202	2,080	,039
	Hayır	130	3,6451	,60837			
Değerlendirme	Evet	74	3,8333	,56961	202	2,970	,003
	Hayır	130	3,5479	,70615			
Toplam	Evet	74	3,8032	,48660	202	2,840	,005
	Hayır	130	3,5752	,58473			

Tablo 5'te Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının lisans eğitimi boyunca okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır.

Yapılan t-testi sonucuna göre, Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının lisans eğitimi boyunca okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim alma durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür [t(202)= 2,840, p<.05].

Yapılan analiz sonucuna göre, okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim aldığını ve almadığını söyleyen öğretmen adayları karşılaştırıldığında eğitim aldıklarını söyleyen öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı puanlarının (X=3,8032) eğitim almadıklarını söyleyen öğretmen adaylarının puanlarından(X=3,5752) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim almadıklarını söyleyen öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim aldıklarını söyleyen öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim alma değişkeni durumu açısından ölçeğin "planlama", "düzenleme" ve "değerlendirme" alt boyutlarında da eğitim aldıklarını söyleyen öğretmen adayların lehine anlamlı farklılıklar oluşmuştur. [t(202)= 2,874, p<.05], [t(202)= 2,080, p<.05], [t(202)= 2,970, p<.05].

6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Okuma alışkanlıkları değişkeni ile üst bilişsel okuma stratejiler arasında anlamlılık var mıdır? Olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6: öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma alışkanlığı değişkenine göre t testi sonuçları

Boyut	alışkanlık	N	X	SS	Df	T	P
Planlama	Evet	112	3,6885	,59431	202	2.686	,008
	Hayır	92	3,4601	,61580			
Düzenleme	Evet	112	3,7666	,55668	202	1.568	.118
	Hayır	92	3,6382	,61114			
Değerlendirme	Evet	112	3,8065	,66110	202	3.749	,000
	Hayır	92	3,4626	,64078			
Toplam	Evet	112	3,7559	,54864	202	2.798	,006
	Hayır	92	3,5387	,55519			

Tablo 6'da öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma alışkanlığı değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır.

Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma alışkanlığı edinim durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür [t(202)= 2,840, p<.05].

Farkın hangi değişken lehine oluştuğunu belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre, okuma alışkanlığı edindiğini veya edinmediğini belirten öğretmen adayları karşılaştırıldığında okuma alışkanlığı edindiğini belirten öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının (X=3,7559) okuma alışkanlığı edinemediğini belirten öğretmen adaylarının puanlarından (X=3,5387) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle okuma alışkanlığı edinemediğini belirten öğretmen adaylarının, okuma alışkanlığı edindiğini belirten öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma alışkanlıklarına sahip olma durumu değişkeni açısından ölçeğin "planlama" ve "değerlendirme" alt boyutlarında da okuma alışkanlıkları edindiğini belirten öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar oluşurken [t(202)= 2,686, p<.05], [t(202)= 3,749, p<.05], ölçeğin "düzenleme" alt boyutunda ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. [t(202)= 1,568, p>.05].

7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının, okuma etkinliği sırasında okuma planı yapmaları değişkenine göre üst bilişsel okuma stratejileri arasında anlamlılık var mıdır? Olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir

Tablo 7: Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma etkinliği sırasında okuma planı yapma durumu değişkenine göre t testi sonuçları

Boyut	Plan	N	X	SS	Df	T	p
Planlama	Evet	59	3,8814	,64322	202	4,609	,000
	Hayır	145	3,4651	,55955			
Düzenleme	Evet	59	3,9153	,69651	202	3,301	,001
	Hayır	145	3,6246	,51057			
Değerlendirme	Evet	59	3,9266	,71641	202	3,851	,000
	Hayır	145	3,5395	,62251			
Toplam	Evet	59	3,9089	,64500	202	4,245	,000
	Hayır	145	3,5558	,48936			

Tablo 7'de Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma etkinliği sırasında okuma planı yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır.

Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma etkinliği sırasında okuma planı yapma değişkeni durumu açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür [t(202)= 4,714, p<.05].



Yapılan analiz sonucuna göre, okuma etkinliği sırasında okuma planı yaptığını belirten ile belirtmeyen öğretmen adayları karşılaştırıldığında okuma etkinliği sırasında plan yaptığını belirten öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı puanlarının(X=3,9089) okuma etkinliği sırasında plan yapmadığını belirten öğretmen adaylarının puanlarından (X=3,5558) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle okuma etkinliği sırasında plan yapmadığını belirten öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma etkinliği sırasında plan yaptığını belirten öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma etkinliği sırasında okuma planı yapma durumu değişkeni açısından ölçeğin "planlama", "düzenleme" ve ''değerlendirme" alt boyutlarında da okuma etkinliği sırasında plan yaptığını belirten öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar oluşmuştur. [t(202)= 4,609, p<.05], [t(202)= 3,301, p<.05], [t(202)= 3,851, p<.05].

8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal medya paylaşımları okuma değişkeni ile üst bilişsel okuma stratejileri arasında ilişki var mıdır? Olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının sosyal medya paylaşımlarını okuma durumu değişkenine göre t testi sonuçları

Boyut	s.medya	N	X	SS	Df	T	p
Planlama	Evet	200	3,5911	,61292	202	,922	,358
	Hayır	4	3,3056	,65026			
Düzenleme	Evet	200	3,7193	,57257	202	1,845	,067
	Hayır	4	3,1786	,97153			
Değerlendirme	Evet	200	3,6628	,66456	202	1,714	,088
	Hayır	4	3,0833	,94008			
Toplam	Evet	200	3,6673	,55291	202	1,702	,090
	Hayır	4	3,1875	,83736			

Tablo 8'de Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının sosyal medya paylaşımlarını okuma durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre;

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının sosyal medya paylaşımlarını okuma değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür [t(202)= ,1,702, p>.05].

Ancak yapılan analiz sonucuna göre sosyal medya paylaşımlarını okuduğunu belirten ve belirtmeyen öğretmen adayları karşılaştırıldığında sosyal medya paylaşımlarını okuduğunu söyleyen öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı ortalama puanlarının (X=3,6673) sosyal medya paylaşımlarını okumadığını söyleyen öğretmen adayları ortalama puanlarından (X=3,1875) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle sosyal medya paylaşımlarını okumadığını söyleyen öğretmen adaylarının sosyal medya paylaşımlarını okuduğunu söyleyen öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalığı sosyal medya paylaşımlarını okuma durumu değişkeni açısından ölçeğin "planlama", "düzenleme" ve "değerlendirme" alt boyutlarında da istatistiki olarak anlamlı farklılıklar oluşmamıştır [t(202)= ,922, p>.05], [t(202)=1,845, p>.05], [t(202)= 1,714,p>.05]

9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Takip edilen süreli yayınlar değişkeni ile üst bilişsel okuma stratejileri arasında ilişki var mıdır? olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının takip edilen süreli yayınlar değişkenine göre t testi sonuçları

Boyut	Yayınlar	N	X	SS	df	T	p
Planlama	Evet	76	3,6623	,61916	202	,381	,169
	Hayır	128	3,5399	,60758			
Düzenleme	Evet	76	3,7622	,57004	202	1,009	,314
	Hayır	128	3,6769	,59194			
Değerlendirme	Evet	76	3,7208	,64928	202	1,135	,258
	Hayır	128	3,6102	,68536			
Toplam	Evet	76	3,7225	,54770	202	1,268	,206
	Hayır	128	3,6196	,56708			

Tablo 9'da Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının takip edilen süreli yayınlar değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre;
Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının takip edilen süreli yayınlar değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [t(202)= ,747, p>.05].

Ancak yapılan analiz sonucuna göre, takip edilen süreli yayınların olduğunu veya olmadığını belirten öğretmen adayları karşılaştırıldığında; takip ettiği süreli yayınların olduğunu belirten öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı toplam ortalama puanlarının (X=3,7225) takip ettiği süreli yayınların olmadığını belirten öğretmen adaylarının toplam ortalama puanlarına (X=3,6196) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle takip ettiği süreli yayınların olmadığının belirten öğretmen adaylarından takip ettiği süreli yayınlarının olduğunu belirten öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma farkındalığı daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının takip edilen süreli yayınlar değişkeni açısından ölçeğin "planlama", "düzeltme" ve "değerlendirme" alt boyutlarında da istatistiki olarak anlamlı farklılıklar oluşmamıştır[t(202)= -1,381, p>.05], [t(202)=1,090, p>.05], [t(202)= 1,135,p>.05].

SONUÇLAR

1.Yapılan analizlerde; öğretmen adayları okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanma düzeyinde cinsiyet değişkenine ilişkin olarak manidar bir fark tespit edilmemiştir (p>.05). Cinsiyet değişkenine ait fark; ortalama ve standart sapma değerleri ölçüt alınarak incelendiğinde, kız ve erkek öğretmen adayları arasında, kız öğretmen adayları lehine planlama, düzenleme ve değerlendirme tüm alt boyutlarında da bir fark görülmüştür. Sim, (2007: 34) Topuzkanamış (2009: 61), Gündemir (2002), Çöğmen (2008: 66) ve Muhtar (2006: 57) araştırma sonuçlarına dayanarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre strateji kullanma düzeyinin yüksek olduğu bulgusuna; Karatay (2007: 166) ise erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığının kızlara göre daha yüksek ve anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

2.Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının bölüm değişkenine göre yapılan incelemelerde ölçeğin bütün boyutların oluşturan toplam boyutunda anlamlı bir fark çıkmıştır. Farkın hangi gruplarda oluştuğunu görmek için yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Sınıf öğretmen adayları ile İngilizce öğretmen adaylarının Türkçe öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer alt boyutlarda ise tek tek incelendiğinde Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının bölüm değişkenine göre ölçeğin *''düzenleme'' alt boyutunda anlamlı bir fark oluşmazken* "*planlama*" ve *''değerlendirme''* alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Planlama stratejileri uygulama alt boyutunda İngilizce öğretmen adayları ile Sınıf öğretmen adaylarının, Türkçe öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değerlendirme stratejileri uygulama alt boyutunda İngilizce öğretmen adaylarının Türkçe öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı daha düşük seviyede olduğu sonucuna



ulaşılmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmen adaylarının, Türk dili ve edebiyatı olan öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı değerlendirme stratejileri uygulama alt boyutunda daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının yeniden üniversite sınavlarına girip aynı bölümü tercih etme durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yeniden tercih etme durumu İngilizce yüksek Türkçe düşük iken; Bölüm değişkeni açısından incelendiğinde Türkçe yüksek İngilizce düşüktür. Bu açılardan dolayı manidar bir fark yoktur.

4.Öğretmen adaylarının okuma stratejileri hakkında bilgileri olup olmama durumuna göre yapılan incelemelerde bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı bir fark çıkmıştır. Bilgilerinin olduğunu söyleyen öğretmen adaylarının planlama, düzenleme ve değerlendirme açısından da yüksek çıkmıştır. Yani Okuma stratejileri hakkında bilgisi olan öğretmenlerin üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı daha yüksektir.

5.Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının lisans eğitimi boyunca okuma stratejilerini belirlemeye yönelik eğitim alma durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Eğitim aldıklarını söyleyen öğretmen adayları arasında Türkçe öğretmen adayları yüksek çıkmıştır. Eğitim almadıklarını söyleyen öğretmen adaylarının planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında da düşük olduğu görülmüştür. Yani Eğitim alma bilinci ile üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı arasında bir koşutluk görülmüştür.

6.Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma alışkanlığı değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan incelemelerde okuma alışkanlığı edinemediğini belirten öğretmen adaylarının, okuma alışkanlığı edindiğini belirten öğretmen adaylarına göre üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin "planlama" ve "değerlendirme" alt boyutlarında da okuma alışkanlıkları edindiğini belirten öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar ölçeğin "düzenleme" alt boyutunda ise anlamlı bir fark oluşmamıştır.

7.Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma etkinliği sırasında okuma planı yapma değişkeni durumu açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Okuma etkinliğinde plan yapan öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Doğrudan ilişkilidir. Plan yapmadığını belirten öğretmen adaylarının bütün alt boyutlarında da düşük çıkması anlamlılığı desteklemektedir.

8.Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının sosyal medya paylaşımlarını okuma değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Ancak yapılan analiz sonucuna göre sosyal medya paylaşımlarını okuduğunu belirten ve belirtmeyen öğretmen adayları karşılaştırıldığında sosyal medya paylaşımlarını okuduğunu söyleyen öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı ortalama puanlarının sosyal medya paylaşımlarını okumadığını söyleyen öğretmen adayları ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

9.Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının takip edilen süreli yayınlar değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam boyutunda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak yapılan analiz sonucuna göre, takip edilen süreli yayınların olduğunu veya olmadığını belirten öğretmen adayları karşılaştırıldığında; takip ettiği süreli yayınların olduğunu belirten öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı toplam ortalama puanlarının takip ettiği süreli yayınların olmadığını belirten öğretmen adaylarının toplam ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

Aykaç, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalıklarının Değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Bedir, S. (2018). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı Ve Öz Yeterliklerine Etkisi (Doktora Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat

Çöğmen, S. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.



Durkan, E. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanmalarını Sağlayan Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Giresun İli Örneği (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Fayetörbay, B. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

İlköğretim Türkçe Dersi (6. 7. 8. Sınıflar) Öğretim programı (MEB)

Özbay, M. (2010). Anlama Teknikleri 1 Okuma Eğitimi. Ankara: Grafiker Yayınevi.

Özbilgim, E. (2018). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sarıkaya, A. (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ve Öğrenme Stilleri (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Taş, A. (2017). ÖABT Türkçe Öğretmenliği 1. Modül. Ankara: Aymir Yayınevi.

Toksun, S. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma: Kars İli Örneği (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Türk Dil Kurumu. (2012). Türkçe sözlük. Ankara: TDK

Ülper, H. (2010). Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Nobel Yayınevi



TURİZM SEKTÖRÜNDE KADIN İŞGÜCÜNÜN KONUMUNA YÖNELİK TEORİK BİR İNCELEME[2]

Şule ARDIÇ YETİŞ
Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Turizm Fakültesi. ardicsule@nevsehir.edu.tr

Nurgül ÇALIŞKAN
Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Turizm Fakültesi.
nurgulcaliskan@nevsehir.edu.tr

Zeynep ÇOKAL
Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Turizm Fakültesi.
zeynepkabaoglu@nevsehir.edu.tr

Özet
Her geçen yıl kadın istihdam oranı artmasına rağmen, hala Dünyada ve Türkiye'de kadınların çeşitli sebeplerle istihdama katılımlarının erkeklere oranla daha az olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde işgücü piyasasının dezavantajlı gruplarından birini oluşturan kadınların istihdama katılımlarının kolaylaştırılması ve teşvik edilmesi amacıyla çeşitli politika ve uygulamalar yürütülmekte, turizm gibi bazı sektörler ise kadın istihdamının artırılmasında ön plana çıkarılmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada ekonomik, politik ve toplumsal yapılanmalar sonucunda işgücü piyasasında hala yeterli düzeyde istihdam edilemeyen kadın işgücünün turizm sektöründeki yeri mevcut istatistikler aracılığıyla incelenmiştir. Çalışmanın devamında ise turizm sektörünün sahip olduğu olumlu ve olumsuz özellikler temel alınarak, sektörün kadın işgücün istihdamı için sunduğu fırsat ve zorluklar değerlendirilmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Turizm, Kadın İşgücü, Cinsiyet Eşitsizliği.

A THEORETICAL STUDY ON THE ROLE OF FEMALE LABOR FORCE İN TOURİSM SECTOR

Abstract
In spite of increasing in female employment rate with each year, it is still known to be less likely to participate in the employment of women than men in Turkey and the world for various reasons. Therefore, various policies and practices are implemented in order to facilitate and encourage the participation of women in work life, who constitute one of the disadvantaged groups of the labor market, especially in the underdeveloped and developing countries, and some sectors such as tourism are emphasized in increasing female employment. In this context, in this study, the place of the female labor force, which is still not adequately employed in the labor market as a result of economic, political and social structures, has been examined through the available statistics. Later on the study, based on the positive and negative characteristics of the tourism sector, the opportunities and challenges offered by the sector for the employment of female labor force were evaluated and solution proposals were developed.
Keywords: Tourism, Female Labor, Gender Inequality.

1. Giriş

Tarihin başlangıcından bu yana kadınların dönemin koşullarına uygun olarak iktisadi faaliyetlere katıldığı bilinen bir gerçekliktir. Özellikle endüstrileşmeyle birlikte köyden kente yönelik göç olgusunun artması, kadınların işgücü piyasasında daha fazla yer almalarına ve istihdama katılmalarına olanak sağlamıştır. Ancak, hala dünyada ve Türkiye'de kadınların istihdama katılımlarının erkeklere oranla daha az olduğu bilinmektedir. Erkeklere kıyasla daha az eğitim imkanına sahip olan ve bu nedenle eğitim düzeyi daha düşük olan kadınlar, çoğunlukla ikincil işgücü piyasasını vurgulayan enformel sektörlerde düşük ücretli, sosyal güvencesiz, geçici işlerde çalışmakta veya işsiz kalmaktadır. İşgücü piyasasında kadına uygun görülen iş/mesleklerin sayıca sınırlılığı, ücretlerinin düşüklüğü, kadınların iş bulmalarını zorlaştırmakta; işe alımlarda erkeklere öncelik tanınmakta, ekonomik kriz dönemlerinde önce kadınlar işten çıkarılmaktadır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği bu eşitsizliklerle birlikte yapısal uyum programları kapsamındaki ihracata dayalı sanayileşme modeli, kamunun küçültülmesi, özelleştirme, piyasaların serbestleştirilmesi ve kuralsızlaştırılması gibi düzenlemelerin yarattığı yoksulluk ve işsizlik sorunları kadınlar tarafından daha fazla hissedilmektedir (akt. Aşkın ve Aşkın, 2017: 25). Dolayısıyla, dünya nüfusunun yarısını

[2] Bu çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi "Kapadokya Turizminde Kadın İşgücünün Konumu" adlı NEÜ/BAP 18S40 numaralı projeden desteklenmiştir.

oluşturan kadınların işgücü piyasasında yer alarak istihdama katılımı ya da katılamaması, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı çerçevesinde söz konusu toplumların yapı ve işleyişiyle ilgili birtakım sorunlara da işaret etmektedir.

Kadınların işgücüne katılımının çeşitli nedenler ile düşük olması kadınların ekonomik özgürlüğe ulaşmasındaki yolu kapatmakta, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin derinleşmesinde ve keskinleşmesinde ciddi bir rol oynamaktadır (Uğuz ve Topbaş, 2016: 64). Bu nedenle, özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde işgücü piyasasının dezavantajlı gruplarından birini oluşturan kadınların istihdama katılımlarının kolaylaştırılması ve teşvik edilmesi amacıyla çeşitli politika ve uygulamalar yürütülmekte, bazı sektörler ise kadın istihdamının artırılmasında ön plana çıkarılmaktadır. Bu sektörlerden biri olan turizm sektörü de özellikle son yıllarda Birleşmiş Milletler, ILO ve OECD gibi uluslararası örgütler tarafından kadın işsizlik oranının azaltılması, kadınların istihdama katılımlarının kolaylaştırılması ve ekonomik ve sosyal açıdan güçlendirilmeleri için bir fırsat alanı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada ekonomik, politik ve toplumsal yapılanmalar sonucunda işgücü piyasasında hala yeterli düzeyde istihdam edilemeyen kadın işgücünün turizm sektöründeki yerinin mevcut istatistikler aracılığıyla incelenmesi ve sektörün kadın istihdamının artırılmasındaki rolünün tartışılması amaçlanmaktadır.

2. Turizm Sektöründe Kadın İstihdamının Genel Görünümü

Dünya Seyahat ve Turizm Konseyi (WTTC)'nin 2018 yılı verilerine göre turizm ve seyahat sektörü, dünya genelinde 319 milyon kişiye doğrudan ve dolaylı iş olanağı sağlayarak toplam istihdamın %10'unu oluşturmaktadır. Bu anlamda, dünyada her on kişiden biri turizm sektöründe istihdam edilmektedir (WTTC, 2019). Turizm sektöründe istihdamın cinsiyete göre dağılımına ilişkin istatistikler incelendiğinde, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde[3] 2018 yılı itibariyle 230 milyon 433 bin kişinin turizm sektöründe istihdam edildiği ve toplam turizm istihdamının % 46'sını kadın işgücünün oluşturduğu görülmektedir. Avrupa Birliği'nde son beş yılda turizm sektöründe istihdam edilen kadın oranına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise kadın istihdam oranının korunduğu ve büyük bir değişiklik olmadığı dikkat çekmektedir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Turizm Sektöründe İstihdamın Cinsiyete Göre Dağılımı (Avrupa Birliği-28 Ülke)

Yıl	Toplam (Bin)	Erkek (Bin)	%	Kadın (Bin)	%
2014	218397	118478	54,2	100266	45,8
2015	220939	119478	54,1	101461	45,9
2016	224321	121328	54,1	102992	45,9
2017	227655	123049	54,1	104605	45,9
2018	230433	124442	54,0	105990	46,0

Kaynak: Eurostat, Database 2019

Turizm sektöründe istihdam istatistikleri Türkiye özelinde incelendiğinde ise 2018 yılında toplam 28 milyon 733 bin kişinin turizm sektöründe istihdam edildiği görülmektedir. Kadınların turizm sektöründe istihdam oranı 2014 yılında %29,6 iken bu oran, 2018 yılında %31,4'e yükselmiştir (Bkz. Tablo 2).

[3] Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İtalya, Lüksemburg, Danimarka, Birleşik Krallık, İrlanda, Yunanistan, Portekiz, İspanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Güney Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Polonya, Slovakya, Slovenya, Bulgaristan, Romanya, Hırvatistan.

Tablo 2: Turizm Sektöründe İstihdamın Cinsiyete Göre Dağılımı (Türkiye)

Yıl	Toplam (Bin)	Erkek (Bin)	%	Kadın (Bin)	%
2014	25930	18241	70,4	7689	29,6
2015	26618	18577	69,8	8040	30,2
2016	27215	18898	69,4	8317	30,6
2017	28196	19464	69,0	8732	31,0
2018	28733	19715	68,6	9018	31,4

Kaynak: Eurostat, Database 2019

Avrupa Birliği'ne üye ülkeler ile karşılaştırıldığında, Türkiye'nin turizm sektöründe istihdam edilen kadın oranı açısından oldukça geride olduğu görülmektedir. Ancak, Türkiye'de Avrupa Birliği üye ülkelerine göre turizm sektöründe kadın istihdam oranındaki artışın daha olumlu olduğu dikkat çekmektedir.

3. Turizm Sektörünün Kadın İşgücüne Sağladığı Fırsatlar ve Zorluklar

Turizm sektörü talep ile doğru orantılı olarak yarı zamanlı, geçici ya da mevsimsel istihdam ilişkilerinin kurulduğu, çalışma saatlerinin uzun ve yoğun olduğu, diğer sektörlere kıyasla eğitimli ve nitelikli işgücüne daha az ihtiyaç duyulan, bu nedenle işgücü kalitesi bakımından eğitimsiz ve kalifiye olmayan iş gücünün çalıştığı, ücretlerin yetersiz, sendikalaşma ve toplu iş sözleşmesi oranının ise oldukça düşük olmasından dolayı sosyal diyaloğun da etkili gerçekleşemediği bir sektör olarak kabul edilmektedir (Riley, Ladkin ve Szivas, 2002; Cooper vd., 2004; Cheong, 2009; Kaya ve Atçı, 2015; Tüzünkan, 2015). Sektörün sahip olduğu bu özellikler, özellikle sektörde istihdam edilen ya da edilecek kadın işgücünün rolü ve konumu açısından da çoğu zaman belirleyici olmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde turizm sektöründe yer alan işlerin önemli bir kısmı, toplumsal cinsiyet rollerine dayalı olarak kadınlara ait gösterilen ev işlerinin bir uzantısı olarak kabul edilmekte ve bu nedenle sektörde istihdam edilen işgücünün büyük bir kısmının kadın olması tercih edilmektedir (Akoğlan, 1996; Cave ve Kılıç, 2010). Ancak bu duruma karşın, diğer sektörlerde olduğu gibi turizm sektöründe de çalışma yaşamının erkek egemen kültür tarafından etkilendiği ve bu anlayış çerçevesinde kadınların üst yönetim düzeyinde daha az istihdam edildikleri ifade edilmektedir (Li ve Leung, 2001; Skalpe, 2007; Thrane, 2008; Baum, 2013). Nitekim Qin ve Yang (2015)'ın Pekin'deki beş yıldızlı bir otelde işgücü rollerini ve cinsiyet eşitliğini inceledikleri çalışmalarında, kadın çalışanların daha çok resepsiyon, kat hizmetleri, yiyecek-içecek servisi ve benzeri görevlerde yoğunlaştığını, erkeklerin ise mutfak, güvenlik ve teknik bakım hizmetleri gibi diğer işlerde görev aldıklarını tespit edilmiştir. Ayrıca, otel çalışanlarının çoğunluğu kadın olmasına rağmen, otelin üst düzey yönetim pozisyonlarında yalnızca birkaç kadının istihdam edildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Elmas (2007)'ın Kapadokya'da yürüttüğü çalışma sonucunda da kadınların genellikle ev işlerinin uzantısı olarak düşünülen kat hizmetleri ve yiyecek-içecek servisi gibi işlerde istihdam edildikleri ve kadın çalışan sayısı yüksek olmasına rağmen, yalnızca tek bir kadının yönetici konumunda görev yaptığı tespit edilmiştir.

Turizm sektöründe kadın işgücünün karşılaştığı zorluklardan bir diğeri ise, ücret eşitsizliğidir. Diğer sektörlere kıyasla turizm sektöründe düşük olan ücretler, kadın işgücü için daha da düşük olabilmektedir. Yapılan araştırmalar, turizm sektöründe istihdam edilen kadın ve erkeklerin benzer sosyo-demografik özelliklere sahip olsalar da elde ettikleri ücretler arasında cinsiyete dayalı farklılıklar olduğunu göstermektedir (Burgess, 2003; Skalpe, 2007; Thrane, 2008). Örneğin, Thrane (2008)'in 1994-2002 yılları arasında Norveç'teki turizm işletmelerinde yürüttüğü araştırma sonucunda, eğitim, tecrübe, ebeveynlik ve evlilik gibi sosyo-demografik değişkenler sabit iken erkek çalışanların kadın çalışanlardan yaklaşık %20 daha yüksek ücret elde ettiği tespit edilmiştir. Çelik Uğuz ve Topbaş (2016)'ın Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) tarafından hazırlanan 2011 Hanehalkı İşgücü Anketi'nden yola çıkarak yaptıkları analizler sonucunda ise turizm sektöründe erkeklerin kadınlardan yaklaşık

%18 oranında daha fazla kazanç elde ettikleri ve bu ücret farkının %6'sının cinsiyet ayrımcılığından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Ücret eşitsizliğinin yanı sıra yaş da turizm sektöründe kadın işgücü için istihdamı güçleştiren değişkenlerden biri olarak gösterilmektedir. Literatürde diğer sektörlerin aksine, turizm sektöründe 35 yaşın altındaki kişilerin istihdam edilmesi yönünde bir eğilim olduğu ifade edilmektedir. Özellikle, turizm sektöründe işverenlerin belli bir yaşın üzerindeki (genellikle 35 yaş sınırı) kadın başvuru sahiplerini sık sık reddettiği ve iş başvurusu yapan kadın adayların fotoğraflarının talep edildiği belirtilmektedir (akt. Aynalem, Birhanu ve Tesefay, 2016) Ayrıca, günümüzde turizm sektöründe kadınların konumu daha olumlu olsa da basın ve yayın sektöründe kadın bedeninin bir pazarlama ve medya aracı olarak kullanılması, turizm ile kadının cinsel kimliğinin bağdaştırılmasına yol açmaktadır (Pritchard, 2001; Chhabra vd., 2011; Tuncel, 2011; Dinçer vd., 2016). Özetle, turizm sektöründe istihdam edilen kadın oranı yüksek olmasına rağmen (Lee ve Kang, 1998; Cave ve Kılıç, 2010), üst düzey pozisyonlarda erkekler egemen bir rol oynarken, düşük seviyelerdeki işlerde kadınların yoğunlaştığı vurgulanmaktadır. Bu durum ise turizm sektörünün kadın işgücü için vasıfsız, düşük ücretli ve güvencesiz olarak nitelendirilmesine yol açmaktadır (Fernandez vd. 2009; Cave ve Kılıç, 2010; Costa vd., 2011; Baum, 2013).

Bahsedilen tüm bu olumsuzluklara rağmen emek yoğun bir sektör olan turizm özellikle işgücü piyasasına ilk kez giren ya da iş bulmakta güçlük çeken düşük vasıflı kişilere, göçmen ve azınlık gruplarına, uzun süreli işsizlere ve aile sorumlulukları nedeniyle yarı zamanlı çalışabilecek kadınlara istihdam fırsatı sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (UNWTO ve ILO, 2014). Ayrıca, turizm sektörü her ne kadar kadınları geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine indirgeyen ve bu yolla cinsiyete dayalı eşitsizlikleri güçlendiren bir yapıya sahip olsa da (UNWTO, 2015), turizmin özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki kadınların ekonomik ve sosyal açıdan güçlendirilmelerine olanak sağlayacağını öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Chant, 1997; Sinclair, 1997; Lee ve Kang 1998; Ferguson, 2011; Khatiwada ve Silva, 2015). Örneğin, Fergusan (2011) çalışmasında turizm gelişiminin teorik olarak toplumsal cinsiyet eşitliğine ve kadınların güçlenmesine katkıda bulunabileceğini savunmakta ve bu potansiyeli en üst düzeye çıkarabilmek için ilgili politikaların yeniden düzenlenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Khatiwada ve Silva (2015)'nın turizm istihdamının Namibya'daki cinsiyet eşitsizliği üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular da turizmin kadınlar için belirli avantajlar sağladığını ve turizm istihdamının cinsiyet eşitsizliğinin azaltılmasına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Dünya Bankası (World Bank) tarafından hazırlanan Turizm ve Kadın Raporu'na (2017) göre turizm sektörü, kadınlara işgücüne katılım, girişimcilik ve yöneticilik alanlarında diğer sektörlere göre daha fazla fırsat sunmaktadır. Bu doğrultuda, kendi işletmelerini kurarak girişimci olan kadın sayısının, diğer sektörlere kıyasla turizm sektöründe iki kat daha fazla olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Endonezya, Malezya, Filipinler ve Tayland'da, turizm işletmelerinin yarısından fazlası kadınlar tarafından işletilmektedir. Nikaragua ve Panama'da ise turizm işletmelerinin %70'den fazlası kadın girişimcilere aittir. Diğer taraftan, kadınların turizm sektöründe yönetici/lider olarak yer almalarının diğer sektörlere göre daha kolay olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim Hilton ve Marriott gibi uluslararası zincir konaklama işletmelerinin uygulamaya başladığı kadın liderler yetiştirme programları aracılığıyla kadın çalışanlarını destekledikleri görülmektedir. Bu bağlamda, kadınların turizm sektöründe istihdam edilebilmesini kolaylaştıran sektöre özgü temel özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Turizm sektöründeki işlerin yüksek beceri ve eğitim gerektirmemesi,

Kişisel ve misafirperverlik becerilerine önem verilen bir sektör olması,

Mevsimlik ve yarı zamanlı çalışma imkânının olması,

Girişimcilik için yüksek finansman gerektirmemesi ve kadın girişimciliğinin teşviklerle desteklenmesi,

Paylaşım ekonomisi aracılığıyla kadınlara kazanç elde etme fırsatı sunması.

Sonuç olarak, turizm sektörü içinde barındırdığı olumsuz özelliklere rağmen, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki ve eğitim seviyesi düşük kadınlara sunduğu fırsatlar ile hem kadınların ekonomik ve sosyal açıdan güçlenmelerini, hem de kayıtlı kadın istihdamının artırılarak ülkelerin ekonomik büyüme ve kalkınma sürecine katkı sağlamaktadır.



4. Sonuç ve Öneriler

Tarihsel süreçte evde çocuk bakmak ve ev işleri yapmak gibi görevleri olan kadınlar, sanayi devrimi ile birlikte çalışma yaşamına dahil olarak farklı roller de elde edinmeye başlamıştır. Ancak, günümüzde hala toplumsal kalıp değer yargıları ile kendilerine yüklenen rollerden kurtulamayan kadınlar, sahip oldukları rollere yenilerini ekleyerek, ayrı gibi görünen iş ve aile kavramlarını birlikte yürütmek ve dengelemek zorunda kalmaktadır. Bu durumun yanı sıra, işgücü piyasasına erkeklerden çok sonra giren kadınların, çalışma yaşamında cinsiyete dayalı çeşitli ayrımcı tutumlarla da karşı karşıya kaldıkları bilinen bir gerçekliktir.

Kadınların istihdama katılımları sadece ekonomik özgürlüklerini elde etmelerinin değil, aynı zamanda ülkeler için toplumsal, sosyal ve ekonomik etkilerde yaratmaktadır. Dolayısıyla, kadınların çalışma yaşamında yer almalarının kalkınma süreci üzerinde olumlu etkilere sahip olması, kadın istihdamının artırılmasını ülkeler açısından önemli bir konu haline getirmektedir. Bu gerekçeyle, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde işgücü piyasasının dezavantajlı gruplarından birini oluşturan kadınların istihdama katılımlarının kolaylaştırılması ve teşvik edilmesi amacıyla çeşitli politika ve uygulamalar yürütülmekte, bazı sektörler ise kadın istihdamının artırılmasında ön plana çıkarılmaktadır. Bu sektörlerden biri olan turizm ise sahip olduğu özellikler sebebiyle diğer sektörlere kıyasla daha fazla kadının istihdam edilmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak, her ne kadar turizm sektöründe istihdam edilen kadın sayısı diğer sektörlere kıyasla daha fazla olsa da, ilgili istatistikler incelendiğinde hala arzu edilen düzeye ulaşılamadığı görülmektedir. Ayrıca, diğer sektörlerde olduğu gibi turizm sektöründe de çalışma yaşamının erkek egemen kültür tarafından etkilendiği ve bu anlayış çerçevesinde kadınların daha az ücret aldıkları ve üst yönetim düzeyinde daha az istihdam edildikleri dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, tüm sektörler de olduğu gibi turizm sektöründe de kadın istihdamının artırılması ve kolaylaştırılabilmesi amacıyla kadınların toplum ve sektör içerisinde karşılaştıkları engellerin ortadan kaldırılabilmesine ilişkin çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, öncelikle turizm sektöründe kadın istihdamının önündeki sorunlar tespit edilerek, hayata geçirilebilecek çözüm önerileri geliştirilmelidir. Diğer taraftan, özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde turizm sektöründe çalışanların yaklaşık yarısının kadın olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'nin bu hususta oldukça geride olduğu dikkat çekmektedir. Ancak, turizm sektörünün Birleşmiş Milletler, ILO ve OECD gibi uluslararası örgütler tarafından bir fırsat alanı olarak tanımlanması bu sektörde kadın girişimciliğinin daha fazla desteklenmesine ve teşvik edilmesine imkan sağlamaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'de turizm sektöründe kadınların girişimci olarak desteklenmesi ve güçlendirilmesi amacıyla özellikle cinsiyet eşitliğinin turizm geliştirme projelerine dâhil edilerek, kadınların bu imkanlardan optimal düzeyde yararlanmaları sağlanmalıdır. Son olarak, her ne kadar bu çalışma içerisinde ülkedeki eğitim istatistiklerine yer verilmese de ilgili istatistikler incelendiğinde toplam istihdam içinde eğitimli kadın sayısının düşük olduğu görülmektedir. Nitekim eğitim düzeyi ile istihdam arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, eğitim düzeyi arttıkça istihdam edilebilirliğin de artacağı ifade edilebilir. Bu kapsamda, özellikle kırsal turizm bölgelerinde kadınların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için kamu ve özel sektör tarafından uygun eğitim ve sertifika programlarının düzenlenmesi, hem turizm sektöründe kadın istihdamının artırılmasına, hem de kayıt dışı kadın istihdamının azalmasına yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Akoğlan, M. (1996). Positions women hold in the accommodations industry. *Anatolia*, 16-23 (September -December).

Aşkın, E. Ö. ve Aşkın, U. (2017). Toplum yararına programların kadın işsizliği ile mücadeledeki etkinliği: Tokat ili araştırması. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, *19*(1), 23-48.

Aynalem S, Birhanu K, Tesefay S (2016) Employment Opportunities and Challenges in Tourism and Hospitality Sectors. Journal of Tourism & Hospitality 5(6), 1-5.

Baum, T. (2013). *International perspectives on women and work in hotels, catering and tourism*. Geneva: International Labour Organization.

Burgess, C. (2003). Gender and salaries in hotel financial management: It's ttill a man's world, *Women in Management Review,* 18 (1/2), 50-59.

Cave, P. ve Kilic, S. (2010). The role of women in tourism employment with special reference to Antalya, Turkey. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 19(3), 280-292.



Chhabra, D., Andereck, K., Yamanoi, K. ve Plunkett, D. (2011). Gender equity and social marketing: An analysis of tourism advertisements. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, *28*(2), 111-128.

Chant, S. (1997). Gender and tourism employment. M. T. Sinclair (Ed.), *Gender, work and tourism* (120-180). London: Routledge.

Cheong, W. M. (2009). Employment characteristics and trends of tourism-related industries. *Macao Monetary Research Bulletin,* 13, 67-89.

Cooper, C., Fletcher, J., Gilbert, D., Fyall, A. ve Wanhill, S. (2005). *Tourism: Principles and practice*. UK: Pearson Education.

Costa, C., Carvalho, I. ve Breda, Z. (2011). Gender inequalities in tourism employment: The Portuguese case. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 15, 37-52.

Çelik Uğuz, S. ve Topbaş F. (2016). Turizmde kadın istihdamı ve ücret ayrımcılığı: Karşılaştırmalı bir analiz. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 27 (1), 62-78.

Dinçer, F. İ., Akova, A. Muğan Ertuğral S. ve, Aydoğan Çifçi, M. (2016). Türkiye'de turizm sektöründe kadın istihdamı: İmkanlar ve engeller. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal,* 1, 379-395.

Elmas, S. (2007). Gender and tourism development: A case study of the Cappadocia Region of Turkey, A. Pritchard, N., Morgan, I. Atelyevic (Ed.), *Tourism and gender: Embodiment, sensuality and experience* (302-314). CABI Publishing.

Eurostat, (2019). Tourism statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/data/database Erişim Tarihi:13.06.2019

Ferguson, L. (2011). Promoting gender equality and empowering women? Tourism and the third millennium development goal. *Current Issues in Tourism*, 14(3), 235-249.

Fernández, M., Pena-Boquete, Y. ve Pereira, X. (2009). Labor conditions in the Spanish hotels and restaurants industry. *Tourism Analysis*, *14*(3), 293-312.

Kaya, İ. ve Atçı, D. (2015). Türk turizm sektöründe çalışma saatlerinin analizi ve değerlendirilmesi. *Cag University Journal of Social Sciences,* 12(2), 23-47.

Khatiwada, L. K. ve Silva, J. A. (2015). Mitigating gender inequality in rural regions: The effects of tourism employment in Namibia. *International Journal of Tourism Research*, 17(5), 442-450.

Lee, C. ve Kang, S. (1998). Measuring earnings inequality and median earnings in the tourism industry, *Tourism Management,* 19 (4), 341-348.

Li, L. ve Leung, R.W. (2001). Female managers in Asian hotels: Profile and career challenges, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13 (4), 189-196.

Pritchard, A. (2001). Tourism and representation: A scale for measuring gendered portrayals. *Leisure studies*, *20*(2), 79-94.

Riley, M., Ladkin, A. ve Szivas, E. (2002). *Tourism employment: Analysis and planning*. UK: Channel View Publications.

Qin, J. ve Yang, Z. (2015). Perception of gender equality among female employees in Beijing five-star hotel. *Tourism Tribune*, 30(9), 63-71.

Sinclair, M. T. (1997). Gendered work in tourism: Comparative perspectives. M. T. Sinclair (Ed.), *Gender, work and tourism* (219-233). London: Routledge.

Skalpe, O. (2007). The CEO gender pay gap in the tourism industry-evidence from Norway, *Tourism Management*, 28 (3), 845-853.

Thrane, C. (2008). Earnings differentiation in the tourism industry: Gender, human capital and socio-demographic effects. *Tourism Management*, *29*(3), 514-524.

Tuncel, I., (2011). Turizmin cinsiyeti ya da kadın gölgesinde turizm, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi***,** 2, 140-164.

Tüzünkan, D. (2015). Düzgün İş'in hedefleri açısından Türk turizm sektörünün genel özellikleri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *15*(29), 241-251.

World Bank (2017). *Women and tourism: Designing for inclusion*. Washington, DC: World Bank Group.

World Travel &Tourism Council, (2019). *Travel & Tourism: Economic impact*, 2019. London: WTTC.

World Tourism Organization (UNWTO) and International Labour Organization (ILO), (2014). *Measuring Employment in the Tourism Industries – Guide with Best Practices,* Madrid:UNWTO.

World Tourism Organization (UNWTO), (2015). UNWTO Annual Report 2015. https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284418039.



TURİZM PAYDAŞLARI AÇISINDAN İNANÇ TURİZMİ: HACI BEKTAŞ ÖRNEĞİ

Mustafa Cüneyt ŞAPCILAR
Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi, mustafcuneyt@gmail.com

Erdi SAĞDIÇ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, erdisadic.es@gmail.com

Ahmet BÜYÜKŞALVARCI
Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi, ahmetbuyuksalvarci@gmail.com

Özet
İnsanların inançları gereği ya da meraklarını gidermek amacıyla kutsal mekânlara yapmış oldukları ziyaretler inanç turizmi kavramını ortaya çıkarmıştır. Manevi huzur, dini vazifelerini yerine getirme, başka dinlere ait yapıları ve bölgeleri görme isteği vb. sebepler bireyleri inanç turizmine yöneltmektedir. İnanç turizmi, turist gönderen ve turist kabul eden bölgeler açısından ele alındığında ekonomik ve sosyal birçok etkisinin olduğu görülmektedir. İnanç turizminin potansiyelinin ve destinasyona olan etkisinin turizm paydaşları perspektifinde değerlendirilmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Türkiye'de en çok ziyaret edilen inanç merkezlerinden bir tanesi olan Hacıbektaş ilçesi bu çalışmanın uygulama alanını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında birincil veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Hacıbektaş ilçesinde yerel yöneticiler, akademisyenler ve esnaftan oluşan toplamda 15 kişi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ilçe halkının önemli geçim kaynağından bir tanesinin turizm olduğu vurgulanmış ve inanç turizmine verilen değerin artırılması amacıyla tanıtım ve reklam faaliyetlerinin artırılması belirtilmiştir.
Anahtar Kelimeler: İnanç Turizmi, Hacıbektaş Veli, Turizm Paydaşları

Faith Tourism in Terms of Tourism Stakeholders: The Case of Hacı Bektaş

Abstract
People's visits to holy places due to their beliefs or in order to satisfy their curiosities have revealed the concept of faith tourism. The reasons such as spiritual tranquility, fulfillment of religious duties, desire to see the structures and regions of other religions lead individuals to faith tourism. Faith tourism has many economic and social effects for regions. The aim of the study is to evaluate the potential of faith tourism and its impact on destinations from the perspective of tourism stakeholders. Hacıbektaş district, one of the most visited faith center in Turkey, is the application area of this study. Primary data were obtained via a semi-structured interview form. Face to face interviews were conducted with a total of 15 people consisting of local administrators, academicians and businessman in Hacıbektaş district. As a result of the findings, it is emphasized that tourism is one of the important livelihoods of the people of Hacıbektaş district and it is stated that promotion and advertising activities should be increased in order to increase the value given to faith tourism.
Keywords: Faith Tourism, Hacıbektaş Veli, Tourism Stakeholders

1. Giriş

Tarih boyunca önemli çekim merkezleri haline gelen kutsal mekânlar, artık aynı dine mensup olmayan insanların da ilgisini çekmekte ve bundan dolayı ziyaret edilmektedir (Çifçi ve Akova, 2016: 2). İnanç turizmi literatüründe yer alan tanımlar incelendiğinde, dini gereksinimlerin karşılanması ve bu konudaki merak unsurunun tatmini için gerekli olan bir alternatif turizm çeşidi olarak ortaya çıkmaktadır (Dikici ve Sağır, 2012: 36). İnanç turizminin küresel anlamda öneminin anlaşılması, hem eski kutsal yapılara hem de aktif olarak kitlesel yapılan hac ziyaretleri dikkate alındığında daha belirgin bir şekilde anlaşılmış fakat bu konuda yeterli çalışmalar yapılmamıştır. (Herstein, Albayrak, Gaber, Drori, Bideci, Berger, 2018: 285). İlgili literatüre kısmen katkı sağlamak amacıyla yapılan bu çalışmada öncelikle literatür taraması yapılarak inanç kavramı incelenmiş ve daha sonra Hacıbektaş inanç değerlerinin etrafında yaşamakta olan turizm paydaşlarının inanç turizme bakış açısı nitel bir araştırma yapılarak incelenmiştir. Hacıbektaş örneğinin seçilmesindeki en önemli faktör 2016, 2017 ve 2018 yılında en çok ziyaret edilen müze istatistiklerinde Türkiye'de 4. ve Kapadokya'da 2016 ve 2017'de 2. 2018'de ise 3. Müze olmasıdır (www.nevsehirkulturturizm.gov.tr, 2019) İnanç turizmi merkezinin turizm açısından incelenmesi, turizm paydaşlarının fikirlerinin alınması ilçenin ve benzer destinasyonları olan yerlerin turizm gelişiminin iyileştirilmesi açısından önem taşımaktadır.



2. İnanç Turizmi

İnanç turizmi, bireylerin sahip oldukları inanç ve iman kapsamında dinlerinin ya da inançların gereğini yerine getirmek veya ilgilerinden dolayı önem verdikleri kutsal yerleri ziyaret etmek, an az bir gece konaklamalarından meydana gelen geçici seyahatlerin ortaya çıkardığı ekonomik ve sosyal ilişki ve olayların bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (Karaman ve Usta, 2006: 473).

Turistlerin genel olarak seyahatleri incelendiğinde çoğu turistin yaşıtlarıyla, kendisi ile benzer düşüncelere, zevklere sahip olan diğer turistlerle beraber turizm faaliyetine grup halinde katıldıkları görülmektedir. İnanç turizmi üçüncü yaş turizmi ile yakından ilgilidir. İnanç turizminin üçüncü yaş turizmiyle bir diğer ilgisi de gitmek istediği inanç destinasyonları için gerekli maddi durumuna artık sahip olmasıdır (Avcı, 2011: 22).

Turist tercihlerinin değişimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan inanç turizmi geniş ve önemli bir kavramdır. Geçmişte inşa edilmiş çok sayıda kutsal mekânlar ve dinlerin ana merkezleri olarak kabul edilen mekânlar hala hem hac ziyareti olarak hem de keşif ziyareti olarak kullanılmaktadır. Din temelli olarak çekim gücüne sahip olan merkezleri Shackley şu şekilde sınıflandırmıştır:

Kutsal göller, dağlar, adalar, bahçeler gibi doğal alanlar,

Mimari açıdan dini amaçlar için inşa edilmiş kutsal ve değerli yapılar,

Dini temalı yapılar,

Dini amaçlarla düzenlenen etkinlikler,

Dini olmayan fakat daha sonradan din ile ilişkilendirilmiş, zamanla kutsallaştırılmış alanlar (Olcay ve Albuz, 2016: 5).

İnsanların inanç turizmine yönelmesinin ve önemli gördükleri destinasyonları ziyaret etme isteklerinin sebeplerini Aksoy (2002: 421) şu şekilde sıralamıştır:

Psikolojik olarak tatmin,

Dini açıdan öneme sahip değerlerin fazlalığı,

Dinler açısından önemli sayılan gün ve bayramların olması,

İnsanların inanışları gereği inandıkları dinleri yayma istekleri ve sonucunda oluşan faaliyetler.

İnanç turizmine yönelten sebepleri Şahiner (2012: 28-29):

Yapılan ziyaretler sonucunda hissedilen manevi huzur,

Kendi dinlerine inanan diğer insanlarla tanıma ve kaynaşma isteği,

Dinsel açıdan görevlerini tamamlamak,

Her dine ait olan önemli yerleri ve yapıları görme isteği,

Günah diye anlamlandırılan iç huzursuzluktan kurtulmak ve yaratıcıya isteklerini iletme isteği olarak sıralamıştır.

İnanç, dinlerin yayıldığı zamandan bu yana seyahat için her zaman önemli bir sebep olmuştur. İnanç gereği yapılan bayramlar, festivaller, törenler, ayinler ve sonradan olmuş, inançları için önemli sayılan, bazı olaylar ve de önemli kutsal yapılar insanları inanç turizmine iten önemli sebepler olarak görülmüştür (Hederson, 2003:447).

2.1. İnanç Turizminin Özellikleri ve Ekonomik yönü

Dünyadaki bulunan tüm dinler birbirlerinden farklı veya benzer kültürlere ve dolayısıyla farklı yapılara sahiptirler ve insanların benimsediği dinin farklı zamanlarda ve biçimlerde farklı beklentileri olmaktadır. Bu farklılıklar inanç turizmi kapsamında incelendiğinde görünmektedir. Bundan dolayı dini olarak yapılan seyahatler her dinin kendine özgü kuralları ve uygulamalarından ötürü farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Çakmak, 2014: 9). Yapılan bazı ziyaretlerden elde edilen manevi kazanç diğerlerine göre daha büyük olabileceği için her farklı inancın ve dinin kendi içerisindeki farklı kurallarına bağlı olarak dini seyahatlerde farklı şekillerde düzenlenmektedir. Bu farklılar incelendiğinde dini turizm genellikle üç şekilde ortaya çıkmaktadır (Usta, 2005: 8):

Hac olarak tabir edilen geziler ve kutsal sayılan mekânlara yapılan toplu veya ferdi ziyaretler.

Söz konusu din için önemli kabul edilen belirli tarihleri ve kabul görmüş önemli olayların yıl dönümlerinde meydana gelen büyük çaplı toplantılar.

Turistik amaçlı yapılan ziyaretlerin destinasyon güzergâhı üzerindeki değerli kabul edilmiş dini yerleri ve kutsal mekanları, zamanı umursamadan yapılan turlar.

Karşılıklı olarak aynı kültürel yapılara ve inançlara sahip olan ülkeler arası bağların canlanmasında önemli rol oynayan, medeniyetlerin buluşmasını sağlayabilecek bir olgu olan inanç turizmi kavramı insanları geçmişine doğru zamanı tersine çevirerek ortak değerlere ulaşmasını sağlamaktadır (Kaynak, 2010: 125).

İnanç turizminin bir diğer önemli özelliği ise ortak kültürlerden ve dinlerden gelen ve yaşadıkları coğrafyadan etkilenen toplulukların nesiller boyu kısmen farklılaşarak süregelmiş ibadet şekillerini, dillerini, müziklerini, el sanatlarını, yaşam biçimlerini ve bunlar gibi farklı birçok değerleri koruması ve koruma bilincini geliştirmesidir. Ayrıca farklı inançlara ve değerlere sahip olan milletlerin aynı amaçlarla ortak bir kültürde buluşmasını sağlayarak turistlerin hem kendi aralarında hem de yerel halk ile etkileşim ortamı oluşmakta ve karşılıklı olarak anlaşılma ortamı sağlanmaktadır (Çifçi ve Akova, 2016: 184).

2000 yılının ilk çeyreğinin artık sonlarına yaklaşılmasına rağmen inanç turizmine hala gereken değer verilmemiş ve yeteri kadar önemsenmemiş olsa da inançlara bağlı seyahatler her zaman önemli olmuş ve bu özelliğini yıllar boyu korumayı başarmıştır. Geçmişte insanlar dini ihtiyaçlarını yerine getirmek amacıyla kutsal mekânları ziyaret ederken, bu etkinin hala insanların yaşamları üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Kaynak, 2010: 123). Teknoloji sayesinde ulaşım sorunları gün geçtikçe yok olan dünyada uzak diye tabir edilen yerler artık uzak olmamakta ve bundan dolayı literatür incelendiğinde inançlara bağlı olarak seyahatlerde günden güne artmakta ve gelecekte de artacağı düşünülmektedir. Dünyada dini inanışlar devam ettiği sürece inanç turizmi de sürekliliğini koruyacaktır.

Pazarın büyüklüğünün önemini dile getirmek isteyen Dünya İnanç Turizm Örgütü (World Religions Travel-Association-WRTA) inanç turizmi kapsamında yalnızca 350 milyon Hristiyan turistin katılım sağladığını belirtmiştir (Kuyucu, 2017: 24).

2014 yılında yayımlanan TÜRSAB raporuna göre inanç turizmi açısından önemli kabul edilen mekânlardan ilk 10 seçilmiş ve bunlardan 5 tanesi yıllık toplam ziyaretçi sayısı 104.5 milyon olan Japonya olmuştur. Türkiye'deki inanç mekânları ilk 10'un içerisine girememiştir fakat 20. Sırada Sultanahmet Camii, 29. Sırada ise Ayasofya yer almıştır. Yine bu rapor çerçevesinde inanç turizmi kapsamında Türkiye'yi ziyaret eden turist verileri incelendiğinde inanç turizmi amacıyla ziyaret eden turistlerin sayısının azaldığı görülmüştür. 2016 yılında hazırlanan rapora göre, inanç turizmi amacıyla 47.329 kişi Türkiye'yi ziyaret etmiştir. Görülmekte olan bu dalgalanmalar politik sorunlar ve savaşlar sebebiyle olup inanç merkezlerine dini vazifelerini yerine getirmek veya kutsal mekânları gezip görmek isteyen insanları negatif yönde etkilemekte ve sosyo-ekonomik olarak ülke gelişimine de engel olmaktadır (Büyükşalvarcı, Şapcılar, Altınışık ve Şimşek, 2017: 3).

2.2. Türkiye'de İnanç Turizmi

Anadolu da birçok farklı dinlere, inançlara ve kültürlere sahip olan toplumlar yüzyıllar boyunca aynı coğrafyada yaşamış olmasından dolayı Türkiye, kültürel değerler bakımından zengin bir kara parçası haline gelmiştir (Gümüş, 2019: 72; Öner ve Cansu, 2018: 86). Anadolu'da yaşayan insanların dini inançları, sanat anlayışları, gelenek görenekleri gibi değerlerin inşa edilen dönemin yapılarına yansıması geçmişten 21.yy'a kadar geçen zamanda hala önemini korumakta ve turizme önemli kaynak olmaktadır. Ayrıca, ilkçağ uygarlıklarının Anadolu'da yaşam bulmuş ve Musevilik ve Hristiyanlık gibi önemli dönemlere de ev sahipliği yapmıştır. Bundan dolayı birçok farklı kültüre sahip dini bir merkez haline gelmiştir (Okuyucu ve Somuncu, 2013: 628).

İnanç turizminin geliştirilebilmesi amacıyla 1993 yılında "İnanç Turizmi Projesi" adında Kültür ve Turizm bakanlığı tarafından bir çalışma yapılmış ve üç semavi dinin sahip olduğu inanç turizmi için çekici değere sahip olabilecek yerlerin listesi oluşturulmuştur. Toplamda 316 tane kutsal mekânın olduğu belirlenmiştir. Belirlenirken;

Dini açıdan önemli, ziyaretçi sayısı bakımından fazla olması,



Sanat Tarihi açısından önemi olması,

Mimari açısından önemli olması,

Ulaşımının kolay ve Seyahat acentelerinin tur programlarına dâhil olması gibi kriterlere sahip olan yerler seçilmiştir (www.kulturturizm.gov.tr, 2019).

2.2.1. Kapadokya'da İnanç Turizmi ve Hacıbektaş İlçesi

Nevşehir, Kırşehir, Aksaray, Niğde ve Kayseri şehirlerinin ortasına denk gelen Kapadokya bölgesi, Paleolitik dönemi bir yana, M.Ö 3000'li yıllara uzanan birçok uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Asur ticaret kolonileri ile başlayan, Hitit, Pers ve Kapadokya Krallığı, Roma, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı ile devam eden Kapadokya bölgesi yeraltı şehirleri, Selçuklu ve Osmanlı'ya ait cami, medrese ve kervansaray örnekleriyle, önemli birçok müzeleri ve yüzlerce kiliseleriyle, binlerce yıl biriken tarihi ile inanç turizmi için önemli bir harita ve merkez konumuna gelmiştir (Konyar, 2013: 7).

Kapadokya bölgesi içerisinde yer alan Hacıbektaş ilçesi, Hacıbektaş Veli'nin felsefesinin temellerinin atıldığı ve yayıldığı yer olması bakımından, daha çok Müslümanlar olmak üzere yerli ve yabancı yüzbinlerce turist tarafından ziyaret edilen önemli bir inanç turizmi destinasyonudur (www.kulturportali.gov.tr, 2019). Hacıbektaş Veli Dergâhının müze olarak 1964 yılında turistlere açılması hem Hacıbektaş Veli'nin felsefesinin yayılmasına hem de Hacıbektaş ilçesini turizm açısından önemli bir inanç merkezi konumuna getirmesine ve ilçedeki yerel halkın ekonomisine önemli derece de katkı sağlayan bir sektör haline gelmesine neden olmuştur (www.hacibektas.com, 2019).

Türkiye'de 2016, 2017 ve 2018 yılında en çok ziyaret edilen müzeler sırasıyla Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yıllara Göre Türkiye'de En Çok Ziyaret Edilen Müzeler

Müze	2016	2017	2018
Konya Mevlana	2.429.000 **(1. Sıra)**	**2.480.433 (1. Sıra)**	2.817.386 (3. Sıra)
İstanbul Topkapı Sarayı	1.464.363 (2.sıra)	1.932.726 (2. Sıra)	**3.004.620 (1. Sıra)**
İstanbul Ayasofya	1.437.405 (3.Sıra)	1.892.250 (3. Sıra)	2.922.037 (2. Sıra)
Nevşehir Hacıbektaş Veli	306.292 (4.Sıra)	498.880 (4. Sıra)	433.160 (4. Sıra)
Ankara Cumhuriyet	255.616 (5.Sıra)	360.879 (5. Sıra)	353.727 (5. Sıra)

Kaynak: www.kulturvarliklari.gov.tr, 2019

Tablo 1.'de görüldüğü üzere 2016, 2017 ve 2018 yıllarına ait Türkiye'de en çok ziyaretçi çeken müzeler sırasıyla verilmiştir. Hacıbektaş Veli müzesi 2016, 2017 ve 2018 yıllarında 4. Sırada yer almıştır.

Kapadokya'da 2016, 2017 ve 2018 yıllarında inanç turizmi kapsamında en çok ziyaret edilen müze/ören yerleri Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yıllara Göre Kapadokya'da En Çok Ziyaret Edilen Müze/Ören Yerleri

Müze-Ören Yeri	2016	2017	2018
Göreme Açık Hava Müzesi	510.115 **(1. Sıra)**	688.989 **(1. Sıra)**	1.105.693 **(1. Sıra)**
Hacıbektaş Veli Müzesi	334.093 (2. Sıra)	523.273 (2.Sıra)	443.160 (3. Sıra)
Kaymaklı Yer altı Şehri	- 43.115 (6. Sıra)	318.030 (3.Sıra)	532.396 (2.Sıra)
Derinkuyu Yer altı Şehri	285.885 (3. Sıra)	299.282 (4. Sıra)	381.826 (4. Sıra)
Zelve Ören Yeri	96.570 (4. Sıra)	102.165 (5. Sıra)	136.896 (5. Sıra)

Kaynak: www.nevsehirkulturturizm.gov.tr, 2019

Tablo 2.'de görüldüğü üzere 2016, 2017 ve 2018 yıllarında Kapadokya'da en çok ziyaretçi çeken müze/ören yeri sıralamasında Hacıbektaş Veli müzesi 2016 ve 2017 yıllarında 2. Sırada 2018'de ise 3. Sırada yer almıştır. 5. Sırayı ise Özkonak Yeraltı şehri almıştır.

Türkiye ve Kapadokya'da en çok ziyaretçi çeken müzeler arasına girebilmiş Hacıbektaş Veli müzesi, Türkiye'de, özellikle Kapadokya'da önemli bir inanç turizmi destinasyonudur.

3. Yöntem

Araştırmanın temel amacı, inanç turizminin destinasyon bölgesine olan etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamında yapılan literatür taramasında inanç turizminin destinasyon merkezlerine hem ekonomik hem çevreye ve hem de bölge hareketlenmesine olumlu bir katkısı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, inanç turizminin Hacıbektaş ilçesine olan etkisi incelenmiştir.



Araştırmanın evrenini Hacıbektaş esnafları, yerel yönetimler ve akademik personeller oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşmanın zaman ve maliyet açısından mümkün olmayacağı için araştırmada örneklem yoluna gidilerek toplamda 15 kişi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşülen paydaşlar, Hacıbektaş Kaymakamı, Hacıbektaş Belediyesi Başkanı, Müze Müdiresi, Kütüphane Müdiresi, Turizm araştırmacısı, Hacıbektaş Veli Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi, Hacıbektaş Veli Meslek Yüksekokulu idari personeli, Hacıbektaş Veli Meslek Yüksekokulu Müdür Sekreteri, Hacıbektaş'ta faaliyet gösteren iki tane otelin işletmecisi, bir restoran sahibi ve 4 hediyelik eşya satıcısından oluşmaktadır.

Hacıbektaş örneği üzerinden paydaşların inanç turizmine bakış açısının değerlendirilmesi konulu bu çalışmada birincil veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanarak katılımcılara 11 tane soru sorulmuş ve cevapları istenilmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda katılımcılara genel olarak değerlendirmeleri için 4 ifade yönlendirilmiş ve inanç turizmine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek "Aksaray ilinde kültürel bir değer olarak inanç turizmi potansiyelinin incelenmesi" başlıklı Adak (2018) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanmıştır Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile beraber detaylı bir veri incelenmesi sağlaması açısından katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır. Yalnızda 2 katılımcı ses kaydına izin vermemiş bundan dolayı bu iki katılımcının düşünceleri sadece not alınarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar çalışmada K1, K2, K3… K15 olarak adlandırılmıştır.

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Hacıbektaş ilçesinde kamu ve özel sektörde çalışan 15 kişiye sorulan sorular ve cevapları ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcılara ilk olarak bir takım tanıtıcı özellikleri sorulmuştur. Bu bilgilere Tablo 4.'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcılar Hakkında Tanıtıcı Bilgiler K=15

		n			**n**
Cinsiyet	Erkek	11	**Meslek**	Kamu	8
	Kadın	4		Özel Sektör	7
Yaş	15-24	-	**Eğitim Düzeyi**	İlköğretim	2
	25-34	3		Lise	1
	35-54	7		Ön lisans	3
	55 ve üzeri	3		Lisans	6

Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve meslekleri üzerine tanıtıcı bilgileri Tablo 4.'te verilmiştir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak "Erkek" katılımcıların olduğu görülmektedir. Yaş açısından incelendiğinde, çalışmaya 35-54 yaş aralığındaki insanların daha fazla katıldığı görülmektedir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde katılımcıların ağırlıklı olarak lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Çalışmanın amacına yönelik hazırlanan görüşme formunda ilk olarak katılımcıların inanç turizmi kavramı hakkında bilgileri ve algıları belirlenmek istenmiş ve bu bağlamda "İnanç turizmi size neyi ifade etmektedir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamının inanç destinasyonuna olan seyahatler şeklinde ortak bir cevap verdiği tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak K1, K5, K7 ve K11, yapılan dini seyahatlerin insanların manevi boşluklarını kapatmak amacıyla yapıldığını vurgulamışlardır.

Katılımcılardan, Hacıbektaş ilçesinde inanç turizminin neden önemli olduğunun değerlendirilmesi istenildiğinde, K8 ve K10, Hacı Bektaş Veli türbesinin ilçede bulunması, K6 ve K7, Türk-İslam felsefesi ve düşüncesi açısından önemli olması ve diğer katılımcıların tamamının Bektaşiliğin merkezi olması şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, K5 ve K7, ilçenin inanç turizm çekicilik özelliğinin sadece Alevi-Bektaşi düşüncesine ve inancına sahip insanlar için değil tüm insanlara hitap etmesinden ötürü dünyadaki inanışlara sahip insanlar tarafından ziyaret edildiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların, Hacıbektaş ilçesinin inanç turizmi potansiyeline yönelik algıları belirlenmek istenmiş ve bu bağlamda sorulmuş olan "Hacıbektaş ilçesinin inanç turizmi kapsamında potansiyelini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu üzerine katılımcıların çoğunluğunun ilçenin güçlü bir potansiyele sahip olduğu fakat bu potansiyelin verimli kullanılmadığı konusunda ortak bir yargıya vardıkları tespit edilmiştir. Katılımcılardan K2 ve K4, ilçenin ve Hacıbektaş Veli müzesinin diğer inanç merkezleriyle karşılaştırıldığında aynı önem değerine sahip olduğu fakat yerel yönetimler tarafından aynı desteği göremediğini ifade etmişlerdir. K4, K7, K11 ve K12, ilçedeki turizm değerlerinin tanıtılmadığı görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. K8, ilçenin inanç turizmi kapsamında ziyaret edilmesini

turistlerin yol üstü uğrak yeri olarak görmesinden dolayı olduğunu ve bu anlayışın değişmesi gerektiğini belirtmiştir. K7, K9 ve K11, ilçeye genel olarak Alevi-Bektaşi geleneğine bağlı insanların geldiğini ve yanlış yönetimlerden ötürü insanların Alevi-Bektaşilik felsefesine olan ön yargıların kırılamadığını belirtmişlerdir. K5 ise Hacıbektaş Veli felsefesi tüm insanları içine alan bir düşünce olmasından dolayı ilçeyi önemli ve güçlü bir merkez haline getirdiğini belirtmiştir.

Katılımcılara ilçenin inanç turizmi açısından değerleri sorulduğunda, tüm katılımcılar en önemli değer olarak Hacıbektaş Veli türbesinin ilçede yer alması cevabını vermiştir. Buna ek olarak ise Kadıncık Ana, Arıcı Baba, Beştaşlar, Çile Hane, Dede Bağı, Han Bağı gibi değerlerin de önemli olduğu fakat Hacıbektaş Veli müzesi dışındaki bu değerlerin ziyaretçi çekmesi için yerel yönetimler tarafından gereken önemin verilmediğini belirtmişlerdir. K3 ve K4, Bektaşilik felsefesinin herkese hitap etmesi, hoşgörülü olması, insana değer vermesi gibi manevi değerlerinin olduğunu belirtmişlerdir. K6 ise Hacıbektaş ilçesinin bu önemli değerlerini sadece Bektaşilik bilgisi olanların gezebildiğini, bilgisi olmadan gelen ziyaretçilerin yalnızca Hacıbektaş Veli türbesi ve Çilehane gibi ön planda olan yerleri gezip ilçeden aynı gün ayrıldığını belirtmiştir.

Katılımcılara yöneltilen sıradaki soruda ilçeye gelen turistlerin hangi dinlere mensup olduğu anlaşılmaya çalışılmış ve daha çok Müslümanlar olmak üzere her dinden insanlar tarafından ziyaret edildiği anlaşılmıştır. Aynı zamanda K4, K7 ve K11, Alevi Müslümanlar tarafından daha yoğun ziyaret edildiğini belirtmiştir.

İnanç turizmi kapsamında yapılan faaliyetlerin ilçeye ve bölgeye katkılarının ne olduğunun öğrenilmesi amacıyla katılımcılara yöneltilen soru sonucunda tüm katılımcıların esnaflara ekonomik olarak katkı sağladığı konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. K1, inanç turizminin ilçeye hareket kattığını ve ilçenin turizm açısından gelişmesi için yatırımların artması gerektiğini belirtmiştir. K2 ve K3, halkın büyük çoğunluğunun geçim kaynağının inanç turizmi olduğunu belirtmiştir. K5, turistlerin ilçede konaklama yapmamasından ve çok az bir süre için kalmalarından dolayı ekonomik anlamda büyük bir getirisinin olmadığını belirtmiştir. K7, Hacıbektaş Veli müzesinin Kültür Turizm Bakanlığı denetimine girmesinden sonra müzenin ilçeye gelir bırakmadığını dolayısıyla ilçeye ekonomik olarak katkı sağlamadığını belirtmiştir. K8, inanç turizminin yoğun olarak 3. kuşak insanlar tarafından yapıldığını ve emekli olan insanların Hacıbektaş'tan arsa veya ev alıp manevi huzur için orada yaşamak istediklerini ve dolayısıyla ekonomik anlamda ilçeye katkı sağlandığını belirtmiştir. K9 ve K12, inançları gereği her yıl yaklaşık 25.000-30.000 kadar kurban kesildiğini ve bunun ekonomik etkisinin büyük olduğunu belirtmişlerdir. K10, ilçeden Kapadokya bölgesine doğru yönelen bir hareket etkisi olduğunu ve K11 ise ilçenin Kapadokya bölgesinde yer almasının ilçe için önemli olduğunu belirtmiştir.

İlçede inanç turizmi kapsamında ne gibi alt yapı çalışmaları yapıldığı öğrenilmek istenmiş ve bu kapsamda yöneltilen soruya K1, K4, K5, K8, K9, K10 ve K11, her yıl yapılan Hacıbektaş-ı Veli anma törenleri yapıldığı şeklinde cevap vermişlerdir. K1 ve K3, değerlerin korunması, bakımı ve restorasyonunun yapıldığını ve K1, ek olarak mevcut olan etkinliklerin çoğaltılması gerektiğini belirtmiştir. K2, K3, K5, K7, K9 ve K13 ise inanç turizmi kapsamında yapılan altyapı çalışmalarının ve aynı zamanda ilçedeki kanalizasyon, temizlik, ulaşım gibi turizme etki eden çalışmaların da yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. K4, K8, K10 ve K11, Bektaşilik öğretisiyle yetişmiş bazı ozanların ve gazetecilerin öldüklerinde Hacıbektaş'a defnedilmeyi vasiyet etmesiyle de ilçeye inanç turizmi kapsamında bir çekicilik unsuru kattığını ve yapılan anma etkinlikleriyle ilçeye olumlu yönde katkı sunduğunu belirtmişlerdir. K14, tabela ve yol çalışmalarının olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılara ilçede yeterli sayıda seyahat acentesi ve konaklama tesisinin olup olmadığı sorulmuş ve katılımcıların hepsi ilçede bir seyahat acentesi olmadığı ve katılımcıların çoğunluğu ise yeteri kadar konaklama tesisinin olmadığı fakat yoğunluğun sadece anma törenleri zamanlarında olmasından ötürü bu eksikliğin önemli bir sorun teşkil etmediği şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcılardan K2, seyahat acentesine gerek olmadığını konaklama tesislerinin ise yeterli olduğu şeklinde cevap vermiştir. K1, K3 ve K4 ise ilçede en azından bir tane lüks bir otellin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. K7, anma etkinlikleri zamanında oluşan yoğunluk sebebiyle konaklama tesisi yetersizliğinden insanların sokaklarda araçlarında veya çadırlarda kalabildiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan inanç turizmi kapsamında değerli yapıların restorasyonu ve korunmasıyla ilgili düşünceleri istenmiş ve sorulan soru sonucunda K13 dışındaki tüm katılımcılar yapıların korunduğu ve gerektiğinde restore edildiği şeklinde cevap alınmıştır. K13'ün cevabı ise devlet tarafından koruma ve restorasyon yapılmadığı sadece halkın kendi çabalarıyla korunmaya çalışıldığı şeklinde olmuştur.



Bunlara ek olarak K2, değerlerin korunduğunu fakat ziyaretçilerin bilinçsiz davranarak zarar verdiğini belirtmiştir. K4 ve K5, değerlerin korunduğunu ve restore edildiğini fakat bu işlemlerin özensiz ve yetersiz olduğu konusunda ortak bir cevap vermişlerdir. K9 ise Hacıbektaş Veli türbesi dışındaki yerlerin yeteri kadar korunup restore edilmediğini belirtmiştir.

Katılımcılardan ilçede bulunan inanç turizmi değerlerinin ve bu kapsamında yapılan faaliyetlerin ne ölçüde tanıtıldığı hakkındaki düşünceleri istenmiş ve tüm katılımcıların cevapları yapılan tanıtım ve reklamların büyük ölçüde yetersiz olduğu şeklinde olmuştur. K2, K6 ve K7 Hacıbektaş ilçesini inanç turizmi kapsamında ziyaret eden insanların ağırlıklı olarak Alevi-Bektaşi inancına sahip insanlar tarafından ziyaret edildiğini dolayısıyla bu felsefenin tüm insanları kapsayacak biçimde reklam ve tanıtımının olmadığını belirtmişlerdir. K7 ise aynı zamanda, gerekli tanıtımların ve reklamların Alevilik inancına olan ön yargıları kırmak üzerine olmasını gerektiğini söylemiştir.

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soruda, ilçede inanç turizmi kapsamında ne tür yatırımların yapıldığı öğrenilmeye çalışılmış ve alınan cevaplar neticesinde katılımcıların çoğunluğunun görüşü her yıl yapılan Hacıbektaş Veli anma törenleri dışında yatırım yapılmadığı şeklinde olmuştur. Ek olarak K1, ilçelere Hacıbektaş tabelası, müzede sesli rehberlik, mobil uygulamalar gibi hedeflenen yatırımların olduğunu; K2, farklı illerdeki alevi derneklerinin yapmış olduğu yatırımların olduğunu; K7, K8 ve K12 ise yapılan festivaller olduğunu ve ayrıca K7, belediyenin kurban kesmek isteyen ve yemek pişirip dağıtmak isteyenlere sağladığını imkânların olduğunu belirtmiştir.

Son olarak katılımcılara beşli likert ölçeği kullanılarak "Ulaşım", "Temizlik", Bilgi edinme", ve "Genel" olmak üzere 4 ifade verilmiş ve bu ifadeler sonucunda katılımcıların görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu ifadeler, "Hiç Beğenmedim" "Beğenmedim", "Ne beğendim Ne Beğenmedim", "Beğendim" ve "Çok beğendim" şeklinde beş aralıkta belirlenerek sınıflandırılmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların cevapları;

	Hiç Beğenmedim	Beğenmedim	Ne Beğendim Ne Beğenmedim	Beğendim	Çok Beğendim
Ulaşım	K4, K9 ve K13	K5 ve K11	-	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K12 ve K15	-
Temizlik	K4, K8, K9, K12 ve K15	K4	K2, K3, K5, K7, K11 ve K13	K6 ve K1	
Bilgi edinme	K13	K9	K4	K2, K5, K7, K8, K11 ve K15	K1, K3, K6 ve K12
Genel			K4, K5, K7, K9 ve K13	K2, K6, K8, K11 ve K15	K1, K3 ve K12

Ulaşım: K4, K9 ve K13 "Hiç beğenmedim"; K5 ve K11 "Beğenmedim"; K1, K2, K3, K6, K7, K8, K12 ve K15 ise "Beğendim" şeklinde olmuştur.

Temizlik: K4, K8, K9, K12 ve K15 "Hiç beğenmedim"; K4 "Beğenmedim"; K2, K3, K5, K7, K11 ve K13 "Ne beğendim ne beğenmedim"; K6 ve K1 "Beğendim" şeklinde olmuştur.

Bilgi edinme: K13 "Hiç beğenmedim"; K9 "Beğenmedim"; K4 "Ne beğendim ne beğenmedim"; K2, K5, K7, K8, K11 ve K15 "Beğendim"; K1, K3, K6 ve K12 "Çok beğendim" şeklinde olmuştur.

Genel: K4, K5, K7, K9 ve K13 "Ne beğendim ne beğenmedim"; K2, K6, K8, K11 ve K15 "Beğendim"; K1, K3 ve K12 "Çok beğendim" şeklinde olmuştur.

Yalnızca K10 ve K14 şuan da bulundukları mevki gereği son soruda bulunan hiçbir ifadeye cevap vermek istememiş, K10 "Birçok konuda eksiğimiz var fakat tamamlamak ve düzeltmek için elimizden geleni yapacağız"; K14 ise "Ulaşım, temizlik ve çevre düzenlemede çalışmalar yapılmaktadır" şeklinde bir cevap vermişlerdir.

Soruların bitmesinin ardından katılımcılara, eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş ve bu soruya karşılık K3, K6, K7, K8 ve K12 devletin Hacıbektaş ilçesini turizm kapsamında desteklemediğini, koordineli bir şekilde daha fazla çalışmaların olması gerektiğini belirtmişlerdir. K5, bir örnek ile karşılaştırma yoluna gitmiş ve Konya Mevlana müzesi ile karşılaştırıldığında Hacıbektaş Veli müzesinin devlet tarafından aynı değeri görmediğini belirtmiş ve şuan ilçenin sadece belirli bir kesime hitap ettiğini daha iyi tanıtım ve reklam faaliyetleri uygulanırsa daha önemli bir inanç merkezi haline geleceğini belirtmiştir.



5. Sonuç ve Öneriler

İnanç turizmi, alternatif turizm türü olarak doğmuş ve önemi geçte olsa anlaşılmaya başlanmıştır. İnanç kavramının turizmin içerisine girmesi ve inanç turizmi kavramını oluşturması, bu amaçla yapılan seyahatlerin sosyal ve ekonomik boyutlarının incelenecek derecede büyük olduğunun farkına varılmasıyla oluşmuştur. Özellikle Türkiye, bulunduğu coğrafi konum itibariyle de birçok uygarlığa ev sahipliği yapmış ve üç büyük dine ait birçok değerleri bulunan, inanç turizmi kapsamında önemli bir konum halindedir.

Hacıbektaş ilçesinde bulunan Hacıbektaş Veli Dergâhı ve onunla ilişkili olan diğer önemli değerler Türkiye'de yer alan önemli inanç turizmi değerlerinden sadece bir tanesidir. Yüzyıllar boyunca varlığını korumuş olan Bektaşilik inancı ve Bektaşilik felsefesinin yayılması, anlaşılması ve tüm insanlara ulaşabilmesi için Hacıbektaş Veli Dergâhı şuan müze olarak insanları kabul etmektedir. Hacıbektaş Veli'nin felsefesini anlamak ve Hacıbektaş Veli Türbesini ve bağlı olduğu değerleri ziyaret etmek ve manevi huzur sağlamak için her yıl inanç turizmi kapsamında yüzbinlerce insan Hacıbektaş ilçesini ziyaret etmektedir. Yapılan bu çalışmada inanç turizminin, destinasyon bölgesine nasıl etkileri olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

İnanç turizminin destinasyon bölgesine etkilerini inceleyebilmek için örnek seçilen Hacıbektaş ilçesinde 15 turizm paydaşı ile görüşülmüştür. Bunlar yerel yönetimler, akademisyenler ve esnaflardan oluşmuştur. Yapılan araştırma sonucunda halkın büyük çoğunluğunun geçim kaynağının turizm olduğunu anlaşılmış ve bu yüzden inanç turizmi kapsamında daha çok çalışmalar yapılması gerektiği çoğunluk tarafından vurgulanmıştır. Katılımcıların tümü inanç turizmi kapsamında yapılan tanıtım ve reklam faaliyetlerinin yetersiz ve eksik olduğu konusunda hemfikir olmuş ve yerel yönetimlerin bu konuda daha fazla çalışmaları gerektiğini savunmuşlardır. Yine katılımcıların çoğunluğu Hacıbektaş ilçesinin inanç turizmi potansiyelinin çok güçlü olduğunu fakat bu potansiyelin birtakım yanlış veya eksik politikalar sebebiyle tam olarak kullanılamadığı konusunda görüş birliği sağladıkları görülmüştür.

Turizmin olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda inanç değerleri doğru kullanıldığı takdirde inanç merkezlerindeki ulaşıma, temizliğe, peyzaj çalışmalarına dolayısıyla istihdama, değerlerin korunmasına ve ekonomik katkısına kadar bölgeye olumlu yönde bir getiri sağladığı bilinmektedir. Yapılan bu çalışma sonucunda inanç merkezlerinden en iyi verimin sağlanması ve eksikliklerin giderilmesi için aşağıda bazı önlem ve öneriler verilmiştir:

Doğru ve etkili tanıtım ve reklam faaliyetleri yapılması gerekmektedir.

İnanç merkezlerine yönelik yapılacak tanıtım ve reklam faaliyetlerinin belirli bir kesime değil tüm insanlara hitap etmesine dikkat edilmelidir.

Tanıtımlar için sosyal medya ve akıllı telefon uygulamaları aktif olarak kullanılmalıdır.

Ulaşım sorunları varsa giderilmeli, bölge temiz ve yolları güzel olmalıdır.

İnanç turizmi açısından birbirleriyle ilişkisi bulunan önemli değerlerin koordineli çalışılması ve bunun sonucunda sadece tek bir değer değil ona bağlı diğer değerlerinde ziyaretine imkân sağlanmalıdır. Bu sayede turistler bölgede daha fazla zaman geçirmiş olacaklardır.

Etkinliklerin tarihlerine dikkatle karar verilmeli ve faaliyetler günlere yayılmalıdır.

Etkinler zamanında oluşabilecek düzensizliğe, karmaşıklığa ve konaklama sorunlarına çözüm bulunmalıdır.

Yerel yönetimler olarak ise ulaşım, kanalizasyon gibi alt ve üst yapı sorunlarının yanı sıra Türkiye'deki önemli inanç turizmi değerlerinin (Mevlana, Ahi Evran, Hacıbektaş Veli gibi…) ulusal ve uluslararası kapsamda çeşitli turlar düzenlenip hem değerlerin tanıtılması hem de bölgeye katkı sağlaması için çalışmalar yapılabilir.

Hacıbektaş Veli'nin felsefesi veya sadece sözleri kullanılarak sosyal medya aracılığıyla bir felsefi, edebi türlerde yarışma düzenlenebilir ve oluşturulacak bu etkinlikler sayesinde bölgeye ziyaretçi çekilebilir.

Bu kapsamda yapılacak çalışmalar hem literatür açısından hem de bölgenin gelişmesi açısından önem taşımaktadır. Bundan sonraki yapılacak çalışmalar inanç turizmi kapsamında, Hacıbektaş Veli



felsefesini destinasyon bölgesine gelen turistlerin ne derece anlayabildiği üzerine veya Hacıbektaş Veli müzesinin dışında fakat ilişik olarak inanç turizmi kapsamındaki diğer değerler üzerine bir çalışma olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Atak, O. (2009). *Türk Turizminin Tanıtımında Festivallerin Yeri ve Önemi: Antalya Örneği.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bekar, A., Kocatürk, E. & Sürücü, Ç. (2017). Gastronomi Festivallerinin Algılanan Destinasyon İmajına ve Tekrar Ziyaret Etme Niyetine Etkisi: Fethiye Yeşil üzümlü ve Yöresi Kuzugöbeği Mantar Festivali Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 5*(2), 28-36.

Büyükşalvarcı, A. & Akkaya, A. (2018). Etkinlik Turizmi Olarak Gastronomi Festivallerinin Değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(67), 452-467.

Cömert, M. & Çetin, K. (2017). Gastronomi Temalı Festivaller Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(54), 1093-1101.

Cömert, M. & Sökmen, A. (2017). Türkiye'de Gastronomi Turizmi: Antalya'da Konaklayan Turistler Üzerine Bir Araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi,14*(3), 6-26.

Aksoy, M. (2002). *Dinler Tarihi Araştırmaları-3*. Ankara: Dinler Tarihi Derneği Yayınları.

Avcı, E. (2011). *İzmir'in İnanç Turizmi Potansiyelinin Seyahat Acentaları Açısından Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Büyükşalvarcı, A., Şapcılar, M.C., Altınışık, İ. & Şimşek, Ç. (2017). Turizm Öğrencilerinin İnanç Turizmine Yönelik Bakış Açıları. *Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 14, 42-64.

Çakmak, T. H. (2014). *İnanç Turizminin Turistik Destinasyon Pazarlamasındaki Yeri ve Önemi: Göbekli Tepe Örneği.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çifçi, İ. & Akova, O. (2016). İnanç Turizmi Kapsamında Hacı Bektaş Veli Dergâhına Yönelik Bir Araştırma. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 80, 183-217.

Dikici, E. & Sağır, A. (2012). Antalya'da İnanç Turizminin Sosyolojik Çözümlemesi: Demre-Myra Örneği. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 14*(22), 35-43.

Gümüş, G. (2018). *Turistik Ürün Çeşitlendirmesi: Kapadokya Bölgesindeki İnanç Turizmi Kaynaklarının Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Herstein R., Albayrak T., Gaber M., Drori N., Bideci M. & Berger R. (2018*).* Exploring religious tourist experiences in Jerusalem: The intersection of Abrahamic religions. *Tourism Management Dergisi, 69*(2018), 285-296.

https://www.academia.edu/3540727 E.T. 02.04.2019

http://yigm.kulturturizm.gov.tr/TR-10173/inanc-turizmi.html E.T. 02.04.2019

http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR-43336/muze-istatistikleri.html E.T. 02.05.2019

https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/nevsehir/turizmaktiviteleri/nanc-turzm E.T.09.04.2019

http://www.nevsehirkulturturizm.gov.tr/TR-233999/muzeorenyeri-ziyaretci sayilari.html E.T. 10.04.2019

http://www.hacibektas.gov.tr/genel-bilgiler E.T. 10.04.2019

http://www.hacibektas.com/index.php?id=hacibektas E. T. 10.04.2019

Kaynak, İ. H. (2010). İnanç Turizminin Medeniyetler Arası İşbirliğine Etkileri: Türkiye Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 13*(1-2), 119-126.

Konyar, H. Ö. (2013). *Kapadokya*. İstanbul: Tursab Kültür Yayınları.

Kuyucu, S. (2017). *Kültür Turizmi Kapsamında İnanç Turizminin Yerel Halk Tarafından Algılanması: Bilecek Örneği.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Okuyucu, A. & Somuncu M. (2013). *Türkiye'de İnanç Turizmi: Bugünkü Durum, Sorunlar ve Gelecek.* International Conference on Religiouns Tourism and Tolarence, 9-12 May 2013, Konya /TURKEY.

Olcay, A. & Albuz, N. (2016). İnanç Turizmi ve Türkiye'nin Tanıtımına Katkısı, M. Özdemir içinde, *Uluslararası Tanıtımda Medya ve Türkiye* (s. 1-25), Bursa: Dora Yayıncılık.

Öner, S. & Cansu, E. (2018). Ankara'nın İnanç Turizmi Potansiyeli ve Yerel Halkın İnanç Turizmi Bakış Açısına Yönelik Çıkarımsal Analizi. *Turizm ve Araştırma Dergisi, 8*(1), 84-105.

Sargın, S. (2006). Yalvaç'ta İnanç Turizmi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(2), 1-18.

Süt, A. (2014). İslam ve Turizm İlişkisi. *Turkish Studies*, *9*(11), 479-497.



Şahiner, T. (2012). *İnanç Turizmi Potansiyeli Ve Halkın İnanç Turizmine Bakışı Açısından Karaman.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Usta, K. M. (2005). *İnanç Turizmi Potansiyeli Açısından İznik'in Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.



FESTİVALLERİN YEREL YİYECEK-İÇECEK İŞLETMELERİNE ETKİSİ: ADANA PORTAKAL ÇİÇEĞİ KARNAVALI ÖRNEĞİ

Mustafa Cüneyt ŞAPCILAR
Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi, mustafcuneyt@gmail.com

Zihni BİLİR
Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, bilirzihni@gmail.com

Ahmet BÜYÜKŞALVARCI
Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi, ahmetbuyuksalvarci@gmail.com

Özet

Festivaller genellikle belirli bir bölgeye ve/veya bir yöreye özgü düzenlenen etkinliklerdir. Etkinlik turizminin önemli bir türü olan festival turizmi her geçen gün daha fazla ilgi görmektedir. Bu sebeple festivaller yapıldıkları bölgelerde büyük bir turistik çekicilik unsuru oluşturmaktadırlar. İlgili literatür incelendiğinde festival turizmine katılımı etkileyen en önemli unsurun gastronomi etkinliklerinin olduğu görülmektedir. Bu sebeple son yıllarda gastronomi ağırlıklı festivaller düzenlenmeye başlanmıştır. Bu festivaller bölge turizmine katkı sağlamakla birlikte yerel işletmelerin de ekonomisine büyük katkı sağlamaktadır. Festival turizminin yerel yiyecek-içecek işletmelerine etkisini araştırmak bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda Adana'da portakal çiçeği teması ile düzenlenen "Portakal Çiçeği Karnavalı" değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada Adana'da faaliyet gösteren 16 yiyecek-içecek işletmesi örneklem olarak seçilmiş ve işletme sahiplerinin/yöneticilerinin görüşlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre işletme sahipleri/yöneticileri festivalin sadece Adana bölgesine değil bölgeye yakın illere de ekonomik yönden katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ancak festivalin kontrolsüz büyümesi nedeniyle festivale gelen yerli ve yabancı turistlerin temel ihtiyaçlarını (konaklama, ulaşım vb.) karşılamada problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple işletme sahipleri/yöneticileri daha kapsamlı ve planlı çalışmalar yapılmasının önemini vurgulamışlardır.
Anahtar Kelimeler: Festival, Festival Turizmi, Gastronomi Festivali, Portakal Çiçeği Karnavalı

The Effect of Festivals on Local Food and Beverage Business: The Case of Adana Orange Blossom Carnival

Abstract

Festivals are organized series of events that are specific to a particular destination and/or a region. Festival tourism, an important type of event tourism, is getting more attention. For this reason, festivals are considered to be important motivators of tourism in the regions where they are held. When the related literature is examined, it is seen that the most important factor affecting the participation in festival tourism is gastronomy activities. For this reason, gastronomy-based festivals have gained more popularity in recent years. These festivals promote tourism, contribute to regional development, and help the economy of local business to flourish. The main purpose of this study is to investigate the effect of festival tourism on local food and beverage businesses. In this context, "Orange Flower Carnival" held in Adana was evaluated. In this study, 16 food and beverage businesses operating in Adana were selected as samples and the opinions of the owners / managers were observed by using a semi-structured interview form. According to the findings, the owners/managers stated that the festival contributed not only to the Adana region but also to the provinces nearby. However, they stated that due to the uncontrolled growth of the festival, local and foreign tourists who came to the festival had problems meeting their basic needs (accommodation, transportation, etc.). Therefore, business owners/managers have emphasized the importance of more comprehensive and planned studies of festivals phenomenon.
Keywords: Festival, Festival Tourism, Gastronomy Festival, Orange Blossom Carnival

Giriş

Son yıllarda eğitim, gelir ve boş zaman faaliyetleri sonucu oluşan kitle turizmine karşı olan talep giderek azalırken, alternatif turizm türlerine yönelik ilgi ve tercihlerde artış görülmektedir. Bu artışın içerinde yer bulan alternatif turizm türlerinden biri de festival turizmidir. Festival turizminin ağırlıklı olarak gastronomi festivalleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Gastronomi turizmi 12 ay boyunca gerçekleştirilebilecek bir turizm türüdür (Çavuşoğlu, 2017: 47) ve gastronomi, belli bir turist türü için bir destinasyonu teşvik etmek için önemli bir çekim gücüdür (Guzmán, Lotero, Gálvez ve Rivera, 2016: 267).



Gastronomi festivalleri, yerel mutfağı, dünya mutfakları ile birleştiren ve bilgi alışverişini sağlamak amacıyla düzenlenen etkinliklerdir (Büyükşalvarcı ve Akkaya, 2018: 452). Gastronomi festivalleri, yiyecek ve içeceğin girdi olarak ana konu olduğu ve festivalin ana çekicilik unsurunu oluşturduğu etkinliklerdir. Yerel gastronomi festivalleri, yerel halk ile bölgeye gelen turistlerin bir araya gelerek yerel kültürü paylaşabilmeleri ve yaşayabilmeleri açısından son derece önemli bir role sahiptir. Gastronomi turizmine olan ilginin çoğalmasından dolayı hem yerel yönetimler hem de turizm paydaşları, bölgelerindeki gastronomi faktörlerini ortaya çıkararak ve bu faktörlerin adlarıyla anılan festivaller düzenlemeye başlamışlardır (Kargiglioğlu ve Kabacık, 2017: 409).

Gastronomi festivalleri incelendiğinde tüm festivallerin %30'unu oluşturduğu ifade edilmektedir. Gastronomi festivalleri, bölgeye özgü olarak yiyecek-içeceklerin sunulması, nasıl üretildiği, tadım şekilleri, yemeklerin tarifleri, kültürel yemek çeşitleri, mutfak kültürleri ve gelenekleri gibi birçok unsuru içerisinde barındırmaktadır. Bütün bu unsurlardan etkilenen yerel yiyecek-içecek işletmeleri güçlenmekte, gıda ve biyolojik çeşitliliğin artmasını sağlamakta ve yerel kimliklerin artmasını sağlamaktadır (Cömert ve Çetin, 2017: 1092).

Bu kapsamda çalışmada festival turizminin yerel yiyecek içecek işletmelerine etkisini tespit etmek amacıyla Adana'da düzenlenen "Portakal Çiçeği Karnavalı" araştırma sahası olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 16 yiyecek içecek işletmesinin yöneticisi ile görüşülmüştür. Yöneticilere açık uçlu sorular sorulmuş ve festival/karnaval süresinde gelen yerli yabancı turistlerin etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Gastronomi Turizmi ve Gastronomi Festivalleri

Gastronomi turizmin kökenine bakıldığında kültür, tarım ve turizm ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu önemli üç unsurun etkileşimi; gastronomi turizmin önemli bir destinasyon çekicilik unsuru haline gelmesini sağlamaktadır. Çünkü tarım ürünü pazara sunmakta, kültür; tarihi çekiciliği sunmakta, turizm sektörü ise; altyapı ve hizmetleri oluşturmaktadır (Çimen, 2016: 310). Gastronomi turizmi, kişilerin bir yörenin kendine özel yiyecek ve içeceklerinin tanınması ve yörenin yeme kültürünü yaşamasıdır. Diğer bir ifadeyle ise turistlerin bir destinasyonu ziyaret amacının o yörenin yeme-içme kültürünü anlamak, tanımak ve yiyecek-içecek işletmelerinin ürettiği gastronomik ürünlerinde faydalanması ile yemek festivallerine katılması ve özel yerlerine gitmesi olarak da tanımlanabilmektedir (Çavuşoğlu ve Çavuşoğlu, 2018: 350). Gastronomi, yiyecek ve içeceklerinin tadını çıkarmak ve eşsiz lezzetlerin tadını çıkarmak için unutulmaz gastronomi deneyimleri yaşamak amacıyla yapılan seyahatlerdir (Kivela ve Crotts, 2005: 41).

Gastronomi turizmi önemli bir büyüklükte yerel yiyecek ve içeceklerin bulunduğu yöresel yemek kültürü amaçlı seyahatleri içermektedir. Gastronomi amacıyla seyahat eden turistlerin %70'i seyahate gittiği destinasyonda yöresel yiyecekleri tatmakta, çeşitli yemek tariflerine ulaşmakta ve şarap gibi bazı yöresel ürünleri satın alıp ülkelerine dönerken aileleri ve arkadaşları için götürmektedir (Cömert ve Sökmen, 2017: 8). Bu beraberinde hem turizm sektörüne gelir sağlamakta hem de yerel işletmelere gelir getirmektedir. Gastronomiye olan ilgini artması ve gastronomi festivallerinin de gelişimini sağlamıştır (Cömert ve Çetin, 2017: 1092). Gastronomi festivallerinde asıl hedef gastronomik ürünlerini tanıtmakken bu amacın dışında yerel işletmelerin daha fazla yerli ve yabancı turist çekmesinde sağlamaktadır (Lee ve Arcodia, 2011: 356).

Gastronomi festivallerini "yiyecekleri merkeze alıp dönmeyi amaçlayan festivallerdir" tanımlamışlardır. Gastronomi festivallerinin bir turistik çekim cazibesi olduğunu ve seyahatler için motivasyon sağladığı çalışmalarda görülmektedir (Suzana,Racz ve Mijoc, 2018: 840).

Literatürdeki yapılan bir çalışmada gastronomi festivallerine katılanlar insanların çeşitli motivasyonlar aracılığıyla festivallerde yer aldığından bahsedilmiştir. Guzman ve arkadaşlarına (2017) göre bu motivasyonlar; yeni yemekler tatmak, etkinliğin tadını çıkarmak, günlük rutinden kaçmak ve aile ile vakit geçirmedir. Son yıllarda turizm merkezi yaratmak adına yemek festivalleri büyük önem kazanmıştır. Yapılan bu etkinliklerden bazıları ise gastronomik yönü güçlü olan Adana'da düzenlenen festivalleridir.

Adana'da farklı konularda çeşitli festivaller düzenlenmektedir. Bu festivallerin amacı etkinlik turizmine katkı sağlayıp kenti turisttik yönden markalaştırmaktır. Altın Koza Film Festivali,13 Kare Sanat Festivali, Adana Şalgam ve Kebap Festivali, Adana Lezzet Festivali ve Portakal Çiçeği Karnavalı bunlardan bazılarıdır (Karaca, Yıldırım ve Çakıcı, 2017: 223).



Altın Koza Film Festivali, düzenlenme amacı Çukurova bölgesinin simgesi ve en temel ürünü olan pamuğu simgelemektedir. İlk kez 1969 yılında düzenlenen festival "Altın Koza Film Şenliği" adıyla Adana Belediyesi ve Adana Sinema Kulübü öncülüğünde gerçekleştirilmiştir. Türk Film Arşivi'nin katkılarını da yanına alan Altın Koza Film Festivali, o tarihten bu yana her yıl zenginleşen içeriği ile sadece Çukurova Bölgesi'nin değil, ülkemizin en önemli kültür, sanat etkinliklerinden biri olmuştur. Altın Koza Film Festivali, Akdeniz Ülkeleri'nin yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri'nden Japonya'ya kadar dünyanın pek çok ülkesinden filmi, sektörün her alanında görev yapan sinema profesyonelini konuk eden bir sinema platformu haline gelmiştir. Festival her yıl Türk sinemacıların yanı sıra Avrupa'dan da yaklaşık 700 konuğu ağırlamakta ve her yıl yaklaşık 70 bin izleyiciye ulaşmaktadır (http://www.adanafilmfestivali.org.tr/, 2019).

13 Kare Sanat Festivali, 1995 tarihinde fotoğraf çekim gezisine giderken gerçekleşen bir trafik kazası sonucu vefat eden Adana Fotoğraf Amatörleri Derneği üyesi 13 fotoğrafçının anısını yaşatmak üzere ilk kez 1999 yılında, Adana Büyükşehir Belediyesi tarafından düzenlenmeye başlanan festivalde tiyatro, fotoğraf, söyleşi, sinema, resim, heykel, müzik gibi birçok sanatsal alanda etkinlik düzenlemektedir.

Adana Kebap ve Şalgam Festivali, her yıl Adana'da Aralık ayında düzenlenen bir festivaldir. Adananın zengin gastronomi kültürünü anlamaya ve tanımaya yönelik yapılan festival tarihi büyük saat çevresinde yapılmaktadır**.**

Adana Lezzet Festivali, 4-6 Ekim 2019 tarihleri arasında 3.'sü düzenlenecek olan gastronomi festivalinin bu yılki teması "Gelenekselin Gücü Adına!" olarak belirlenmiştir. Festival Adana'nın en yerel ve en geleneksel mutfak kültürünü dünyaya tanıtmak adına Adana Valiliği'nin ev sahipliğiyle düzenlenmektedir. Her geçen yıl daha fazla ün kazanmaya başlayan festivalde gastroshowlar, yerel mutfak kültürü, tadım seansları, söyleşiler ve mutfak atölyeleri gibi birçok etkinliğe sahip olmaktadır (http://www.adanalezzetfestivali.com/, 2019).

Adana Portakal Çiçeği Karnavalı, 2013 yılından bu yana düzenlenen festivalin ana teması Portakal Çiçeği'dir. İş adamı Ali Haydar Bozkurt tarafında ortaya çıkarılan ve 2019'da 7.'si düzenlenmiş olan karnavalın her geçen yıl ilgilisi ve ziyaretçisi büyük bir oranda artmaktadır. 3-7 Nisan 2019'da düzenlemiş olan festivalde 2013'de ziyaretçi sayısı 50 bin iken 2019'da yerli ve yabancı turistler dahil 1.5 milyona ulaştığı tahmin edilmektedir. Festivalin ana unsuru portakal çiçeği olması ve programında birçok gastronomik etkinlikleri barındırması sebebiyle gastronomi festivali içerisinde değerlendirebileceğimiz bir festival türüdür (http://www.nisandaadanada.com/, 2019).

Literatür İncelemesi

İlgili literatür incelendiğinde festival turizmi ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Park, Reisinger ve Kang (2008)'de yapmış oldukları çalışmasının amacı, festivale katılımı motive eden temel faktörleri tespit etmektir. Miami Beach, Florida'daki South Beach Şarap ve Yemek Festivali'ne katılan ziyaretçiler ve Amerika Birleşik Devletleri, Kanada'dan gelen ziyaretçiler arasında festivale katılımı sağlayan faktörlerin değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmış ve birincil veriler Güney Florida'ya gelen 475 ziyaretçiden anket tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Festivale ilk kez gelen ziyaretçileri motive edici unsurların; yeni şarap ve yemeklerin tadına bakma arzusu, olay, sosyal statüyü arttırmak, rutin yaşamdan kaçmak, yeni insanlarla tanışmak, aile ile zaman geçirmek, ünlü şefleri ve şarap uzmanlarını tanıma arzusu olduğu bulgulanmıştır.

Atak (2009), Türk turizmin tanıtımında festivallerin önemi ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında özellikle reklam ve tanıtım faaliyetlerinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple bakanlık, seyahat acenteleri, yerel yönetimler, konaklama ve turizm işletmelerinin tanıtım ve reklam faaliyetlerine destek vermesi gerektiğini böylelikle uluslararası alanda Türkiye'de gerçekleştirilen festivallerin daha fazla kişiye ulaşarak turizm gelirlerinin artacağını ifade etmiştir.

Büyükşalvarcı ve Akkaya'nın (2018)'de yapmış oldukları çalışmada gastronomi festivallerine katılan bireylerin görüşlerini almak ve gastronomi festivallerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 23 kişiye açık uçlu 4 soru sorulmuştur. Görüşme tekniği ile yapılan araştırma sonucunda farklı yeme-içe alışkanlıkları olan kişilerin yeme-içme deneyimi kazanma, boş vaktini değerlendirme ve farklı yörelerin yemeklerini tanıma amacı ile gastronomi festivallerine katıldıkları belirlenmiştir.

Çoban ve Süer (2018) destinasyonun markalaşmasında festival turizmin rolü üzerine yapmış oldukları çalışmada Alaçatı Ot Festivali'ni değerlendirmeye almışlardır. Festivalin destinasyona gelen turistlerin

sayısını arttırmada büyük bir role sahip olduğu, Alaçatı destinasyonuna gelen turistlerin bu destinasyonu ziyaret amaçlarından birisinin de festival olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cömert ve Çetin (2017)'de gastronomi festivalleri üzerine genel bir değerlendirme ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre gastronomi festivali sadece yeme-içme, tatma eylemlerinin gerçekleştiği festivaller olmadığı yerel kültürün sürdürülebilirliği, biyolojik çeşitliliğin sürdürülebilirliğine katkı sağladı etkinlikler olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca çalışmada bazı illerde gastronomi festivali düzenlenmediği eğer buralarda bu tarz festivaller düzenlenirse bölge turizmini hareketlendireceği önerilmiştir.

Bekar, Kocatürk ve Sürücü (2017)'de Fethiye'de yapmış oldukları gastronomi festivali ile ilgili çalışmada katılımcıların destinasyonu tekrardan ziyarete etkisinin olup olmadığını anlamak amaçlanmıştır. Araştırmada birincil veriler anket tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre festivalin yöre imajına etkileri ekonomik, sosyal, kültürel ve tanıtıma yönelik olduğu, bunun yanında destinasyonu tekrar ziyaret etme ile arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Dalgıç (2018)'de Adana Portakal Çiçeği Festivalinin ziyaretçi sadakatine etkisini araştırmıştır. Araştırmada festival duygusal imajı, festival bilişsel imajı, festival duygusal deneyim algısı ve festival bilişsel deneyim algılarının katılımcıların festival sadakatini arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Taştan, Soylu ve Demir (2018) Adana Lezzet Festivali ile ilgili yaptıkları çalışmada katılımcıların festival algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Festival katılımcılarından 399 kişiye anket formu uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda, festivali dört boyut üzerinden algıladıkları, festivalin genel bağlamda olumlu algılandığı ancak yiyecek içecek etkinlikleri ve şehir hizmetleri bağlamında geliştirilmesi gereken eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın temel amacı, Adana'da her yıl düzenlenen ve son yıllarda önemli ölçüde tanınırlığı artmış olan Portakal Çiçeği Karnavalı'nın yerel yiyecek-içecek işletmelerine etkisinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Festivallerin bölge turizmine önemli bir katkısı olduğu literatür de yapılan çalışmaların sonuçlarında görülmektedir. Bu bağlamda Adana'daki bölge turizmine etkisi sonucu karnaval gelen yerli yabancı turistler bölgenin turist çekimine fayda sağlayıp sağlamadığı ve yerel-yiyecek içecek işletmelerine olumlu-olumsuz etkilerinin neler olunduğunun belirlenmesi çalışmanın hedeflerindendir.

Araştırmada, birincil veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formu, Çoban ve Süer'in 2018 yılında festival turizmi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada kullandıkları ölçeğin uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler çerçevesinde görüşme sorularında değişikler yapılmış ve katılımcıların görüş ve önerileri alınmıştır. Bu kapsamda katılımcıların görüş ve önerileri alınarak not edilmiştir. Ayrıca araştırmaya destek olması açısından ve verilerin korunması gerekliliğiyle katılımcılardan ses kaydı da alınmıştır.

Araştırmanın evrenini Adana'daki yerel yiyecek içecek işletmeleri oluşturmaktadır. Ancak zaman ve maliyet açısından kısıtlılık bulunmasından dolayı araştırma tüm evrene uygulanamamıştır. Bu sebepten dolayı araştırma kapsamında Adana'da bulunan 16 yiyecek-içecek işletmesi örneklem olarak seçilmiş ve bu işletmelerin sahipleri/yöneticileri ile görüşülmüştür.

Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonucunda ilk olarak katılımcılara tanıtıcı bilgilerini içeren sorular sorulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılar Hakkında Tanıtıcı Bilgiler K=16

		n
Cinsiyet	Erkek	15
	Kadın	1
Yaş	20-25	1
	26-31	3
	32-37	3
	38-43	7
	44-49	1
	50 ve üzeri	1

İşletmedeki Görevi	İşletme Sahibi	9
	Yönetici	7
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	1
	Lise	4
	Önlisans	3
	Lisans	8
Kaç Yıldır Sektörde Olduğu	0-5 yıl	5
	6- 10 yıl	2
	11-15 yıl	4
	16-20 yıl	1
	20 yıl ve üzeri	4

Tablo 1'de yer alan yaş, cinsiyet, işletmedeki görevi, eğitim düzeyi ve kaç yıldır bu sektörde çalıştığı ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde yiyecek içecek sektöründe yönetici pozisyonunda "erkek" katılımcıların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Yaş açısından incelendiğinde, yöneticilerin veya işletme sahiplerinin yaş aralığının "38-43" ve üzerindeki yaş aralığında olduğu görülmektedir. İşletmedeki yetki konumları incelendiğinde ise işletme sahibi ve yönetici konumundaki kişilerin dengede olduğu görülmektedir. Yöneticilerin eğitim düzeyleri incelediğinde ağırlıklı olarak üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Sektörde ne kadar süredir çalıştıkları ile ilgili bilgiler bakıldığında ise "11-15" yıl ve üstünün yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın amacına yönelik hazırlanan görüşme formu " Portakal Çiçeği Karnavalının yerel yiyecek içecek işletmelerine etkisi nelerdir, görüş ve önerileriniz nelerdir?" ana temasından yola çıkarak aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiştir. Bu çevrece de katılımcılara araştırma kapsamında 9 soru sorulmuştur ve sorulan sorulara verilen cevaplar neticesinde gerekli yorumlamalar yapılmıştır. Katılımcılar çalışmada "K1, K2, K3,.. K16" olarak adlandırılmıştır.

Araştırmanın ilk soru olan "Portakal Çiçeği Karnavalının düzenlenme sebebi nedir?" sorusuna katılımcılar; Portakal Çiçeği Karnavalının Adana'nın tanıtımına katkı sağlaması, turizm potansiyelini geliştirilmesi ve ekonominin canlandırılması amacıyla yapıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar arasından K5 karnaval yapılmasını olumlu bulmadığını ilk zamanlar karnaval havası çok güzel iken son yıllarda tamamen ticari olduğu ifade etmiştir. Katılımcılardan K9, K13 ve K14 karnavalın düzenlenme sebebinin aslında baharın gelişi ve portakal çiçeği kokusunu insanların gerçek ortamında yaşamasını sağlamak amacıyla düzenlendiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikincisi sorusu "Portakal Çiçeği Karnavalının bölgeye gelen turist sayısında arttırıcı bir özelliği var mıdır?" ifadesi katılımcılara yöneltilmiş ve katılımcıların ortak düşünceleri Karnaval süresinde turist sayında çok büyük bir artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılardan K6 karnavalın 1 hafta olmasına rağmen turistlerin tatillerini uzatarak 15 gün Adana'da konakladıklarını ifade etmiştir. K3 ise sadece karnavala özel Bakü'den bir turist kafilesi geldiğini bu da beraberinde geçen yıllara göre daha fazla yabancı turist sayısında artışın göstergesi olduğunu ifade etmiştir.

"Portakal Çiçeği Karnavalına gelen turistlerin gelme nedenleri nelerdir?" ifadesine katılımcılar; Adana'nın gastronomi kültürünü tanımak, Adana'yı tanımak, karnaval havasını yaşamak, portakal çiçeği kokusunu teneffüs etmek ve özellikle sosyal medyada yer alan reklamlar etkilenerek geldiklerini bildirmişlerdir. Katılımcılardan K1 Türkiye'deki ilk sokak karnavalı olması sebebiyle turistlerin geldiği söylemiştir. K6 ise dünyada tüm festival ve karnavalları takip eden bir grubun olduğunu bu yıl onlara bilgilendirme yapıldığını ve bu bilgilendirmeden sonra karnavala katıldıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılardan "Portakal Çiçeği Karnavalının işletmeler açısından önemini" değerlendirmeleri istendiğinde; genel görüşlerin ekonomik açıdan büyük girdi sağlayan bir etkinlik olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca katılımcılar karnaval sayesinde işletmelerini tanıtma fırsatı yakaladıklarını ve bunu ücretsiz bir şekilde yapabildiklerini böylelikle sosyal medyada hızla büyüdüklerini ifade etmişlerdir. K6 ise özel bir menü tanıtılabildiklerini ve diğer zamanlarda Adana'ya gelenlerin bu özel menüyü tercih ettiklerini söylemiştir. K6'ya göre karnaval işletmesini ve özel menüsünün reklamlarını yapabilmesi için büyük bir fırsat olduğu belirtmiştir.

"Portakal Çiçeği Karnavalını etkisini bölge açısından nasıl değerlendiriyorsunuz" ifadesine araştırmaya katılan yöneticiler karnavalın özellikle bölge ekonomisine olumlu yönden büyük katkısı olduğu söylemişlerdir. Katılımcılar özellikle otellerin doluluk oranın yüzde yüz olduğunu, konaklayama

işletmelerinde yer kalmadığı zaman karnaval gelen turistlerin çevre illerde bulunan otellerde konakladıklarını ifade etmişlerdir. Gerek katılımcıların görüşleri gerek görüşmelerden ortaya çıkan veriler neticesinde karnavalın Adana ve çevresindeki bölgelere ve özellikle konaklama tesislerine büyük ekonomik girdi sağladığı belirlenmiştir. K7 ise bu yıl karnavalın bölge açısından olumsuz olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan K8 ise özellikle bölgede yerel halka büyük ekonomik gelir sağladığını ifade etmiştir. K8'e göre bu yıl karnaval bölgeye daha çok yayıldığını ve yerel halkın Adana'nın yöresel lezzetlerinden olan "sıkmanın" kurulan stantlardaki satışlardan önemli ekonomik gelir sağladığını ifade etmiştir.

Katılımcılara "Karnavalın bölgeye olan katkısını arttırmak için önerilerinin" neler olabileceği sorulduğunda; katılımcıların genel ifadesi karnavalın özellikle bu yıl çok düzensiz olduğudur. Eğer gerekli düzenlemeler yapılır daha planlı, programlı çalışılırsa bölge açısından daha olumlu olacağı yönünde öneride bulunulmuştur. Katılımcılardan K9 yerel yönetimlerin bu konuda çalışması gerektiğini böylelikle daha düzenli bir karnaval yapılabileceğini ifade etmiştir. K14 ise sosyal medya üzerinde reklamlar yapılarak daha fazla tanıtım sağlanabileceğini ifade etmiştir. K4 ise periyodik olarak daha fazla güne yayılması gerektiğini, Adana'da farklı noktalar seçilip, farklı etkinlikler yapılması gerektiğine cevaplarında yer vermiştir. K4'e göre özellikle ilçelerde o ilçeye özgü etkinlikler yapılarak bölgesel açıdan daha fazla alana yayılma sağlanabileceğini ifade etmiştir. K8'de yatak kapasitesinin yetersiz olduğunu ve özellikle uçak seferlerinin yetersiz olduğunu bu konularda gerekli düzenlemeler yapılırsa bölgeye daha fazla olumlu etki sağlanabileceğini gibi önerilerde bulunmuştur.

"Karnavalın ulusal ve uluslararası tanınabilirliğini arttırmak için neler yapılabilir?" sorusuna katılımcılar genel olarak reklama ve tanıtım faaliyetlerinde eksiklik olduğunu bu sebepler reklam ve tanıtım faaliyetlerinin daha planlı ve düzenli şekilde yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K4 karnavalın misyonun daha fazla anlatılması gerektiğini yerel halkın yeterince bilgisi olmadığını eğer gerekli bilgilendirmeler yapılırsa daha fazla olumlu etki sağlayacağını vurgulamıştır. K3 tur şirketleri ile anlaşılıp özellikle uçak dergilerinde reklam verilerek bölgeye olan etkinin arttırılabileceğini ifade etmiştir. K14 ise Kültür ve Turizm Bakanlığının bu konuda bir çalışması olmadığını gerekli çalışma ve reklamlar yapılarak daha fazla katkı sağlanabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılarda bazıları ise daha fazla etkinlik düzenlenerek bölgesel açıdan daha çok tanıtım yapılabileceğini böylelikle olumlu bir etki edeceğini görüşlerinde bildirmişlerdir. K1 yurt dışındaki festivaller takip edilerek örnekler alınmalı böylelikle olumlu etki sağlanabileceğini belirtmiştir.

"Karnaval süresince doluluk oranlarında ve misafir sayılarında önemli bir artış sağlandı mı?" sorusuna; işletme sahipleri/yöneticileri doluluk oranlarının yaklaşık olarak 2 katına çıktığını ve misafir sayılarının kapasitenin çok üzerinde olduğunu bildirmişlerdir. Ancak katılımcılardan K7 karnaval alanına biraz uzak mesafeden olmalarında dolayı sadece karnavalın son günü doluluk oranlarının arttığını söylemiştir. K6 ise misafir sayısının kontrolün dışında büyüdüğünü bu yüzden bazı misafirlere hizmet veremediklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan K4 ise doluluk oranın yüksek olduğunu ancak geçen seneye göre biraz daha düşük olduğunu cevabında bildirmiştir. Son olarak K16 ise bir önceki yıla misafir sayısının yaklaşık olarak aynı olduğunu bu yıl ekstra bir artış sağlanmadığını ifade etmiştir.

Katılımcılara Karnavalın bu yılkı eksikliklerini ve gelecek yıllarda düzenlenecek festivallerde bu eksikliklerin giderilmesi ana teması hedefi ile sorulan son soruda katılımcıların görüş ve önerilerine aşağıda yer yerilmiştir;

K2; *"Herkes aynı şeyi satıyor, bazı farklılıklar yapılmalı. Yiyecek-içecekler için ayrı bölgeler kurulmalıdır. WC sorunu çok fazlaydı karnaval bölgesinde, bu sorun gidilmelidir. Davulcu ve zurnacılar gereksiz yere çok fazlaydı, sayıları azaltılmalıdır. Kısacası kermes havasından çıkılıp festival havasına girilmesi gerekmektedir".*

K3; *"Karnaval alanında tuvalet sıkıntısı vardı. Yerel yönetimler bu konuda girişim sağlanmalı ve seyyar tuvaletler karnaval zamanı kurulmalıdır. Çok fazla davulcu vardı buna bir kısıtlama getirilmelidir. Davulculara yöresel kıyafetler giydirilirse daha estetik olabilir."*

K6; *"Güvenlik açısından önlemler alınması gerekmektedir. Ciddi bir güvenlik zafiyeti var. Güvenlik şeritleri kurulmalıdır. Acil durum toplanma noktaları belirlenmelidir. Festival süresinin arttırılmaması gerekmektedir, daha fazla gün olması festival havasının yitirilmesi sebep olur".*

K9; *" Festival çok kontrolsüz büyümeye başladı bu da beraberinde düzensizliği getirdi. Yerel yönetimler festivale düzen vermelidir".*

K11; *"Süre arttırılabilir. Daha düzenli olabilir".*

K12 ; *"Zamanı uzatılmalı. Daha fazla etkinlik olmalıdır".*

K14; *"Adana valiliği, Kalkınma Ajansı, Büyükşehir Belediyesi, Adana Ticaret Odası ve kamu kurum kuruluşlarına çok iş düşmektedir. Adana aşçılar ve pastacılar derneği olarak 2018'de 4 yurt dışı etkinlik ve 38 yurt içinde Adana'nın tanıtımı için yaptığımız etkinlikler bulunmaktadır. Portakal Çiçeği Karnavalına özel portakallı yemek yarışması düzenledik ve çok fazla ilgi gördü. Bir de 3A projesi kapsamında Adana, Mersin, Hatay, Gaziantep, Osmaniye ve Kahramanmaraş'ı da içine alan daha büyük bir karnaval planlıyoruz. Bu şekilde herkes üzerine düşeni yaparsa hem bölgesel hem işletmeler hem ulusal katkı sağlanabilecektir".*

K10; *"Uzun vadede fayda sağlamaktadır. Kartopu silsilesi gibi düşünün. İnsanlar işletmeleri tanıyarak diğer insanlara öneriyorlar. Böylelikle Adana'ya iş ya da tatil amaçlı gerek kişiler işletmelere gelmek istiyor. Bu yıl yerel seçimler olmasında dolayı festival düzensizdi seçimlerden etkilendi. Stantlar geçen yıllardaki stantlar ile aynıydı, farklı stantlar kurulmalı çeşitlendirme arttırılmalıdır".*

K8; *"Adana halkı bu etkinliği ciddiye almalıdır. Portakalın yani narenciyenin yurt dışında tanıtımı yapılmalıdır. Yerel yönetimler daha etkin olmalıdır".*

Sonuç ve Öneriler

Etkinlik turizmin bir alt kolu olan festival turizmi son yıllarda büyük gelişim sağlamıştır. Literatür incelendiğinde festival turizminin ağırlıklı olarak gastronomi festivalleri teması altında yapıldığı görülmektedir. Adana Portakal Çiçeği Karnavalı da festival turizme son yıllarda etki eden önemli bir etkinliktir. Portakal Çiçeği Karnavalı 2013 yılından bu yana düzenlenen ana teması portakal çiçeği olan ve destinasyon imajına önemli bir etki sağlayan bir etkinliktir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda karnavalın ana temasının portakal çiçeği kokusunu almak olduğu, baharın gelişini mevsimi en uygun olan Adana'da kutlamak olduğu görülmüştür. Araştırmanın temel amacı karnavalın yerel işletmelere etkisini öğrenmek ve karnavalın eksikliklerini anlamaya yönelik olmasından dolayı işletmelerin yöneticileri ile görüşülmüştür. Katılımcıların cevapları yorumlandığında karnaval sayesinde gerek işletmelere gerekse bölgeye çok büyük ekonomik girdi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik katkının yanı sıra karnavalın hem yerel işletmelere hem bölgeye hem de yerel halka sosyal ve kültürel faydalarının olduğu araştırma sonuçlarında görülmüştür. Karnaval sayesinde yerel işletmeler reklamlarını yapabildiğini böylelikle karnavaldan sonraki zamanlarda işletmelerine yeni müşteriler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bölgenin ulusal ve uluslararası tanınırlığının sağlandığı böylelikle daha fazla yerli-yabancı turist çekilebildiği bulgulanmıştır. Ayrıca karnavalın yerel halka etkisi de büyüktür. Özellikle Adana'nın yöresel lezzeti olan sıkmanın yerel halk tarafından yapılarak karnaval alanında satıldığı böylelikle tahmini 4-5 bin ailenin buradan gelir sağladığı tahmin edilmektedir.

Bunların yanında da karnavalın son yıllarda kontrolsüz büyümesinde dolayı bazı olumsuzluklarında yaşandığı araştırma sonucunda belirlenmiştir. İlk başladığı yıl 50 bin olan ziyaretçi sayılı 2019 yılında 1,5 milyon dolaylarına yükseldiği tahmin edinilmektedir. Bu da beraberinde katılımcılarında bildirdiği üzere karnavalda düzensizliğe sebep olmaktadır. Bu nedenle ilerleyen yıllarda karnavalın çok daha önceden planlanması buna göre daha düzenli bir ortam oluşturması gerektiği kaçılmazdır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda karnavalın ilerleyen yıllardaki eksikliklerinin giderilmesi adına bazı öneriler verilmiştir;

Portakal bağlarına geziler düzenlenebilir,

Bir festival haritası oluşturulabilir,

Yerel yönetimler karnaval alanına seyyar WC'ler kurabilir,

Karnaval en az 1 yıl öncesinden planlanmalıdır,

Sosyal medya'da daha fazla aktif olunmalıdır,

Reklam ve tanıtım faaliyetleri daha etkin olmalıdır,

Karnaval programı karnavaldan 1-2 hafta önce yayımlanmakta bu durum işletmeler açısından çok geç bir zaman olmasından dolayı karnaval programı daha önceden açıklanmalıdır,

Yatak kapasiteleri arttırılmalıdır,

Trafikle ilgili problemler oluşmakta karnaval zamanında bazı bölgeler trafiğe kapatılmalıdır,

Etkinlik danışma merkezleri kurulabileceği düşünülmektedir, bu merkezlerde gönüllü kişilerin çalışması sağlanmalıdır,

Güvenlik açısından zafiyetler bulunmakta ve bu açıkların giderilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma Adana Portakal Çiçeği Karnavalını yerel yiyecek-içecek işletmelerine etkisi ve karnaval hakkında görüşlerini ve önerilerini anlamaya yönelik bir araştırmadır. Araştırma Adana'da ki 16 işletme ile sınırlıdır. Araştırma daha fazla işletmeye, farklı sektörlere ya da farklı işletme tiplerine uygulanabileceği önerilmektedir. Araştırmanın literatüre kısmen katkı sağlayacağı düşünülmekte ayrıca araştırma sonuçlarında ortaya çıkan görüş ve önerilerin Adana'daki yerel yönetimlere ve karnaval paydaşlarına ilerleyen yıllardaki karnaval ile ilgili planlamalarında fikir vereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Atak, O. (2009). *Türk Turizminin Tanıtımında Festivallerin Yeri ve Önemi: Antalya Örneği.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bekar, A., Kocatürk, E. & Sürücü, Ç. (2017). Gastronomi Festivallerinin Algılanan Destinasyon İmajına ve Tekrar Ziyaret Etme Niyetine Etkisi: Fethiye Yeşil üzümlü ve Yöresi Kuzugöbeği Mantar Festivali Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 5*(2), 28-36.

Büyükşalvarcı, A. & Akkaya, A. (2018). Etkinlik Turizmi Olarak Gastronomi Festivallerinin Değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(67), 452-467.

Cömert, M. & Çetin, K. (2017). Gastronomi Temalı Festivaller Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(54), 1093-1101.

Cömert, M. & Sökmen, A. (2017). Türkiye'de Gastronomi Turizmi: Antalya'da Konaklayan Turistler Üzerine Bir Araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi,14*(3), 6-26.

Çavuşoğlu, M. (2017). Gastronomy Tourism and A Study on Cyprus Taste Festivals. *Uluslararası Kırsal Turizm ve Kalkınma Dergisi,1*(2), 47-52.

Çavuşoğlu, M. & Çavuşoğlu, O. (2018).Gastronomi Turizmi ve Gökçeada Lezzet Rotası. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 347-359.

Çoban, M. & Süer, S. (2018). Destinasyon Markalaşmasında Festival Turizminin Rolü: Alaçatı Ot Festivali Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Contemporary Tourism Research,1*(2018), 58-67.

Çimen, H. (2016). Gastronomi Turizmi Açısından Ardahan Mutfağının Önemi. *Karadeniz, 32*, 307-315.

Dalgıç, A. (2018). *Festival Ziyaretçilerinin Sadakatlerini Etkileyen Faktörlerin Analizi*: *Adana Portakal Çiçeği Festivali Örneği.* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Mersin Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Guzmán, L.T., Lotero, U.P.C., Gálvez, P.C.J. & Rivera, R.I. (2016). Gastronomic Festivals: Attitude. Motivation and Satisfaction of The Tourist. *British Food Journal, 119*(2), 267-283.

https://www.tursab.org.tr/(Erişim Tarihi:08.05.2019).

https://www.nisandaadanada.com (Erişim Tarihi:08.05.2019).

http://www.adanalezzetfestivali.com/ (Erişim Tarihi:08.05.2019).

http://www.adanafilmfestivali.org.tr/, (Erişim Tarihi: 15.05.2019).

Karaca, O., Yıldırım, O. & Çakıcı C.A. (2017). Adana Portakal Çiçeği Karnavalına Katılan Ziyaretçilerin Algı ve Memnuniyetleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(37), 222-239.

Kargiglioğlu, Ş. & Kabacık, M. (2017). Gastronomi Turizmi Kapsamında Urla Enginar Festivaline Gelen Turistlerin Festival Hakkındaki Görüşleri. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 5*(3), 409-421.

Kivela, J. & Crotts, J. (2005). Gastronomy Tourism: A Meaningful Travel Market Segment. *Journal Of Culinary Scienceand Technolohy*, *4*(2/3), 39-55.

Lee, I. & Arcodia, C. (2011). The Role of Regional Food Festivals for Destination Branding. *International Journal of Tourism Researh, 13*, 355-367.

Park, K., Reisinger, Y. & Kang, H. (2008). Visitors' Motivation For Atending The Souht Neach Wine and Food Festival Miami Beach, Florida. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, *25*(2), 161-181.

Suzana, M., Racz, A. & Mijoc, J. (2018). *Local Food Festival: Toward A Sustainable Food Tourism Experience*. 7th International Scientific Symposium Economy Of Eastern Croatia – Vision And Growth. Osijek, 24th-26th May 2018.

Taştan, H., Soylu, G. A. & Demir, Ş. (2018). Adana Lezzet Festivaline Katılan Bireylerin Festival Algılarının Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(71), 334-349.



ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞA SAHİP OLAN EBEVEYNLERİN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN EVLİLİK DOYUMLARI VE SAHİP OLDUKLARI SOSYAL DESTEK FAKTÖRLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (DİYARBAKIR ÖRNEĞİ)

Yunus Emre Ayna
Dr. Öğretim Üyesi, Dicle Üniversitesi

Rojin Yazar
Özel Yeni Ada Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Özet

Çocuk sahibi olmak isteyen her ebeveynin ebeveynlik tasarısı olumlu yaşantıları barındırır. Dünyaya gelen çocuğun özel gereksinimli olması aileler açısından kaygı verici bir yaşantı olarak görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğun aileye katılması hem duruma hem de yeni bireye uyum gerektiren bir geçiş dönemidir. Bu geçiş dönemi bireylerin evlilik doyumları ve sahip oldukları sosyal destek gibi faktörler açısından farklılık gösterir. Ebeveynler için genel olarak zorlayıcı geçen bu sürecin getirdiği zorluklar ile etkin olarak baş edebilmede sosyal desteğin oldukça önemli olduğu bilinmektedir. İnsan yaşamı boyunca önemli bir yere sahip olan sosyal destek bireye ihtiyaç duyduğu duygusal, bilişsel, maddi yardımı bulabildiği kişiler arası ilişkilerin tümüdür. Sosyal desteğin yeterli düzeyde olması kişide yaşamda önemli bir yerinin olduğu ve sevildiği hissini pekiştirir. Özel gereksinimli olarak doğan çocuğa alışma ve uyum sürecinin önemli bir değişkeni olan evlilik doyumu ise eşlerin karşılıklı olarak sahip oldukları sevgi, kullandıkları iletişim biçimi, cinsel doyum gibi boyutlardan oluşur ve eşlerin birbirlerine duygusal, fiziksel ve sosyal yakınlık gösterebilmeleri olarak tanımlanabilir. Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğa sahip olduktan sonra geliştirdikleri tutumların, düşünce ve davranış biçimlerinin yapıcı tarzda olması hem ebeveynleri hem de çocuğun gelişimini etkiler. Durumu olumsuz şekilde değerlendiren ebeveynlerin yaşamları ile ilgili olumlu düşünme eğilimlerinin de azaldığı bilinmektedir. Bireyin geleceğe yönelik negatif beklentilerinin oluşturduğu umutsuzluk düzeyi yükseldikçe bireyin geleceği olumlu şekilde algılama olasılığı düşer. İsteksizlik, karamsarlık şeklinde görülen belirtiler kişinin bulunduğu duruma uyum sürecini zorlaştırarak işlevsel olmayan düşünce, davranış tarzlarının gelişmesine yol açmaktadır. Bu çalışmanın amacı umutsuzluk düzeyini yordayıcı etkenler olan sosyal destek ve evlilik doyumunun özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler üzerindeki etkilerini incelemektir.
Anahtar Kelimeler: Özel gereksinim, sosyal destek, evlilik doyumu, umutsuzluk.

INVESTIGATION OF THE LEVEL OF DISPAIR OF PARENTS WITH SPECIAL NEEDS IN TERMS OF MARITAL SATISFACTION AND SOCIAL SUPPORT FACTORS (EXAMPLE OF DİYARBAKIR)

Abstract

Every parent who wishes to have a child has a positive parenting scheme. The fact that the child born with special needs is seen as a worrying life for family members. Joining the child with special needs to the family is a transition period that requires adaptation to both the situation and the new individual. This transition period differs in terms of factors such as marital satisfaction and social support. It is known that social support is very important for effectively coping with the difficulties of this process which is generally compelling for parents. Social support, which has an important place throughout human life is all of the interpersonal relationships which the individual can find emotional, cognitive and financial assistance that their needs. Marriage satisfaction which is an important variable of the adaptation process of the child born with special needs is composed of dimensions such as mutual love, communication style and sexual satisfaction of the spouses. And it can be defined as the emotional, physical and social closeness of the spouses. It is known that parents, who evaluate the situation negatively, tend to not think positively about their lives. When the level of despair increases, the probability of an individual perceiving the future in a positive way decreases. Symptoms such as reluctance, pessimism, lead to the development of dysfunctional thoughts and behaviors. The aim of this study is to investigate the effects of social support and marriage satisfaction of the level despair of parents with children with special needs.
Keywords: *Special needs, social support, marital satisfaction, dispair.*



GİRİŞ

Yaşadığımız toplumun temelini oluşturan, dinamik ve sistematik bir kurum olan aile her yeni bireyin katılımı ile değişimler ve yenilikler yaşamaktadır. Özel gereksinimli bir çocuğun aileye katılması ise daha zorlu ve farklı bir süreçtir. Tanı almış bir yetersizliğe sahip olan ya da gelişimi risk altında bulunan çocuklar özel gereksinimi olan çocuklar olarak tanımlanır (Lerner, Lowenthal ve Egan, 2003). Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre belli sınırlılıklar ile doğup büyürler. Gelişim alanlarının birinde veya birkaçında görülen sınırlılıklar ile özel gereksinim gerektiren bir durumda yaşamlarını devam ettirirler. Aileye yeni katılan bireyin sahip olduğu özel gereksinim durumu genel olarak aile bireylerinin duygularını, davranışlarını ve yaşantılarını olumsuz etkilemektedir (Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009: 25). Normal gelişim gösteren çocuğun yerine farklı özelliklere sahip olan bir çocuk ile karşılaşmak ve bu duruma hızlı bir şekilde uyum sağlayıp yaşamlarını birçok açıdan yeniden düzenlemek aileler açısından kolay bir süreç değildir. (Küçüker, 1993: 24) Araştırmalar göstermektedir ki ebeveynler özel gereksinimli çocukları olduğunu öğrendikten sonra şok, inkâr, kızgınlık, üzüntü, suçluluk ve hayal kırıklığı gibi birtakım duygu ve tepkilere sahip olabilmektedirler (Smith, Neisworth ve Hunt, 1983)(Naidoo, 1984: 14). Bununla birlikte çocuğun eğitim ve bakımına yönelik zorluklar arttıkça aile bireylerinde umutsuzluk, stres gibi negatif duygular görülmektedir (Beckman, 1983: 153) (Wilton ve Renault, 1986: 166). En çok görülen duygulardan biri olan umutsuzluk genel olarak geleceğe yönelik olumsuz beklentiler geliştirme ve motivasyon kaybı gibi sonuçlar ile kendini gösterir (Özmen, Dündar, Çetinkaya, Taşkın ve Özmen, 2008: 10). Umut düzeyleri yüksek olan bireyler yaşamda geliştirdikleri amaçlara ulaşabilmek için birçok yolun olduğu fikrine sahiptirler (Çetrez İşcan, ve Malkoç, 2017). Bireylerin karşılaştıkları olumsuz durumu yenemeyecekleri, var olan sorunların çözümlenemeyeceği gibi düşünceler ile yaşamlarındaki deneyimlere gerçekçi olmayan olumsuz anlamlar yüklemek ve genel olarak negatif beklentilere sahip olma şeklinde kendini gösteren umutsuzluk depresyonda görülen temel duygulardandır (Beck, Weissman, Lester ve Trexler, 1963: 862). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin umutsuzluk düzeylerinin yükselmesi beraberinde karamsarlık, çaresizlik, işlerini devam ettirememe, aldığı kararları eyleme dönüştürememe ve suçluluk gibi duyguların da yoğun şekilde görülmesine sebep olur (Mccubbin, 1989, 109). Umut kişinin geleceğe dair amacını gerçekleştirmek için sahip olduğu beklentileri içerir (Rideout ve Montemuro, 1986: 430) ; fakat umutsuzlukta kişi başarısızlık yargısı ve hedeflerine karşı olumsuz beklentiler ile yaşar.

Sosyal destek ise yoğun stres ve güçlük içeren yaşam olaylarında kişilerin duruma uyum sağlayıp üstesinden gelebilmelerine yardımcı olan bireysel ve grupsal destek ağı olarak tanımlanabilir (Kazak ve Marvin, 1984, 68). Sosyal destek kişiye değerli ve önemli olduğunu hissettirmesinin yanı sıra duygular, tutum ve davranışlar üzerinde de olumlu etkilere sahiptir (Crnic, Greenberg, Ragozin, Robinson ve Basham, 1983: 209). Sosyal destek duygusal, sosyal, psikolojik, ekonomik faktörler içerebilir. Çok boyutlu bir yapıya sahip olan sosyal destek kişinin kendini açabildiği, sorunlarını anlatabildiği yakın çevresinin varlığı gibi ‘‘duygusal destek ağı” ve maddi destek gördüğü, bilgi alabildiği kısaca eğitim ve bakım ile alakalı olan ‘‘araçsal destek ağı” şeklinde olabilir (Kaner, 2003:59). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin maddi manevi güçlüklerle baş edebilmesinde sosyal desteğin çok önemli olduğu ve sosyal destek düzeyi arttıkça stres durumunun azaldığı görülmektedir (Allen, Ciambrone ve Welch, 2000). Çiftler arasında açık iletişimin geliştiği, çocukların gelecek ve güvenliklerinin önemsendiği ve geleceğin olumlu olarak algılandığı aile üyelerinin birbirlerini desteklediği sistem evlilik olarak açıklanabilir (Cutler ve Radford, 1999: 150). Evlilik doyumu ise evli çiftler arasında uyum, kaliteli ve etkili bir iletişim içeren, karşılıklı olarak psikolojik, sosyal, cinsel tatmin yaratan ve bu kavramların ilişkide bir ahenk içinde devam etmesi olarak tanımlanır (Heyman, Sayers ve Bellack, 1994). Evlilik sosyal açıdan kişilerin gelişimini de etkilediği için uyumlu ve doyum sağlayan bir evlilik özel gereksinimli çocuğun büyüdüğü aile ortamı açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın amacı umutsuzluk düzeyini yordayıcı etkenler olan sosyal destek ve evlilik doyumunun özel gereksinimi olan çocuğa sahip olan ebeveynler üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmamızda “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Evlilik Doyumu Ölçeği”, “ Beck Umutsuzluk Envanteri”, ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak veriler toplanacak ve istatistiksel değerlendirmeler yapılacaktır. Çalışmanın örneklemini Diyarbakır ilinde özel gereksinimi çocukları olan ebeveynler oluşturmaktadır.



1.Yöntem

Bu araştırmada farklı değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkisini belirlemek üzere betimsel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

1.1.Araştırma Grubu

Araştırma grubu zihinsel yetersizlik, fiziksel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, dil ve konuşma yetersizliği, yaygın gelişimsel bozukluk, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan çocuklara sahip olan 88 anne (%58.5) ve 62 baba (%41.3) olmak üzere toplam 150 anne babadan oluşmaktadır.

Tablo 1. *Cinsiyet Değişkeni Frekans Değerleri*

Cinsiyet	Frekans	Yüzdelik	Geçerli Yüzdelik
Erkek	62	41,3	41,3
Kadın	88	58,7	58,7
Toplam	150	100,0	100,0

Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri (eğitim düzeyi, evlilik süresi, çocuğunun özel gereksinim türü

1.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada anne-babaların umutsuzluk düzeylerini incelemek için "Beck Umutsuzluk Ölçeği" (BUÖ), anne-babaların sosyal destek düzeylerine yönelik algılarını incelemek için "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" (ÇASDÖ), anne-babaların evlilik doyumlarını incelemek için "Evlilik Doyum Ölçeği" (EDÖ) kullanılmıştır. Ailelere ilişkin demografik bilgileri elde etmek üzere araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

1.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Aileye ve çocuğa yönelik sosyo-demografik bilgilere ulaşabilmek üzere geliştirilen bilgi formu ile çocuğun özel gereksinim türü, anne-babaların eğitim durumu ve evlilik süreleri hakkında bilgi toplanmıştır.

1.2.2. Beck Umutsuzluk Ölçeği

Beck Umutsuzluk Ölçeği (Beck, Weissman, Lester ve Trexler,1974), Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilen, 20 maddeden oluşan ve her maddenin 0 ile 1 arasında puanlandığı bir ölçektir. Ülkemizde geçerlik güvenirlik çalışması Seber ve ark. (Seber, Dilbaz, Kaptanoğlu ve Tekin, 1993) tarafından yapılan ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireydeki umutsuzluk düzeyinin yüksek olduğu kabul edilir.

1.2.3 Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Orijinal formu Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley tarafından geliştirilen ölçek 12 ifadeden oluşmaktadır (Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988). Aile, arkadaşlar ve özel insan olmak üzere üç destek faktörünü içermektedir. Ölçek 1 ile 7 puan arasında puanlanan likert tipi bir ölçektir. Alt boyut puanları 4 ile 28; toplam puan ise 12 ile 84 arasında hesaplanır. Puanın yükselmesi algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunun bir göstergesidir. Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmasını Eker, Arkar ve Yıldız yapmıştır (Eker, Arkar ve Yaldız,2001:20).

1.2.4. Evlilik Doyumu Ölçeği

Dr. Metehan Çelik ve Prof. Dr. Banu Yazgan İnanç tarafından geliştirilen ölçek 13 maddeden oluşmaktadır (Çelik ve İnanç, 2009). 5'li likert tipi derecelendirme kullanılan ölçekte olumlu ifade (3,4,6,7,9) ve olumsuz ifade (1,2,5,8,10,11,12,13) içeren maddeler bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması evlilik doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir.

2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler test bataryası oluşturulduktan sonra Diyarbakır ilinde bulunan özel eğitim merkezlerinde eğitim görmekte olan öğrencilerin annelerinden ve babalarından gönüllülük esas alınarak



toplanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPPS Statistics 24 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlişkisel analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda değişkenlerin çarpıklık(skewness) ve basıklık(kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, elde edilen verilerin normal dağıldığı söylenebilmektedir(Fidell ve Tabachnick,2003). Özel gereksinimli çocuğu bulunan anne-babaların umutsuzluk düzeylerini, sahip oldukları sosyal destek algıları ve evlilik doyumları açısından incelemek üzere regresyon analizi yapılmıştır. Ardından anne-babaların umutsuzluk düzeylerini kişisel bilgi formunda yer alan demografik özelliklerden oluşan alt ölçekler açısından incelemek üzere T testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way anova) kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın amaçlarına yönelik olarak elde edilen verilerle ilgili yapılan istatistiksel çözümlemeler ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle sosyal destek faktörlerinin umutsuzluk düzeyi üzerindeki etkisini öğrenebilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre elde ilişkiler çıktısında umutsuzluk düzeyi ve algılanan sosyal destek arasında doğrusal ilişki için Pearson ilişki katsayısı r = -0,427 dir. Pearson ilişki katsayısı *r, -1.0 ≤ r < 0* aralığında değer alıyorsa negatif yönde doğrusal ilişkiden söz edilebilir. *0≤ r < +1.0* aralığında değer alıyorsa pozitif yönde doğrusal ilişkiden söz edilebilir.

Tablo 2. *Sosyal Destek Faktörüne Ait Değerler*

Değişkenler	r	p	N
Sosyal Destek Fak.(sosyalOrt)	-,427	,000	150

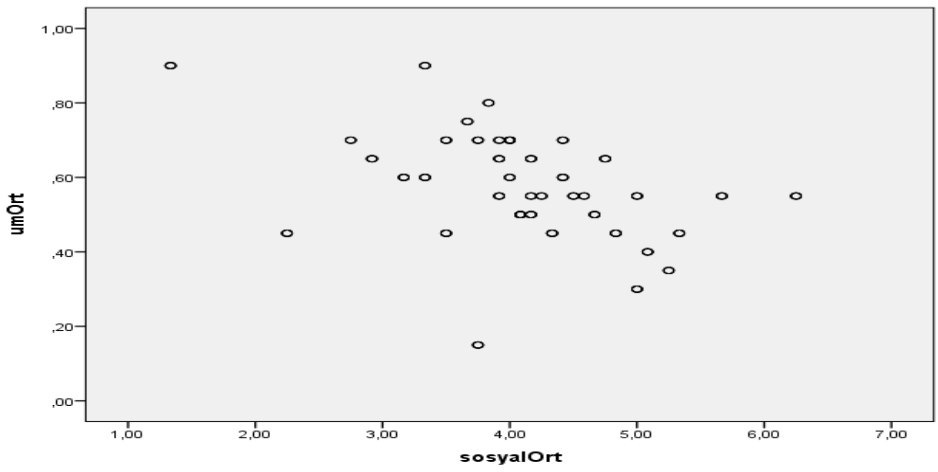
Anne babaların umutsuzluk düzeylerini algılanan sosyal destek değişkenin ne ölçüde yordadığına ilişkin bu iki değişken arasındaki ilişkiyi anlamak adına hipotezler oluşturulmuştur.

H_0: Umutsuzluk Düzeyi ve Sosyal Destek Faktörleri değişkenleri arasında doğrusal ilişki yoktur.

H_1: Umutsuzluk Düzeyi ve Sosyal Destek Faktörleri değişkenleri arasında doğrusal ilişki vardır.

Analiz sonucunda p değeri; p=0,000 < = 0,05 olduğundan hesaplanan test istatistiği değeri red bölgesine düşmektedir. Bu nedenle H_0 hipotezi red edilir. Umutsuzluk düzeyi ve algılanan sosyal destek arasında negatif yönde doğrusal ilişki olduğu H_1 hipotezini desteklemektedir. Buna göre kişinin algıladığı sosyal destek düzeyi düşükse sahip olduğu umutsuzluk düzeyinin yüksek olduğu ve geleceğe yönelik olumsuz beklentiler geliştirdiği söylenebilir. Umutsuzluk düzeyi ve sosyal destek faktörleri değişkenleri için gözlem değerleri kullanılarak saçılım grafiği oluşturulmuştur. Saçılım grafiğinden umutsuzluk düzeyi ve algılanan sosyal destek değişkeni arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Grafik 1. *Umutsuzluk Düzeyi ve Sosyal Destek Faktörleri Arasındaki İlişki*





Daha sonra anne babaların umutsuzluk düzeylerini sahip oldukları evlilik doyumu değişkeninin ne ölçüde yordadığını öğrenmek adına regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarından elde ilişkiler çıktısına göre umutsuzluk düzeyi ve evlilik doyumu arasında doğrusal ilişki için Pearson ilişki katsayısı r = -0,438 dir.Pearson ilişki katsayısı *r, -1.0 ≤ r < 0* aralığında değer alıyorsa negatif yönde doğrusal ilişkiden söz edilebilir. 0≤ *r < +1.0* aralığında değer alıyorsa pozitif yönde doğrusal ilişkiden söz edilebilir.

Tablo 3. *Evlilik Doyumu Faktörüne Ait Değerler*

Değişkenler	r	p	N
Evlilik Doyumu(edöOrt)	-,438	,000	150

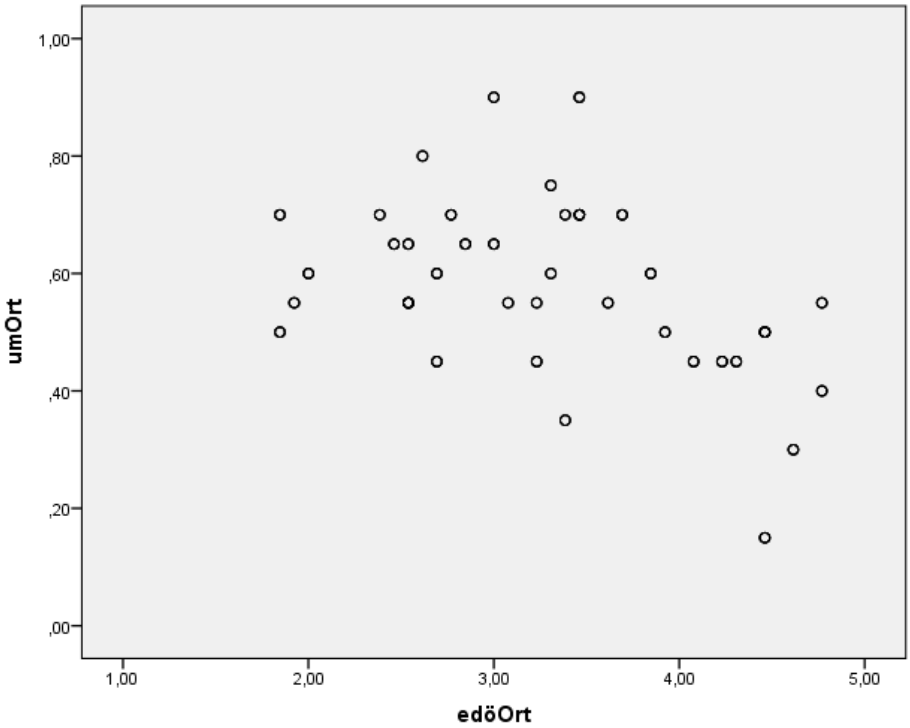
Umutsuzluk düzeyi ve evlilik doyumu arasındaki ilişki için hipotezler oluşturulmuştur.

H_0: Umutsuzluk düzeyi ve evlilik doyumu değişkenleri arasında doğrusal ilişki yoktur.

H_1: Umutsuzluk düzeyi ve evlilik doyumu değişkenleri arasında doğrusal ilişki vardır.

Analiz sonucunda p değeri; p=0,000 < = 0,05 olduğundan hesaplanan test istatistiği değeri red bölgesine düşmektedir. Bu nedenle H_0 hipotezi red edilir. . Umutsuzluk düzeyi ve evlilik doyumu arasında negatif yönde doğrusal ilişki olduğu sonucu H_1 hipotezini desteklemektedir. Buna göre ebeveynlerin evliliklerinden aldıkları doyum arttıkça sahip olduğu umutsuzluk düzeyinin de azaldığı söylenebilir. Umutsuzluk düzeyi ve evlilik doyumu değişkenleri için gözlem değerleri kullanılarak saçılım grafiği oluşturulmuştur. Saçılım grafiğinden umutsuzluk düzeyi ve evlilik doyumu değişkenleri arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre ebeveynlerin evliliklerinden aldıkları doyum yükseldikçe umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğu ve yaşamı olumlu değerlendirdikleri sonucu elde edilmiştir.

Grafik 2. *Umutsuzluk Düzeyi ve Evlilik Doyumu Arasındaki İlişki*



Katılımcıların cinsiyetleri ile umutsuzluk ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için T testi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiye yönelik hipotezler oluşturulmuştur.



H_0: Katılımcıların cinsiyetleri ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1: Katılımcıların cinsiyetleri ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Yapılan T testi sonucuna göre p değeri 0,249 olarak belirlenmiştir. Buna göre 0,249>0,05 olduğu için H_0 hipotezi doğrulanmış olur. Özel gereksinimli çocuğu olan ve araştırmaya katılan katılımcıların umutsuzluk düzeylerinin anne veya baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 4. *Umutsuzluk Düzeyi ve Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Ait Değerler*

Değişkenler	Cinsiyet	Frekans	Ortalama	p
Umutsuzluk Düzeyi	Erkek	62	,5895	,249
	Kadın	88	,5614	

Katılımcıların eğitim düzeyleri ile umutsuzluk ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (one-way anova) kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiye yönelik hipotezler oluşturulmuştur.

H_0: Katılımcıların eğitim durumları ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1: Katılımcıların eğitim durumları ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anova analizi sonucuna göre p değeri 0,022 olarak belirlenmiştir. Buna göre 0,022<0,05 olduğu için H_0 hipotezi red bölgesine düşmektedir. Buna göre katılımcıların eğitim durumları ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu söylenebilir.

Tablo 5. *Umutsuzluk Düzeyi ve Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Değerler*

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	Frekans	Ortalama	p
Umutsuzluk Düzeyi	İlköğretim	36	,5889	,022
	Ortaöğretim	49	,5765	
	Ön lisans	33	,5879	
	Lisans	23	,4891	
	Lisansüstü	6	,7000	
	Doktora	3	,5500	

Ortalama değerlerine bakılarak; ortalaması en yüksek olan lisansüstü eğitime sahip olan ebeveynlerin umutsuzluk oranlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun ardından eğitim düzeyi ilköğretim olan ebeveynler gelmektedir. Ortalaması en düşük olan, eğitim düzeyi lisans olan ebeveynlerin umutsuzluk oranlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Katılımcıların evlilik süreleri ile umutsuzluk ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için anova analizi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiye yönelik hipotezler oluşturulmuştur.

H_0: Katılımcıların evlilik süreleri ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1: Katılımcıların evlilik süreleri ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anova analizi sonucuna göre p değeri 0,002 olarak belirlenmiştir. Buna göre 0,002<0,05 olduğu için H_0 hipotezi red bölgesine düşmüş olur. Yani, katılımcıların evlilik süreleri ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir.



Tablo 6. *Umutsuzluk Düzeyi ve Evlilik Süresi Arasındaki İlişkiye Ait Değerler*

Değişkenler	Evlilik Süresi	Frekans	Ortalama	p
Umutsuzluk Düzeyi	1-5 yıl	32	,6125	,002
	5-10 yıl	45	,5344	
	10-15 yıl	37	,5284	
	15+ yıl	36	,6319	

Ortalama değerlerine bakılarak; ortalaması en yüksek olan 15+ yıl evlilik süresine sahip olan ebeveynlerin umutsuzluk oranlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun ardından 1-5 yıl evlilik süresine sahip olan ebeveynler gelmektedir. Ortalaması en düşük olan, 10-15 yıl evlilik süresine sahip olan ebeveynlerin umutsuzluk oranlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Katılımcıların çocuklarının sahip olduğu özel gereksinim türü ile umutsuzluk ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için anova analizi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiye yönelik hipotezler oluşturulmuştur.

H_0: Katılımcıların çocuklarının sahip olduğu özel gereksinim türü ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1: Katılımcıların çocuklarının sahip olduğu özel gereksinim türü ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anova analizi sonucuna göre p değeri 0,000 olarak belirlenmiştir. Buna göre 0,000<0,05 olduğu için H_0 hipotezi red bölgesine düşmüş olur. Yani, katılımcıların çocuklarının sahip olduğu özel gereksinim türü ile umutsuzluk ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortalama değerlerine bakılarak; ortalaması en yüksek olan çocuğu dil ve konuşma yetersizliğine sahip olan ebeveynlerin umutsuzluk oranlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun ardından çocuğu görme yetersizliğine sahip olan ebeveynler gelmektedir. Ortalaması en düşük olan, çocuğu yaygın gelişimsel bozukluğa(otizm) olan ebeveynlerin umutsuzluk oranlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 7. *Umutsuzluk Düzeyi ve Özel Gereksinim Türü Arasındaki İlişkiye Ait Değerler*

Değişkenler	Özel G. Türü	Frekans	Ortalama	p
Umutsuzluk Düzeyi	Zihinsel Yetersizlik	19	,5711	,000
	Fiziksel Yetersizlik	28	,5946	
	İşitme Yetersizliği	38	,5750	
	Görme Yetersizliği	16	,6500	
	Dil ve Konuşma Yetersizliği	3	,7000	
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Otizm)	19	,4132	
	Öğrenme Güçlüğü	12	,5833	
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	15	,6167	

SONUÇ

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin umutsuzluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan ve tablo 1'de görüldüğü üzere 150 katılımcıdan oluşan çalışmada tablo 2 incelendiğinde anne-babaların algıladıkları sosyal destek düzeyi azaldıkça

umutsuzluk düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Sosyal destek ağları güçlü olan ebeveynlerin uyumu kolaylaştırma, başa çıkma gibi becerilerde olumlu şekilde güdülendikleri bilinmektedir (Kirbas ve Özkan, 2013). Bu çalışmada elde edilen bulgu bunu destekler niteliktedir. Buna göre ebeveynlerin yaşadıkları olumsuzluklar ile baş edebilme becerilerinin sahip oldukları sosyal destek ağları ile paralel şekilde ilerlediği söylenebilir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere ebeveynlerin umutsuzluk düzeyleri ile evlilik doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eşler arasında veya aile içinde gelişen sorunların ve çatışmaların anlaşılıp çözümlenebilmesi açısından evlilik doyumunun önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Açık iletişimin geliştiği, eşlerin karşılıklı cinsel doyum sağladığı, çiftlerin birbirlerine karşı anlayış ve empati ile yaklaştığı ve her iki tarafın ailesinin de destek faktörü olarak görüldüğü bir evlilikte olumsuz durumların daha az sarsıcı etkide bulunduğu; böylece çocuğun özel gereksinim durumunun ortaya çıkardığı olumsuzluklar ile baş edebilme ve anne-babaların yaşama pozitif bakabilme düzeyinin arttığı düşünülmüştür. Umutsuzluk düzeyinin cinsiyete göre dağılımının görüldüğü tablo 4'te özel gereksinimli çocuğu olan anne ve babalarda görülen umutsuzluk düzeyinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Veri dağılımı ve veri sayısına göre sonuçların değişiklik göstereceği söylenebilir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere anne-babaların eğitim durumuna göre umutsuzluk düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Umutsuzluk düzeyi en yüksek olan lisansüstü düzeyde bulunan ebeveynleri ikinci sırada eğitim durumu ilköğretim olan ebeveynler izlemektedir. En düşük umutsuzluğa sahip olanların ise lisans düzeyinde bulunan ebeveynler olduğu görülmüştür. Eğitim durumu ve umutsuzluk arasında ebeveynlerin çocuklarına yönelik geliştirdikleri beklentilerin eğitim durumu ile farklılaşmış olabileceği düşünülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çeşitli değişkenler ele alınıp örneklem sayısının arttırılması ile daha net sonuçlar alınabileceği düşünülmüştür.

Çiftlerin evlilik sürelerinin umutsuzluk düzeyini anlamlı şekilde farklılaştırdığı görülen tablo 6'da en yüksek umutsuzluğa sahip olan kişilerin evlilik süresinin 15 yıl ve üzeri, yüksek umutsuzluğa sahip ikinci sıradaki ebeveynlerin evlilik süresinin ise 1-5 yıl olduğu görülmüştür. En düşük umutsuzluğa sahip olanların evlilik sürelerinin 10-15 yıl olduğu görülmüştür. 15 yıl ve üzeri sürede evli olan ebeveynlerin çocuklarının özel gereksinim durumunun gerektirdiği eğitim ve bakım gibi zorlukların zaman içinde artmasının anne-babalarda umutsuzluk düzeyinin yükselmesine yol açmış olabileceği düşünülmüştür.

Tablo 7'de görüldüğü üzere özel gereksinim türünün anne-babalardaki umutsuzluk düzeyini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. En yüksek umutsuzluğa sahip olan ebeveynlerin dil ve konuşma güçlüğü bulunan çocuğu olanlar, ikinci sırada ise görme yetersizliği bulunan çocuğa sahip olan ebeveynler olduğu görülmüştür. En düşük umutsuzluğa sahip olan ebeveynlerin ise yaygın gelişimsel bozukluk (otizm) tanılı çocuğu olan ebeveynler olduğu görülmüştür. Literatürde özel gereksinim türü ile umutsuzluk arasında farklı sonuçların bulunduğu düşünüldüğünde daha kapsamlı ve detaylı çalışmaların net sonuçlar vereceğini söylemek mümkündür.

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin umutsuzluk, depresyon, sosyal geri çekilme gibi yaşanmaları muhtemel olan olumsuz yaşantılara karşı verilecek olan sosyal desteğin önemi bu çalışma ile tekrar öne çıkmıştır. Buna ek olarak çiftlerin bu sürede profesyonel bir destek almaları hem sosyal destek ağlarını kuvvetlendirmelerini sağlayacak hem de evlilikte var olan çatışmaların sağlıklı şekilde ele alınıp çözümlenmesini sağlayacağı için ebeveynlerin psikolojik sağlamlıkları kadar özel gereksinimli çocuğun eğitimi, bakımı gibi durumları da olumlu şekilde etkileyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Lerner, J.W., Lowenthal, B., & Egan, R.W. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities*. Boston, Allyn & Bacon.

Akandere, M., Acar M., Baştuğ G. (2009). Zihinsel ve Fiziksel Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32.

Küçüker, S. (1993). Özürlü Çocuk Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29.

Smith, R. M., Neisworth, J.T. ve Hunt, F.M. (1983). *The Exceptional Child: A Functional Approach*. NewYork: Mc Graw Hill.



Naidoo, R.M. (1984). Counseling Parents with Handicapped Children. *Projective Psychology,* 29 (1), 13-17.

Beckman, P.J. (1983) Influence of Selected Child Characteristics on Stress in Families of Handicapped İnfants. *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (2), 150-156.

Wilton, K. ve Renault, J. (1986). Stress Level in Families with lntellectually Handicapped Preschool Children. *Journal of Mentally Deficiency Research* 30, 163-169.

Özmen, D., Dündar, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, E.O., ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(1):8-15.

Çetrez İşcan, G. ve Malkoç, A. (2017). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Umut Düzeylerinin Başa Çıkma Yeterliği ve Yılmazlık Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 120-127.

Beck, A.T., Weissman, A., Lester ,D. ve Trexler. L. (1963). The Measurement of Pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861-865.

Mccubbin, M. A. (1989). Family stress and family strengths: A comparison of single- and two-parent families with handicapped children. *Research in Nursing & Health,12*(2), 101-110.

Rideout, E. ve Montemuro, M. (1986). Hope, morale and adaptation in patients with chronic heart failure. *Journal of Advanced Nursing,11*(4), 429-438.

Kazak, A. E., & Marvin, R. S. (1984). Differences, Difficulties and Adaptation: Stress and Social Networks in Families with a Handicapped Child. *Family Relations,33*(1), 67.

Crnic, K. A., Greenberg, M. T., Ragozin, A. S., Robinson, N. M., & Basham, R. B. (1983). Effects of Stress and Social Support on Mothers and Premature and Full-Term Infants. *Child Development,54*(1), 209.

Kaner, S. (2003). Aile Destek Ölçeği: Faktör Yapısı, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Özel Eğitim Dergisi,* 4(1), 57-72.

Allen, S. M., Ciambrone, D., & Welch, L. C. (2000). Stage of Life Course and Social Support as a Mediator of Mood State among Persons with Disability. *Journal of Aging and Health,12*(3), 318-341.

Cutler, H. A., & Radford, A. (1999). Adult Children of Alcoholics: Adjustment to a College Environment. *The Family Journal,7*(2), 148-153.

Heyman, R. E., Sayers, S. L., & Bellack, A. S. (1994). Global marital satisfaction versus marital adjustment: An empirical comparison of three measures. *Journal of Family Psychology,8*(4), 432-446.

Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,42*(6), 861-865.

Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C., ve Tekin, D. (1993). Umutsuzluk Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirliği. *Kriz Dergisi*, 1(3), 139-142.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41.

Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12*(1), 17-25.

Çelik, M., İnanç, B. (2009). Evlilik Doyum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 247-269**.**

Fidell, L. S., ve Tabachnick, B. G. (2003). Preparatory Data Analysis. *Handbook of Psychology.*

Kirbas, Z. O., ve Ozkan, H. (2013). Assessment of the family function perception and social support levels of mothers of the children with Down syndrome. *Journal of Dr Behcet Uz Childrens Hospital,3*(3), 171-180.



SANAYI 4.0 SÜRECİNDE SANAYI SEKTÖRÜNÜN ÜRETIM YÖNTEMLERİNDEKİ DEĞİŞİMİN ÇALIŞANLARIN İŞ MOTİVASYONU ÜZERİNDEKI ETKİLERİ

Hanife AKGÜL
Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hanifeakgul@comu.edu.tr

Ahmet Çağrı ÖZTOK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, acagrioztok@gmail.com

Özet
Günümüze kadar geçen süreçte sanayi sektöründeki gelişmeler birinci, ikinci ve üçüncü sanayi devrimleri adıyla üç ana döneme ayrılarak incelenmektedir. Ancak günümüzde teknolojik araç gereçler ile iş ve iş yönetim sistemlerindeki önemli gelişmelere bağlı olarak yeni ve öncekilerden farklı olan; yapay zeka (akıllı makinalar) teknolojisi tabanında gelişen Dördüncü sanayi Devrimi'nin (Sanayi 4.0) başlamak üzere olduğu öngörülmektedir. Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) kavramı, ilk olarak dünyanın en önemli sanayi fuarlarından biri olan Hannover Fair 2011'de kullanılmıştır. Bu tarih itibari ile Almanya, ABD ve Japonya gibi ülkeler başta olmak üzere diğer ülkeler de yapay zeka teknolojisine sahip araç gereçler ve bilgi sistemleri geliştirilmesine yönelik yoğun AR-GE çalışmaları yapmaktadırlar. Yeni nesil yazılım ve donanımlar ile nesnelerin interneti, hizmetlerin interneti ve siber-fiziksel sistemler gibi alanlarda dünya genelinde önemli gelişmeler sağlamıştır. Bu gelişmelere bağlı gerçekleştirilen ön üretimlerden elde edilen verilere göre; klasik üretim yöntemleri ile elde edilen ürünlere nazaran daha az maliyetli ve daha yüksek verimlilikte olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmada kısa süre içinde ekonomik, sosyal ve siyasal tüm alanları etkileyecek olan Dördüncü Sanayi Devrimi'nin, sanayi sektörünün üretim yöntemlerinde ne tür ve oranda değişim ve dönüşüme neden olacağına yönelik inceleme, araştırma ve kurgulama çalışması yapılmaktadır. Çalışmada ikincil ve üçüncül verilere dayalı teorik inceleme ve kurgulama yöntemi kullanılmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Dördüncü Sanayi Devrimi, Sanayi 4.0, Üretim Yöntemlerinde Dönüşüm

THE EFFECTS OF THE CHANGE IN PRODUCTION METHODS OF THE MANUFACTURING SECTOR ON THE MOTIVATION OF THE EMPLOYEES IN THE PROCESS OF INDUSTRY 4.0

Abstract
The developments in the industrial sector that leads up to the present time are examined as three main periods as first, second and the third industrial revolutions. However, the fourth industrial revolution which is different from the previous ones and develops on the basis of artificial intelligence, is foreseen to begin due to important developments in technological tools and business management systems. The concept of the fourth industrial revolution was first mentioned in one of the most important industrial fairs in the world, Hannover Fair 2011. From that time, many countries, in particular to Germany, USA and Japan, have been conducting intensive R&D studies for the development of tools having artificial intelligence technology and for the development of information systems. With new generation software and hardware, significant progress of the internet of tools, services and cyber-physical systems has been provided globally. According to the data obtained from the preliminary productions based on these developments, it is observed that more efficient and cheaper products are obtained compared to the products that are produced by classical production methods. In this study, investigation, research and editing of the rate of variation and transformation of the production methods of industry sector in the process of the fourth industrial revolution, which will affect all the economic, social and political areas, in the short period have been conducted. Theoretical investigation and editing methods based on secondary and tertiary data have been used for this study.
Key Words: The Fourth Industrial Revolution, Industry 4.0, Transformation in Production Methods

Giriş

Geçmişten bu güne kadar olan süreçte teknolojik gelişmeler en çok sanayi sektörünü etkilemiştir. Teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği sanayi devrimleri sektörün baştan yapılanmasına ve gelişmesine sebep olmuştur. Sanayi sektörünün temelini oluşturan üretim sektörü gerçekleşen her bir sanayi devrimi ile birlikte kendisini geliştirerek daha az maliyet ile daha fazla ve daha hızlı ürün üretmeye başlamıştır. Sanayi devrmlerinin sonuncusu olan ve günümüzde gerçekleşmeye devam etmekte olan Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile birlikte üretim sektöründe robotların ön plana çıktığı yeni bir üretim söz konusu olmaktadır. Yapay zeka ve akıllı makineler odaklı üretim hatasız oluşturulan süreçlerin uygulanmasında ve üretim süreçlerinin ayrıntılı bir şekilde takip edilmesin de

büyük bir önem taşımaktadır. Yapay zeka ve akıllı makineler odaklı üretim tüm işletmelere kendi üretim yapılarına göre şekillenerek en uygun üretimi maksimum verimlilikle sağlamaktadır. Dünya üzerinde bu sistemlere uygun olarak üretim yapan akıllı fabrikaların sayısı her geçen gün artmaktadır (Proente Otomasyon Platfotmu, 2018).

Sanayi Sektörü

Ham madde ve yarı işlenmiş maddelerin uygun yöntem ve araçlar kullanılarak insanların kullanması için yeni ürünler üretilmesini sağlayan topluluğa sanayi adı verilmektedir. Sanayi sektörü bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde ve ülke ekonomisinin gelişmesinde en önemli yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Ülkelerin ve şirketlerin uluslararası pazarlarda diğer ülkeler ve şirketlerle rakabet edebilmesinin temelinde de sanayi sektöründeki gelişmişlik düzeyi önemli rol oynamaktadır. Sanayi sektöründeki gelişmeler ülke genelindeki sektörleri doğrudan etkilemektedir. Sanayi'nin temelini ise üretim sektörü oluşturmaktadır. Üretim sektöründe meydana gelen yenilikler sanayideki üretimin hızını, üretilen ürünün kalitesini, kullanılan ham maddenin maliyetini ve sektördeki istihdamı doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda sanayileşme ile birlikte kapalı tesislerde üretim faaliyetlerinin sürdürülmesi iklim koşullarından etkilenmeme ve her mevsimde üretim yapabilmek gibi doğrudan avantajlar sağlamaktadır.

Sanayi Devrimleri

Ilk sanayi devrimi 18. Yüzyılda su buharının oluşturduğu güç kullanılarak mekanik üretimin bulunması ile ortaya çıkmıştır. Takip eden yıllarda buharın gücüne dayalı makinelerin kullanımı büyük bir hız kazandı ve birçok alanda su buharının gücüyle çalışan yeni makineler üretilmeye başlanıldı. 1900'lü yılların başlarından itibaren dünyada elektirik kullanımının yaygınlaşmasıyla sanayide elektirik kullanımı başladı. Bu gelişme ile beraber ikinci sanayi devrimi başlamış oldu. Sanayide elektirik gücünün kullanılması ve ilk üretim bandının yapılması ile birlikte üretim sektörü seri üretime geçişi gerçekleştirmiştir. Almanya'nın öncülüğünde başlayan ikinci sanayi devrimi hareketi daha sonra Amerika'nın da katılması ile elektirik kullanımının güçlenmesine sebep olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte petrol, çelik, kimya ve plastik başta olmak üzere bir çok sektör gelişme fırsatı bulmuştur ve seri üretim bandı kullanımına geçmiştir (Tunzelmann, 2003). 1970'lerin başlarına gelindiğinde Japonya ve Amerika'nın öncülüğünde elektronik, bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmelerle birlikte üçüncü sanayi devrimi ortaya çıkmıştır. (Dombrowsi ve Wagner, 2014; Tunzelmann, 2003). İlk kez programlanabilir kontrol cihazları ve bilgisayarlar bu süreçte ortaya çıkmıştır (TOBB,2016:16-27). 21. Yüzyıla geldiğimizde Sanayi 4.0 adıyla anılan Dördüncü Sanayi Devrimi gerçekleşmeye başlamıştır. Bu süreçte siber fiziksel sistemler, yapay zeka, very analizi, nesnelerin interneti, hizmetlerin interneti, yeni iş modelleri odaklı endüstriyel gelişmeler gerçekleşmeye başlamıştır (Baysal, 2015:11).

Dördüncü Sanayi Devrimi

Sanayi 4.0 sektörel gereksinimleri ve müşteri ihtiyaçlarını gelişen teknoloji sayesinde çok daha hızlı güvenilir ve yenilikçi bir üretim tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Almanya da 2011 yılında Hannover fuarında ilk kez ortaya çıkan bir kavramdır (Kang ve diğerleri, 2016). Sonraki yıllarda Alman hükümeti stratejilerini tamamen Sanayi 4.0'a çevirerek bu alanda çalışmalar ve yatırımlar yapmaya başlamıştır. Sanayi 4.0 ortaya çıktıktan sonra Çin, Amerika, Japonya ve Finlandiya gibi ülkelerde bu alandaki yatırımlarını arttırarak Araştırma geliştirme çalışmalarına hız katmışlar ve stratejilerini bu alanda yoğunlaştırmışlardır. Dördüncü sanayi devrimi temelinde üretim sürecinde bulunan tüm birimlerin birbileri ile etkileşime geçerek ve bu birimler arasında gerçek zamanlı veri alışverişi gerçekleştirerek mümkün olan en az maliyet ile en kaliteli ürünü en hızlı şekilde üretmesine dayanmaktadır. Diğer bir tabirle maksimum verimliliği hedeflemektedir. (bkz. Brettel vd., 2014; Siemens, 2016).

Dördüncü Sanayi Devrimini Etkilerine Yönelik Öngörüler

Dördüncü Sanayi Devriminin tüm sektörleri etki etmesi beklenmektedir. Muhtemel etkilerden bazılarının aşağıdaki gibi olması beklenmektedir.

Rutin iş gücü ortadan kalkacak ve yerini akıllı makineler alacaktır.

Sanayi devriminin etkisiyle insan gücü geri planda kalacak ve hayatın her yerinde makineler görev almaya başlayacaktır.

Işletmelerde insan kaynaklı hatalar ortadan kalkacaktır ve nesnelerin interneti sayesinde muhtemel sorunlar önceden tespit edilip çözülecektir.

Mevcut personelin değişim üretim ortamına uyum sağlaması için çalışmalar yapılacaktır.

Makinelerin görevlerinin artması ile birlikte insanlarda işsizlik sorunları görünmeye başlayacaktır buda sosyal ve ekonomik anlamda hayatı etkileyecektir.

Global pazardaki birçok ülke ve global pazarda söz sahibi olan özel şirketler Sanayi 4.0 sürecinde dünya ticaretinde söz sahibi olmak için araştırma geliştirme çalışmalarına hız katacak ve bu çalışmalara olan yatırımları arttıracaklardır.

Sanayi devrimine uyum sağlayabilmek için eğitim sistemleri güncellenecektir ve yeni nesillerin yapay zeka, robotik kodlama, siber fiziksel sistemler gibi bir çok alanda eğitimlerine hız verilecektir.

Mevcut personelde ve işe alınacak yeni personellerde aranan nitelikler değişecektir.

Üretim sistemlerini Sanayi 4.0'a göre yenileyen işletmeler piyasada söz sahibi olacak ve büyük bir hızla büyüyeceklerdir.

Akıllı makinelerle üretim sayesinde daha uzun 24 saat üretim imkanı olabilecektir.

Akıllı makinelerle üretim yatırım ve bakım maliyetleri göz önüne alındığında bile emek gücü ile üretimden daha ucuza gelecektir.

Dördüncü Sanayi Devriminin Üretimdeki Yeri

Gerçekleşen tüm sanayi devrimleri gibi Sanayi 4.0 da belli ihtiyaçlar doğrultusunda meydana gelmiştir. Gelişen teknoloji sayesinde ülkelerin hammaddelere ve dış pazarlara ulaşmaları önceki dönemlere göre kolaylaşmıştır. Bu durumun çeşitli olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Sürekli üretim yapılması doğrultusunda artan arzı dengeleyecek birde talebe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum büyük problemlere sebep olmaktadır. Başta Avrupa ve ABD olmak üzere arz ve talep neredeyse doyum noktasına ulaşmıştır. BRIC (Birezilya, Rusya, Hindistan ve Çin) ülkelerininde piyasadaki payı artmaya devam ettiği için küresel piyasalarda rekabet çok üst seviyere çıkmıştır. Rekabet ile baş edebilmek adına ABD ve Avrupa emek maliyetinden tasarruf edip maliyetleri düşürebilmek adına üretim tesislerini Çin, Türkiye, Tayland, Tayvan, Endonezya gibi ülkelere taşımışlardır. Gelişmekte olan ülkeler gelişmiş ülkelere göre sanayide daha zayıf oldukları için onların sermayelerini ve bilgi birikimlerini ülkelerine taşıyıp yeni istihdam alanları oluşturmak adına bu tesislerin açılmasına izin vermiştir. Başta Çin olmak üzere bu ülkelerin ürünlerini tersine mühendislik kullanarak incelemiş ve kendi sanayisini geliştirmiş. Çok kısa bir süre içerisinde sanayi sektöründeki önemli bir ülke haline gelmeyi başarmıştır. Gelişmiş ülkeler piyasadaki rekabet güçlerini korumak ve maliyetlerini minimize etmek amacıyla Sanayi 4.0 sürecini başlatmışlardır (Pamuk ve Soysal, 2018). Gelişmiş ülkeler bu şekilde rutin iş gücüne olan bağlılığı azaltarak emek maliyetlerini daha da düşürmeyi ve emek maliyeti daha düşün olduğu için başka ülkelerde açılan üretim tesislerini dahada azaltmayı hedeflemektedir.

Bu sebeplerin yanı sıra tüketici taleplerinde yaşanan değişimlerde dördüncü sanayi devriminin uygulanmasında önemli sebeplerden biri olmuştur. Tüketicinin hızla değişen taleplerine hızlı cevap verebilmek ve kişiye özel ürünler üretebilmeyi hedefleyen firmalar bu gereksinimleri karşılayabilmeyi hedeflemiştir. Bu durum göz önüne alındığında global pazarda pazar üstünlüğü sağlamak, rutin iş gücüne yapılan maliyeti azaltmak ve bu bağlılığı ortadan kaldırmak, taleplere hızlı ve sorunsuz olarak karşılık verebilmek, müşteri taleplerine uygun üretim yapabilmek hedefleri Dördüncü Sanayi Devriminin doğmasını sağlamıştır. Bu taleplerin yanında hammadde kaynaklarının azalmasıda toplumları üretim esnasında gereksiz malzeme kullanımını ortadan kaldırma konusunda adım atmaya zorlamıştır. Bu durumda Dördüncü Sanayi Devriminin minimum maliyet ve minimum atık politikasını fazlasıyla desteklemektedir. Yapay zeka ve siber fiziksel sistemler odaklı makinelerin sürdürebilirlik konusunda büyük bir önem taşıdığı görülmektedir.

Dördüncü Sanayi Devriminin Üretim Sektörü Üzerindeki Etkileri

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kazandırdığı gelişmeler aracılığı ile üretim süreçlerinde dijital çağ başlamıştır. Dijital çağ ile gelen üretimdeki dijitalleşme, akıllı makineler ve insan etkileşimiyle birlikte Akıllı üretim sistemleri ortaya çıkmıştır. Siber Fiziksel Sistemler zaman içerisinde Birinci Sanayi Devrimindeki buhar gücünün yerine geçmiştir (Bağcı, 2018). Dördüncü sanayi devrimi vizyon olarak digital akıllı hizmet imkanları oluşturan üretim sistemlerini kapsamaktadır(IEC,2015:24). Başka bir

ifade ile yapay zekaya sahip akıllı makinelerin insan müdahalesine gerek duymadan nesnelerin interneti aracılığı ile birbirleri ile iletişime geçtikleri akıllı üretim ağıdır (Ivanov, Dolgui, Sokolov, & Werner, 2016).

Avrupadaki imalat sanayisi BRIC (Birezilya, Rusya, Hindistan ve Çin) ülkelerinin rekabeti sonucu uğradığı zarar sebebiyle geleceğin akıllı fabrikaları konsepti ve komu – özel sektör ortaklığı ile sanayi sektöründeki payını 2020 yılına kadar %20 ye çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple Akıllı Fabrikalar kavramı gelecekte sanayinin nasıl olacağı ve sanayi sektörünün nasıl şekilleneceğini göstermektedir (Bedo vd, 2015). Akıllı fabrikalar göz önüne alındığında imalat sanayisinin araştırma geliştirme, yeni ürünler, maksimum verimlilik, ürünlerin kişiselleştirmesi, büyük veri, minimum atık ve çevresel verimlilik gibi kavramlar üzerinde durması beklenmektedir. Toplumları akıllı fabrika kullanımına yönlendiren faktörlerin temelinde ise insanların teknolojiye olan yatkınlıklarının ve yeteneklerinin hızla gelişmesi, küresel üretim ve taleplerin kişiselleştirilmesi görülmektedir (Deloitte, 2017).

Akıllı fabrika kavramı Dördüncü Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan insan kaynaklı sorunların ortadan kaldırıldığı ve üretimin sürekli hale getirildiği bir sistemdir. Akıllı fabrikaların en önemli özelliği üretim sürecinde görev alan tüm makine ve robotların, hatta üretilen ürünlerin birbirleri ile sürekli iletişim halinde olmasıdır. Bu iletişim sayesinde üretim esnasında olabilecek herhangi bir sorun ya da üretilen üründe daha sonra meydana gelebilecek bir sorun yapay zeka aracılığı ile sorun gerçekleşmeden önce tespit edilebilecek ve yeni üretilecek ürünlerde bu sorun giderilebilmektedir. Bu konsept bizlere sürekli kendini geliştirebilen ve hata payını kendi kendine minimize eden bir bir üretim imkanı sunmaktadır. Ayrıca üretici ya da tüketiciler üretimin her aşamasını kontrol edebilecek ve üretim esnasında ürünlere istedikleri gibi müdahale edebileceklerdir.

Robotik Üretim

Yapay zekaya sahip akıllı makineler tarafından kontrol edilen insan müdahalesine gerek duymayan üretim süreçlerini tanımlamaktadır ("Lights Out Manufacturing",2018). Akıllı makinelere yüklenen yazılımlar aracılığı ile insan emeğinegerek duymadan makineler üretim sürecini birbiri arasında iletişim kurarak gerçekleştirmektedir. Bu üretim şekli kimi kaynaklarda robotik üretim kimi kaynaklarda ise karanlık üretim ya da karanlık fabrika adı ile anılmaktadır (Shirley, Petersen ve Hoells, 1995, 2). Bu yapılar ilk olarak 20. Yüzyılın sonlarında konuşulmaya başlanmıştır ve ilk örnekleri aynı yıllarda Japonyada görülmeye başlanmıştır. Robotik fabrikaların sayesinde şirketler emek maliyetini minimize etmeyi başarmışlardır ve insan kaynaklı hataları ortadan kaldırmışlardır. Ancak bu yıllarda gelişmekte olan ülkelerde emek maliyeti ucuz olduğu ve sistemin dünyada yeni yayılmaya başlamasından kaynaklı robotlara duyulan güven eksikliği robotik fabrikaların yayılmasını yavaşlatmış hatta bir süre için ertelemiştir. Gelişmiş ülkelerde emek gücü pahalı olduğu için ve robotlara duyulan güvenin az olması sebebiyle imalat sektörüne yön veren büyük firmalar fabrikalarını emek maliyeti düşük olan ülkelere taşımışlardır.

Sonraki yıllarda Çin'de bulunan ve cep telefonları için parça üreten bir fabrikanın robotik fabrika sistemine geçmesiyle birlikte ortalama 8 kişinin yaptığı işi bir robotun yapabilmesi sonucunda fabrikada çalışan 650 işçinin sayısı 60'a düşmüştür. Üretilen ürünlerdeki hata payı ise %25'den %5 seviyelerine gerilemiştir (Alkan, 2018). Robotik fabrikalar insan emeğine gerek duymayan akıllı makineler odaklı imalat sistemleri oldukları için 24 saat aralıksız ve fabrikalarda ışığa ihtiyaç olmadan üretim yapabilmektedirler. Bu sebeple karanlık üretim ya da karanlık fabrika adıyla da anılmaktadırlar (Alkan, 2018).

Günümüzde değişkenlik gösteren müşteri taleplerini karşılamak için esnek bir üretim yapısına sahip olmak gerekmektedir. Sürekli değişen müşteri taleplerine geleneksel üretim yöntemleri ile cevap vermek mümkün değildir. Ancak akıllı fabrikalarda birbiri ile hatta üretilen ürün ile iletişim halinde olan makineler sayesinde müşteri taleplerine anında karşılık verilebilir ve müşteriye özel esnek üretim imkanı oluşturulabilmektedir. (Hoshino, Seki ve Naka, 2008, 15786).

Robotik Üretimin Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkileri

Robotik üretim sistemlerinin dünyada gelişmesi müteşebbisler için önemli avantajlar sağlamaktadır. Bunun yanı sıra işletmelerin insan kaynaklarının performansını, motivasyonunu, yeterlilik ve yeteneklerini de etkileyeceği öngörülmektedir. Bu etkilerden en önemlisi çalışanlarda robotların üretimde görev almasıyla birlikte insanların işsiz kalacağına yönelik korku oluşması olacaktır. Robotlarla üretim sonucu çok sayıda insanın yaptığı işi az sayıda akıllı makine çok daha hızlı ve minimum hata payı ile yapabilecektir. Bu durum emek gücüne olan ihtiyacı azaltacaktır. Aynı

zamanda maliyet olarak da robotik fabrikalar emek gücüne göre çok daha fazla kar sağladığı için insanların işsiz kalması korkusu çalışan motivasyonunu olumsuz yönde etkilemesi öngörülmektedir. Robotların çalıştığı fabrikalarda insan sayısının az olmasından dolayı çalışan insanların iş yeri içerisinde başka insanlarla iletişim kurma imkanlarının çok az olacaktır. Bu sebeple çalışan insanlar doğal ihtiyaçlarından biri olan iletişim ihtiyacını gideremeyeceklerdir. Bu durum insanlarda motivasyon eksikliğine ve psikolojik sorunlara sebep olacaktır. Çalışan insanlarda robotları programlama, tamir edebilme gibi vasıflar aranacaktır. Mevcut çalışan insanlar kendilerini geliştirmek durumda kalacak ve eğitimler almak zorunda kalacaklardır. Bu durumda insanlarda bu eğitimleri alabilecekler mi ya da işlerini kaybedecekler mi gibi endişeler doğacaktır. Bu durum, çalışan motivasyonlarını olumsuz etkileyecektir. Insanlarda geçim sıkıntısı ve ailelerine bakma korkusu meydana geleceği için toplum bundan olumsuz etkilenecektir. Bu yüzden tamamen insansız üretim sistemlerinin iyi bir model olmadığı düşünülmektedir. Insan ve robotların birlikte çalıştığı karma modeler hazırlanması gerektiği savunulmaktadır (Zenzen, 2001).

SONUÇ

Dördüncü Sanayi Devrimi ile gelen robotik fabrikaların müteşebbisler üzerindeki etkileri'nin çok olumlu olacağı öngörülmektedir. Bu fabrikalar sayesinde müteşebbisler emek maliyetinden tasarruf edebilecekler ve insan kaynaklı hataları minimize edebileceklerdir. Robotik fabrikalar sayesinde müşteri talepler çok hızlı bir şekilde karşılanabilecektir. Müşteri taleplerindeki değişiklikleri anında karşılayabilecek ve tüm taleplere anında karşılık verebilecek olan robotik fabrikalar müteşebbislere esnek üretim imkanları da sağlayacaktır. Ayrıca bu fabrikalar müteşebbislere global pazarlarda rekabet edebilme şansı kazandıracaklardır.

Robotik fabrikaların çalışanlar ve toplum üzerinde oluşturacağı etkileride göz ardı etmemek gerekir. Robotik fabrikaların gelmesiyle beraber çalışanlar üzerinde oluşabilecek psikolojik bir baskı söz konusudur. Çalışanların yeni teknolojilere uyum sağlaması ve kendilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda yapay zeka, robot koordinatörlüğü, robot tamiri, siber fiziksel istemler, siber güvenlik ve bunlar gibi bir çok alanda eğitim almaları gerekmektedir. Çalışanlar üzerinde bu eğitimler alınabilir mi yoksa işsiz kalınabilir mi şeklinme bir baskı söz konusu olacaktır. Robotik fabrikaların en önemli özelliklerinden biriside emek gücüne olan ihtiyacı ortadan kaldırmasıdır. Bu ihtiyacın kalkması durumunda rutin iş kollarında çalışan bir çok insanda ev geçindirme ve hayatta kalma korkusu başlayacaktır. Bu durumum toplumlar içerisinde huzursuzluğa ve ayaklanmalara sebebiyet vermesi öngörülmektedir. Hükümetlerin ve müteşebbislerin bu konularda önlemler alması gerekecektir. Insanların üretimden tamamen çıkarıldığı üretim modelleri yerine hem insanların hemde makinelerin birlikte çalıştığı üretim modelleri tercih edilmelidir. Işsizliğin yüksek olduğu gelişmekte olan ülkeler göz önüne alındığında yeni mezun olan gençlerin iş bulmaları dahada zorlaşacaktır. Bu durum yeni nesillerde gelecek kaygısına yol açacaktır. Bu sebeple ilk okullardan başlayarak eğitim sistemleri yeniden düzenlenmeli ve eğitimin her aşamasında teknolojinin gelişmesine bağlı yeni dersler eklenmelidir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara yazılım ve kodlama dersleri verilmeye başlanması gerekmektedir. Bu eğitimler verilmediği takdirde hem gençlerde işsizlik seviyeleri çok yükselecektir hemde sektörlerde çalıştırılacak kalifiye eleman bulmakta sorunlar yaşanacaktır.

Kaynakça

Alkan, M. A. (2018). Karanlık Fabrikala ile İnsansız Üretimr. Endüstri 4.0, http://www.endustri40.com/karanlik-fabrikalar-ile-insansiz-uretim/, Erişim Tarihi: 22.07.2019.

Bağcı, E. (2018) " Endüstri 4.0: Yeni Üretim Tarzını Anlamak" *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi (GÜSBEED),* Cilt: 9, Sayı: 24, s. 123-146

Baysal, İ. (2015), "Endüstri 4.0", 14. Çözüm Ortaklığı Platformu, Dijital Dönüşümü Anlamak, https://www.okul.pwc.com.tr/images/uploadfile/content/635863141496551266.pdf (22.07.2019)

Bedo, J.S., Strinati, E.C., Castellvi, S., Cherif, T., Frascolla, M.V., Haerick, W., Korthals, I., Lazaro, O., Sutedjo, E., Usatorre, L. ve Wollschlaeger, M.(2015), "5G and the Factories of the Future", Editörler: Haerick, Wouter ve Gupta, Milon, White Paper, https://5g-ppp.eu/wp-content/uploads/2014/02/5G-PPP-WhitePaper-on-Factories-of-the-Future-Vertical-Sector.pdf (21.07.2019)

Brettel, M., Friederichsen, N., Keller, M., & Rosenberg, M., (2014), How virtualization, decentralization and network building change the manufacturing landscape: An Industry 4.0 Perspective,

International Journal of Mechanical, Industrial Science and Engineering, Cilt: 8, Sayı: 1, s. 37-44.

Deloitte. (2017), "The New Frontier Of Manufacturing Systems", https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/4051_The-smart-factory/DUP_The-smartfactory.pdf (22.07.2019)

Dombrowsi, U., ve Wagner, T. (2014). Mental strain as field of action in the 4th industrial revolution. *Variety Management in Manufacturing. Proceedia* CIRP. 17, 100-105.

Hoshino, S., Seki, H., ve Naka , Y. (2008). Development of a Flexible and Agile Multi-robot Manufacturing System. IFAC Proceedings, 41(2), 15786-15791.

IEC, (2015), "Factory of The Future", White paper. http://www.iec.ch/whitepaper/pdf/iecWP-futurefactory-LRen.pdf (24.07.2019)

Ivanov, D., Dolgui, A., Sokolov, B., Werner, F., & Ivanova, M., (2016), A dynamic model and an algorithm for short-term supply chain scheduling in the smart factory Industry 4.0, International Journal of Production Research, Cilt: 54, Sayı: 2, s. 386-402.

Kang, H. S., Lee, J. Y., Choi, S., Kim, H., Park, J. H., Son, J. Y., Kim, B.H., ve Noh, S. D. (2016), "Smart Manufacturing: Past Research, Present Findings, And Future Directions", International Journal of Precision Engineering and Manufacturing-Green Technology, 3(1), 111–128.

Lights Out Manufacturing, http://www.macmillandictionary.com/buzzword/entries/lights-out.html, Erişim Tarihi: 22.07.2019.

Pamuk, N , Soysal, M . (2018). Yeni Sanayi Devrimi Endüstri 4.0 Üzerine Bir İnceleme. Verimlilik Dergisi, (1), 41-66. http://dergipark.org.tr/verimlilik/issue/34982/388198 Erişim Tarihi: (22.07.2019)

Proente (2019). Proente Otomasyon Platformu. " Endüstri 4.0 Üretimin Vazgeçilmezi Oldu". https://proente.com/endustri-4-0-uretimin-vazgecilmezi-oldu/ Erişim Tarihi: (22.07.2019).

Shirley, D. A., Petersen, B. L., ve Hoells, M. R. (1995). Electron Spectroscopy Into the Twenty-First Centtury. Journal of Electron Spectroscopy and Related Phenomena, 76, 1-7.

Siemens (2016). Siemens Raporu: Endüstri 4.0 Yolunda, http://cdn.endustri40.com/file/ab05aaa7695b45c5a6477b6fc06f3645/End%C3%BCstri_4.0_Yolunda.pdf Erişim Tarihi: (22.07.2019.)

TOBB (2016). Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği "Akıllı Fabrikalar Geliyor", http://haber.tobb.org.tr/ekonomikforum/2016/259/016_027.pdf (22.07.2019).

Tunzelmann, N. V. (2003). Historical coevolution of governance and technology in the industrial revolutions, 370-371.

Zenzen, J. M. (2001). Automating the Future - A History of the Automated Manufacturing Research Facility 1980-1995. https://www.nist.gov/publications/automatingfuture-history-automated-manufacturing-research-facility-1980-1995, Erişim Tarihi: 29.04.2018.



SANAYİ 4.0 SÜRECİNDE LOJİSTİK SEKTÖRÜNDEKİ MESLEKLERDE VE MESLEKİ EĞİTİMDE DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM

Hanife Akgül
Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hanifeakgul@comu.edu.tr

Ahmet Çağrı Öztok
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstiüsü, acagrioztok@gmail.com

Özet

Dünya tarihi incelendiğinde günümüze kadar geçen süreçteki sanayi alanındaki gelişmeler üç ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar birinci, ikinci ve üçüncü sanayi devrimleri olarak adlandırılmaktadır. Günümüzden itibaren yapay zeka (Akıllı Makineler) teknolojisinin çıkması ve gelişmesiyle birlikte Sanayi 4.0 (Dördüncü Sanayi Devrimi) sürecinin başladığı görülmektedir. Dördüncü sanayi devrimi ilk kez Almanyada 2011 yılında düzenlenen ve en önemli sanayi fuarlarından biri olarak kabul gören Hannover fuarında gündeme gelmiştir. Sanayi 4.0 kavramının kullanılması ile birlikte Japonya, Almanya, ABD, gibi ülkeler başta olmak üzere birçok ülke yapay zeka teknolojisine sahip araç ve gereçler geliştirmek ve üretmek adına AR-GE çalışmaları yapmaya başlamışlardır. Yapay zekanın gelişmesi üretim ve hizmet alanında birçok sektörü ve bu sektörlere bağlı meslek gruplarını etkilemektedir. Bu çalışmada Dördüncü Sanayi Devrimi'nin lojistik sektöründe ve bu sektöre bağlı meslek gruplarında ne tür değişim ve dönüşümlere sebep olacağına yönelik araştırma, geliştirme ve kurgulama çalışması yapılmaktadır. Çalışmada ikincil ve üçüncül verilere dayalı teorik inceleme ve kurgulama yöntemi kullanılmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Sanayi 4.0, Dördüncü Sanayi Devrimi, Lojistik, Yapay Zeka

CHANGE AND TRANSFORMATION IN OCCUPATIONS AND VOCATIONAL TRAINING IN LOGISTICS SECTOR IN INDUSTRY 4.0 PROCESS

Abstract

Throughout the history of industrial production, there have been three major stages. These are referred to as the first, second and third industrial revolutions. Today, it is obvious that the process of industry 4.0 (Fourth Industrial Revolution) has started with the emergence and development of artificial intelligence (intelligent machines) technology. The concept of the fourth industrial revolution was first mentioned in one of the most important industrial fairs in the world, Hannover Fair 2011. Following this event, many different countries, particularly Japan, USA and Germany, have started to conduct R&D studies for the development and production of tools with artificial intelligence technology. The development of artificial intelligence would affect many sectors of industrial production and service as well as professional groups related to these sectors. In this study, we investigate, research and speculate about the rate of variation and transformation of logistics sector and professions related to this sector in the process of the fourth industrial revolution. We base our theoretical investigation and speculation on on secondary and tertiary data.
Keywords: Logistics, Industry 4.0, The Fourth Industrial Revolution, Artifical Intelligence

GİRİŞ

Akıllı makineler ve yapay zeka kavramları günümüzde sık sık karşımıza çıkmaktadır. Günümüz şartlarında akıllı makinelerin sektörleri etkilediği hatta sektörlerde devrim niteliğinde değişiklikler yaptıkları görülmektedir. Birbirine bağlı makinelerin ve bu makinelerin gerçekleştirdiği iş süreçlerinin üretimi en uygun hale getirmek adına birbiri ile iletişim kurarak etkin ve sürdürülebilir imalata olanak tanıyacağı öngörülmektedir.

Dördüncü sanayi devrimi etkisinde değişen ve baştan sona yeniden yapılanan sektörlerden birisinin de lojistik sektörü olması öngörülmektedir. Bu süreç geleceğin lojistiği ve Dördüncü Sanayi Devriminde Lojistik kavramı (lojistik 4.0) gibi isimlerle anılmaktadır. Akıllı makineler ve yapay zekanın gelişmesi lojistik sektöründeki mesleklerin birçoğunun ortadan kalkmasına ve lojistik sektöründe yeni iş kollarının çıkmasına sebep olmaktadır. Dördüncü Sanayi Devriminde Lojistik süreci nedir? Gelecekteki lojistik meslekleri nelerdir? Hangi mesleklerin yerini makineler alacak? Bu çalışmanın bu soruların cevabı niteliğinde ve literatürdeki Lojistik sektöründe Dördüncü Sanayi Devriminin etkilerini inceleyen çok fazla çalışma olmaması dikkate alındığında bu alandaki çalışmalar için temel olması açısından önemlidir. Bu alanda çalışacak araştırmacılara da yol gösterme niteliği taşıması beklenmektedir.



SANAYİ 4.0 VE LOJİSTİK 4.0 KAVRAMLARI

Sanayi 4.0 Kavramı

Geçmişten günümüze kadar geçen süreçte sanayi sektöründeki gelişmeler sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü sanayi devrimleri adlarıyla üç ana gruba ayrılarak incelenmiştir.

İlk sanayi devrimi buhar gücü ile çalışan makinelerin ortaya çıkması ile 18'inci yüzyılda gerçekleşmiştir. Bu sanayi devrimine Birinci Sanayi Devrimi (Sanayi 1.0) adı verilmektedir. Elektrik kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte üretimde elektrik kullanımı ve iş bölümü esasına dayalı olarak İkinci Sanayi Devrimi (Sanayi 2.0) 19'uncu yüzyılda gerçekleşmiştir. 20'inci yüzyılda ise bilgisayarın üretilmesi ve geliştirilmesi süreciyle birlikte Dijital Devrim olarak adlandırılan Üçüncü Sanayi Devrimi gerçekleşmiştir. Ancak günümüzdeki teknolojik araç gereçler ile iş ve iş yönetim sistemlerindeki önemli gelişmelere bağlı olarak yeni ve öncekilerden farklı olan yapay zeka ve akıllı makineler tabanında gelişen Dördüncü Sanayi Devriminin (Sanayi 4.0) başlamak üzere olduğu öngörülmektedir. Dördüncü sanayi devrimi ilk kez Almanyada 2011 yılında düzenlenen ve en önemli sanayi fuarlarından biri olarak kabul gören Hannover fuarında gündeme gelmiştir. Bu tarihten itibaren Almanya, Japonya, A.B.D. gibi ülkeler başta olmak üzere dünyadaki birçok ülke yapay zekaya sahip araç gereçler ve bilgi sistemleri geliştirmek için yoğun AR-GE çalışmaları yapmaktadır. Digitalleşme süreci günümüzde devam ediyor olmasına rağmen büyük veri, bağlanabilirlik ve yapay zeka kavramları Dördüncü Sanayi Devriminin izleyeceği yolu net bir şekilde belirlemektedir (Roblek vd., 2016). Dördüncü Sanayi Devrimi; öncelikli olarak operasyonel verimlilik etkinlik, güvenlik, ve özellikle de yatırımların kazandırdığı kar bağlamında sürekli iyileştirme ve optimizasyon konularına odaklanmaktadır (Mendes vd., 2017). Bu devrim üretim sistemlerinin verimliliğini optimize etmek için Nesnelerin İnterneti, Hizmetlerin İnterneti, Siber Fiziksel Sistemler, Bilişimsel Vizyon, Siber Güvenlik, Sürekli Bağlanabilirlik ve Bilgi, Akıllı Robotlar, Ürün Yaşam Döngüsü Yönetimi, Semantik Teknolojiler, Endüstriyel Büyük Veri ve Endüstriyel Otomasyon kavramlarından faydalanır. (Baena vd., 2017).

Üretimin Geleceği İçin Yeni Teknoloji İmkanları; Dördüncü Sanayi Devrimin de ilgi alanı olması beklenen beş ana alan tanımlanmaktadır. Robotik Ağlar, Gömülü Sistemler, Bulut Teknolojisi, Akıllı Nesneler, Akıllı Fabrika Konsepti ve Bilgi Teknolojileri Konsepti geleceğin tedarik zinciri incelendiğinde sistemin altyapısını oluşturacaktır (BMWi, 2010).

(Santos, 2017)'a göre Dördüncü Sanayi Devrimi'nin bazı hedefleri aşağıda verildiği gibi olmalıdır;

"Üretim süreci ürün türündeki değişken düşük, orta ve yüksek taleplere uyumlu olmalıdır.

Akıllı makineler sayesinde üretilen ürün ve ürün parçalarının takip edilmesi,

İnsanlar ve makinelerin bilişimi arasında daha üstün etkileşim sağlanması,

Nesnelerin İnternetinin temelinde üretimin en uygun duruma getirilmesi,

Değer zinciriyle etkileşim türlerini değiştirmeye olanak sağlayan iş modellerinde kökten değişim."

Dördüncü Sanayi Devrimi üç ana kavram üzerinde durmaktadır. Bu kavramlar nesnelerin interneti, hizmetlerin interneti ve siber fiziksel sistemlerdir.

Nesnelerin interneti kavramı akıllı makinelerin birbirleri ile, korobotlarla (diğer robatları kontrol eden gelişmiş robotlar) ya da daha büyük yapay zeka alt yapısına sahip veri tabanları ile bağlantılı olduğu iletişim ağıdır. Nesnelerin İnterneti kavramı ilk olarak Ashton'ın 1999 da Procter & Gamble şirketinde yaptığı sunum esnasında dile getirilmiştir. Bilindiği gibi 2000li yılların başlarında internet, insanların bilgisayarlara girdiği verilere, veri girişine harcadıkları zamana, girdikleri verinin doğruluğuna ve veri girişi yapan insanların bilgisine, bağlıdır. Ashton'a (2009) göre internetteki bilginin sadece insanlardan toplanması yetersizdir. Ona göre internetteki bilgi insanların yanı sıra nesnelerdende toparlanmalıdır. Bu durumda insan kaynaklı hataların ve maliyetin azalması öngörülmektedir. Bunların yanı sıra nesnelerin bakım, değişim ve tamiri gibi konularda bilgi sahibi olmanın mümkün olacağı öngörülmektedir. (Erturan ve Engin, 2017:15). Günümüzde birçok araç gereç nesnelerin interneti aracılığı ile birbiri ile birbiri ile iletişim kurmaktadır. Buna örnek olarak kaç dakika sonra otobüsün geleceğini söyleyen otobüs duraklarını göstermek mümkündür. Nesnelerin interneti aracılığı ile otobüs ve otobüs durağı kendi arasında iletişim kurarak otobüsün mevcut konumunu ve kaç dakika sonra otobüs durağında olacağı gibi bilgileri birbirlerine aktarabilmektedir.



Hizmet sektörünün gelişmesi sonucu bu sektör bilgi ve iletişim teknolojileri ve akıllı makinelere entegre edilerek internet aracılığı ile yönetilmeye başlanmıştır. Internet üzerinden yönetilen bu hizmet sektörüne ise hizmetlerin interneti adı verilmiştir.

Hizmetlerin İnterneti, tüketicilerin bankacılık, danışma, sağlık hizmetleri ve benzeri hizmetleri almaları ve bu hizmetlerden faydalanmaları için internet kullanan bir altyapı sistemidir. Cardoso vd., 2008) Hizmet sağlayıcılar ve tüketicilere, hizmet sunma ve hizmeti elde etme için internet üzerinden araştırma, geliştirme, tasarım, üretim, pazarlama, satış ve dağıtım gibi ayrıntılı hizmetleri içeren bir iş ağı imkanı sağlamaktadır. Bu iş ağı sayesinde firmalar, aracılar, toptancılar ve tedarikçiler gibi örgütler tüketicilere hizmet vermek için işbirliği içinde çalışabilecekler ve daha iyi bir hizmet sunabileceklerdir. (Cardoso vd., 2009)

Siber-Fiziksel Sistemler, kavramı ilkkez 2006 yılında ABD'de ortaya çıkarılmıştır (Lee, 2006), birbiriyle etkileşim içinde olan bilgisayar sistemleri ile fiziksel dünyanın entegrasyonu olarak açıklanabilmektedir (Wang vd., 2015). Diğer bir deyişle siber dünya ve fiziksel dünya arasında birbirleri ile internet üzerinden iletişim kuran nesne ve sistemlerin oluşturduğu fiziksel dünyanın sanal dünyada bir kopyasını oluşturan simülasyonlardır.

Dördüncü Sanayi Devriminde Lojistik Kavramı

Siber sitemlerle gelen yenilikler ve uygulamaların lojistik sektörüyle bütünleşmesi ile Dördüncü Sanayi Devriminde Lojistik konsepti meydana gelmiştir. Dördüncü Sanayi Devriminde Lojistik konsepti, akıllı hizmetler ve akıllı ürünlerle ilgili bir konsepttir. Akıllı ürünler ve akıllı hizmetleri açıklamak için kullanılan teknoloji ve yapay zeka odaklı yaklaşıma "akıllı lojistik ya da lojistik 4.0" adı verilmektedir. Akıllı lojistik ya da lojistik 4.0; işletmelerin üretim odaklı esnekliklerini arttıracak ve bunun yanı sıra işletmeleri pazardaki ve müşteri beklentilerindeki değişime karşı daha avantajlı duruma getirebilecek bir lojistik sistemdir. Bu sistem sayesinde müşteri memnuniyetini artırmak, üretimi optimum hale getirmek, depolama ve üretim maliyetlerinin minimizasyonunu sağlamak mümkün hale gelecektir (Lin ve Jones, 2009: 592).

(Lin ve Jones, 2009: 592)'e göre; dijitalleşme ve dijitalleşme sonrası ortaya çıkan konseptlerin başarısını etkileyen bazı etkenler mevcuttur;

Dijital sistemlerin günü birlik işlemler üzerindeki sonuçlarını doğru ve hatasız tahmin edebilmelidir.

Yeni nesil lojistik süreçlerinde doğru ve işinin uzmanı kişilere görev verilmelidir.

İlerleyen sürecin dizaynı yapılmış olmalıdır.

İşletme ya da kurumun gelecek yıllardaki beklenti ve hedeflerinin iyi belirlenmiş olması gerekmektedir.

Dördüncü Sanayi Devriminde Lojistik sürecinin etkin ve başarılı olabilmesi için kaynakların planlanması, taşıma yönetimi sistemleri, akıllı ulaşım sistemleri, bilgi güvenliği ve akıllı depoculuk sistemlerinin de etkin kullanılması oldukça önemlidir.

LOJİSTİK SEKTÖRÜNDEKİ MESLEKLER VE DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİNİN ETKİLERİ

Lojistik Sektöründeki Meslekler

Lojistik sektörü çalışanları nakliye, taşıt rotalama ve planlama, depoculuk, malzeme yönetimi, paketleme, stok kontrolü, fabrika ve depo yeri seçimi, ve müşteri hizmetleri konularında çalışmalar yapmaktadırlar.

Ulaştırma: belli bir bölgede bulunan insan, mal ve hizmetlerin, bulundukları bölgelerden başka bölgelere taşınması amacıyla girişilen faaliyete nakliyat diğer bir adı ile taşımacılık denilmektedir.

Taşıt rotalama ve planlama: nakliye esnasında kullanılan taşıtların en az maliyetle, en kısa sürede ve en güvenli yol ile gideceği yere ulaşmasını konusunda hangi yolun kullanılması ile hangi şartlarda yola devam etmesi gibi faaliyetlerin planlanarak aracın gideceği yol için gerekli rotanın belirlenmesi sürecidir.

Depo Faaliyetleri: belirli bir yer veya yerlerden gelen ürünlerin alınarak, bir süre korunup, belirli yer veya yerlere transfer edilmek için hazırlanmasıdır. Depo faaliyetleri temelde kontrol etme, teslim alma, yerleştirme, sayım, toplama, kontrol ve gönderme faaliyetlerinin tamamını içine almaktadır.

Malzeme yönetimi: bir işletmenin gerek tüketim gerekse de üretim esaslı amaçlarına uygun malzemelerine ait ihtiyaçlarını, optimal süreçlerde belirlemek, bu ihtiyaçları en ucuz ve en doğru şekilde karşılamak, karşılanan ihtiyaçların işletmenin bünyesinde nasıl depolanacağına ve nasıl dağıtılacağına yönelik işlemler yapma faaliyetlerini kapsamaktadır.

Paketleme: ürünleri özelliklerine göre şekli, rengi, müşteriyi etkileyen bilgiler ve ürün hakkında bilgiler içerecek şekilde ürünlerin elleçlenmesi ve ambalajlanması faaliyetlerini kapsamaktadır.

Stok kontrolü: depolarda bulunan stokların miktarı ne kadar stoğunuz olduğunu ve bu stokları takip etmekte kullanılan yöntemleri kapsamaktadır.

Fabrika ve depo yeri seçimi: kısa veya uzun vadede çeşitli ölçütlere göre en iyi avantajlara sahip yerin belirlenmesini ifade etmektedir. Tesis yeri seçimi, yapılacak yatırım için en uygun yerin seçimi çalışmasıdır.

Müşteri hizmetleri: firmalarla müşteriler arasında ilişki kurmak, müşteri bir hizmeti veya ürünü aldıktan sonra, önce veya satın alırken müşterilere sağlanan müşteriye yardımcı olma odaklı bir faaliyettir.

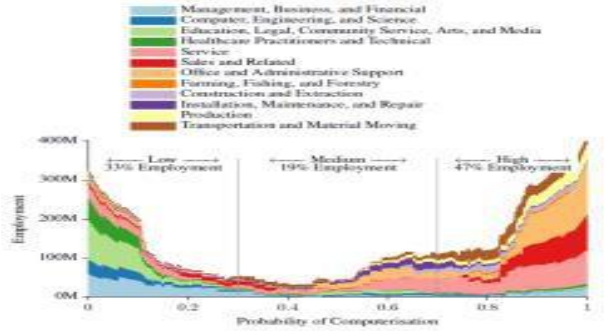
Dördüncü Sanayi Devrimi'nin Etkileri

Dördüncü Sanayi Devrimi ile gelen yapay zeka ve akıllı makineler Lojistik 4.0 sürecinde lojistik sektörünü bütünüyle yeniden şekillendirmiştir. Oto pilot özelliğine sahip (insansız hareket edebilen) deniz, kara, hava ve demiryolu araçlarının geliştirilmesi ile birlikte bu alanda çalışan şoför, kaptan, pilot ve makinistlerin yerini kısa süre içerisinde makinelerin alması beklenmektedir. Gelişmiş araç sürüş sistemleri ve insan-makine ara yüzü konusunda büyük çalışmalar gerçekleştiren otomobil firmaları, araçlarda kullanmak için yarı-otomatik pilot sistemleri alanında çalışmalar yürütüyor. Araç sürücüsüne destek olması için geliştirilmiş teknolojileri bir araya toplayan bu sistemde, optimum şartların gerçekleşmesi durumunda araçlar 130 Km/saat hızında oto-pilot sistemleri sayesinde kendi başlarına yol alabilmektedir. Geçici Otomatik Pilot (TAP) Sistemi şeklinde adlandırılan bu sistem, ACC adıyla bilinen uyarlanabilir hız kontrolü (Adaptive Cruise Control) ile otomobillerin şeritlerinde durmasına yardımcı olan yol asistanını birlikte kullanıyor ve günümüzde kısıtlı şartlarda çalışıyor. Pilotu devamlı takip eden bu sistem otoyollarda devreye girerek yarı-otomatik olarak aracın kontrolünü sağlayabiliyor ve ihtiyaç duyulması durumunda kontrolü anında pilota bırakabiliyor. Yapay zekanın gelişmesinin ardından bu sistemin tamamen robot kontrolünde istenilen ihtiyaçları gidermesi öngörülmektedir. Nesnelerin interneti sayesinde insanların yaptığı hatalar minimize edilerek taşıt rotalama ve planlaması görevinin de kısa süre içerisinde tamamen robotlar tarafından yapılması öngörülmektedir. Depoculuk faaliyetleri depolarda "**hücresel ulaşım sistemlerinin**" tanıtılması geleceğin intralojistik operasyonlarının önemli trendlerindendir. Bu sistemler etrafındaki makineleri bağımsız olarak lazer tarayıcıları, kızılötesi sensörleri ve RFID çiplerini aracılığıyla tanımlayabilen ve bağımsız olarak kendi bölgelerine giden özerk araçlardan oluşan filoları içerir. Herhangi bir kontrol merkezi bulunmayan bu araçlar kendi aralarında kurdukları iletişim sayesinde makinelerden gelen emirleri uyguluyorlar. Kendi aralarında yol hakkını belirleyen kurallar koyuyor ve depo bulunan bütün araçların konumuyla alakalı verileri birbirlerine aktarıyorlar. Bütün araçlar, veriyi merkezi olmayan bir biçimde işlediğinden, bütün kontrol mekanizması araçlara yayılmıştır. Sorun oluşması durumunda, araç filosu kendi kendine tepki verir ve sorunu düzeltir (Endüstri 4.0, 2019). Yapay zeka ile hareket eden ve özerk olarak çalışan bu makinelerin de kısa süre içerisinde depoculuk faaliyetlerindeki insan gücünün yerini alacağı öngörülmektedir. Akıllı makineler sahip oldukları yapay zeka ve siber-fiziksel sistemler sayesinde stok kontrolü, fabrika ve depo yeri seçimi, malzeme yönetimi gibi faaliyetlerde de hata payına minimize ederek mükemmel planlamalar yapabilecekleri için kısa süre de bu faaliyetlerdeki insanların rollerini de ellerinden alabilecekleri öngörülmektedir. Dünya ekonomisinde söz sahibi şirketlerin naşında gelen Amazon müşterilerine ürünleri dronlar (insansız hava araçları) aracılığı ile teslim etmeye başladı. Bu durum sektörde çalışan birçok kuryenin zamanla işsiz kalmasına sebep olacaktır. Günümüzde birçok ülke insansız hava araçları konusunda AR-GE çalışmalarına hız vermiş bulunmaktadır. Özellikle askeri alanda istihbarat toplama ve operasyonel faaliyet alanlarında kullanılan insansız hava araçları daha az risk taşıdığı ve daha iyi sonuçlar verdiği gerekçesiyle hızla pilot kontrollü uçakların yerini almaktadır.

Günümüzde birçok şirket müşteri hizmetleri konusunda hizmetlerin internetini kullanmaktadır. Internet üzerinden ya da telefon aracılığı ile firmalara ulaşmak isteyen müşteriler öncelikle yapay zekaya sahip olan sistemlere yönlendirilmekte eğer ihtiyaçlarına ya da sorunlarına çözüm bulamazlarsa müşteri temsilcilerine yönlendirilmekteler. Bu durum incelendiğinde yapay zekanın

müşteri hizmetlerinin faaliyet alanına girdiği ve teknoloji ilerledikçe bu faaliyetlerdeki insan faktörünün giderek azaldığı görülmektedir. Daha geniş anlamda bakacak olursak şekil 1 de ABD deki istihdam dağılımı ve bilgisayarlaşma oranı verilmiştir. Frey & Osborne (2013) tarafından önümüzdeki 20 yılda ABD istihdamının yaklaşık % 47'sinin ikame riski altında olduğu tahmin edilmiştir. (Şekil 1).

Şekil 1 - ABD'de istihdamın dağılımı ve bilgisayarlaşma olasılığı



Source: Frey & Osborne (2013, syf.37)

SANAYİ 4.0 SÜRECİ İLE GELEN OLASI MESLEKLER

Sanayi 4.0 Süreci ile Ortaya Çıkan Meslekler

Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde ortaya çıkacak olan ya da önceden var olup Sanayi 4.0 sürecinde önem kazanması beklenen çeşitli meslekler bulunmaktadır. Bu mesleklerin bir bazılarının lojistik sektöründe de önemli bir yere sahip olacağı öngörülmektedir. Bu meslekler endüstriyel yazılım programcılığı, bilişim sistemleri uzmanı ve nesnelerin interneti çözüm üreticisi, endüstriyel veri analiz uzmanı, robot koordinatörü, programcısı, tamircisi ve veri güvenliği uzmanıdır.

Endüstriyel yazılım programcılığı Sanayi 4.0 sürecenin en önemli unsurlarından biri olması sebebiyle programlama becerisi tüm mesleklerin temel unsurlarından biri haline gelmesi beklenmektedir. Bu mesleği üç başlıkta gözden geçirecek olursak; öncelikle yazılımcı Java, C++ ve Python ve benzeri programlama dillerinde kendini geliştirmiş olmalıdır. Daha sonra yazılımcı Matlab, Simulink veya R ve benzeri endüstriyel simülasyonlara ve veri analizlerine imkân veren programlarda kendini geliştirmiş olmalıdır. Son olarak da endüstriyel programcı VHDL (donanım tanım yazılımı) ve Kukas KRL gibi robot programlamak için gerekli yazılımları iyi düzeyde bilmesi gerekiyor (Sener ve Elevli, 2017)

Bilişim sistemleri uzmanı ve nesnelerin interneti çözüm üreticileri gelen verileri toparlayıp bu verileri akıllı cihazlara aktarabilmesi gerekmektedir. Veri aktarımının iyi ve anlamlı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için nesnelerin interneti üzerinde kendini geliştirmiş insanlara gereksinim olacaktır. Veriler internet üzerinden taşınacak olmasına rağmen her makinenin farklı platformlar ve altyapılar kullanması gerekecektir. Bu yüzden bu makineler arasında etkileşim oluşturmak için çözümleyicilere ihtiyaç olacaktır. Arttırılmış sanal gerçeklik (Gerçek dünyanın içindekilerin bilgisayar ortamında yeniden kurgulanarak meydana getirilen canlı ve dolaylı görünümdür) kavramını değerlendirecek olursak çevremiz verilerle çevrili olacaktır. Bilişim sistemlerinde uzman olmaları ve makineler arasındaki etkileşimi aksaklık olmaksızın gerçekleştirmeleri gerekmektedir. (Sener ve Elevli, 2017)

Endüstriyel veri analiz uzmanlığı veri madenciliği, yapay zeka ve big data gibi gibi veri alanları incelemek ve anlayabilmek için gerekli olan bir uzmanlık alanıdır. Tüm cihazlardan üretilen ve kayıt altına alınan verileri inceleyip anlamlandırmak, ayıklamak ve akıllı sonuçlar üretmek üzere çalışacak bir uzmanlık alanıdır.

Robot Koordinatörlüğü, Robot Programcısı ve Robot Tamircisi; yapay zekaya sahip robotların üretimin ana elemanları olacağı öngörülmektedir. Üretimdeki sorunları minimuma indiren aralıksız çalışabilen ve rutin iş gücünün yaptığı işlerin tamamını yapabilen ana elemanlar olacaklardır. Bu sebeple yapmaları gereken faaliyetleri öğreten, ona göre yazılımlarını yenileyen, bozulduklarında tamir edilmesini sağlayan bir iş koluna ihtiyaç olacaktır. Yapay zekaya sahip robotlarla baş edebilmek ve onlarla ilgilenmek önemli hale gelecektir ayrıca bozulan robotların tamir edilmesi ya da aynı işlevdeki

başka bir robotla değiştirilmesi üretimde çıkabilecek sorunları engellemek ve iletişimsel sorunları giderme gibi bir çok alanda görev almaları beklenmektedir. (Sener ve Elevli, 2017)

Veri güvenliği uzmanı bulunduğu sektörü gözetmeksizin bir kuruluşun süreç ve verilerinin güvenliğinden sorumlu olan kişidir. Genel olarak, kuruluşun yapısına yaraşır şekilde incelemeler yaparak güvenlik süreçlerini, risklerini ve derecelendirmeleri yapar. Bu doğrultuda alınması gereken tedbirleri ve uyulacak protokolleri netleştirir (Mühendis Beyinler, 2018).

DEĞERLENDİRME

Çalışma süreçlerinin tamamı robotlar tarafından kontrol edilecek ve üretim taşımacılık gibi rutin işler robotlar tarafından gerçekleştirilecektir. Şuanda bile sağlık sektörü, casusluk, hizmet sektörü vb. birçok iş makineler vasıtasıyla yapılmaktadır. Önümüzdeki 10 yıllık süreçte ABD de insanların ortalama olarak yarısının işleri robotlara devredeceği tahmin edilmektedir (Tarhan;2017:141-142)

Lojistik sektöründe Dördüncü Sanayi Devriminde Lojistik kavramı sürecine bağlı yeni iş kolları ortaya çıkacaktır.

Nesnelerin interneti sayesinde müşteri anlık olarak ürünü'nün nerede vene aşamada olduğu görebilecek buda lojistik sektöründe şeffaflık sağlayacaktır.

Stok kontrolleri hatasız bir biçimde yapılabilecektir.

Depolama süreci tamamen otomatik olacak ve makineler tarafından kontrol edileceği için maksimum verimlilik ve minimum hata sağlanacaktır.

Ağır vasıta araçlarda bulunan kör noktaların ortadan kaldırılması için araçlara kör nokta kameraları, radar sistemleri ve sensörlü fren sistemleri gibi sistemler entegre edilerek araçlardaki kaza risklerini minimuma indirmek hatta ortadan kaldırmak mümkün olacaktır. (Şekelli ve Bakan, 2018)

Nesnelerin interneti ile lojistik hizmetlerindeki etkinlik ve verimlilik artacaktır.

Nakliye süreçleri uydu vesıtesıyla uzaydan kontrol edilebilecektir.

Araç rotalaması ve planlaması makineler tarafından minimum hata ile yapılacağı için bu durum yakıt tüketimini azaltıp maksimum kapasiteli nakliyeyi mümkün kılacaktır sonuç olarak da maliyetler ve çevre kirliliği azalacaktır.

Araçlar insansız olarak makineler tarafından kontrol edileceği için şoför kaynaklı hatalar ortadan kalkacaktır.

Lojistik sektöründeki vasıfsız ya da rutin çalışan iş gücü ortadan kalkacaktır.

Lojistik sektöründeki personele kendini geliştirme zorunluluğu gelecektir.

SONUÇ

Siber sitemlerle gelen yenilikler ve uygulamaların lojistik sektörüyle bütünleşmesi ile Dördüncü Sanayi Devriminde Lojistik konsepti meydana gelmiştir. Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde lojistik sektörü ele alınarak incelendiğinde yapay zeka ve akıllı makinelerin lojistik sektörüne entegre olması gerçek zamanlı ve maksimum verimlilikte lojistik yönetimini mümkün hale getirebilecektir. Bunun yanı sıra yapay zeka vasıtasıyla ürün ve parçaların takip edilerek kendini tanıması, insanlar ve makineler arasında iletişim kurma, nesnelerin interneti sayesinde üretimde optimizasyon ve değer zinciriyle etkileşim türlerini değiştirmeye olanak sağlayan iş modelleri üzerinde kökten değişim sağlanacaktır. Bu durum işletmelerde karlılık ve verimlilik konusunda önemli gelişmelere sebep olacaktır. Çok sayıda personelin yaptığı işi az sayıda makine ile daha kısa sürede, çok daha az hata ve maliyet ile yapmak mümkün olacaktır. Dördüncü Sanayi Devrimi süreci göz önüne alındığında yüksek maaş ile çalışan yeni ve vasıflı iş kollarının vasıfsız ya da rutin çalışan iş gücünün yerini alacağı öngörülmektedir. Bu durum sektördeki yatırım maliyetlerini arttırırken işletme maliyetlerini düşürecektir. Ancak işletmelerin ihtiyaç duydukları vasıflı ve vasıfsız ya da rutin çalışan iş gücü oranları dikkate alındığında çok fazla insanın yaptığı işi az sayıda personelin akıllı makineler ve yapay zeka destekli yapması bu sektörde istihdam edilen insanların birçoğunun zamanla işsiz kalmasına sebep olacaktır. Bu durumda ülkedeki işsizlik oranlarını arttıracağı için bu konuda önlemler alınması ve insanlara yeni iş imkanları oluşturulması gerekmektedir. Sektör çalışanları ya da sektörde çalışmayı hedefleyen insanların mesleki eğitim müfredatlarının güncellenmesi ve derslerine yapay

zeka, robotik kodlama, robot programcılığı ve benzeri dersler eklenerek sektör çalışanlarının dördüncü sanayi devrimi sürecine uyumluluğu arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

BMWİ (2010). Im Fokus: Industrieland Deutschland. Stärken Ausbauen – Schwächen Beseitigen – Zukunft Sichern. In: Bundesministerium Für Wirtschaft Und Technologie (BMWİ).

Cardoso Jorge, Voigt, Konrad; Winkler, Matthias, 2008. Service Engineering For The Internet Of Services. In: International Conference On Enterprise Information Systems. Springer, Berlin, Heidelberg, 15-27.

Cardoso Jorge; Winkler, Matthias; Voigt, Konrad, 2009. A Service Description Language For The İnternet Of Services. In: Proceedings Of Isss.

Erturan, İlkay Ejder; Ergin, Emre, 2017. Muhasebe Denetiminde Nesnelerin İnterneti: Stok Döngüsü. Muhasebe Ve Finansman Dergisi, 75.

Frey, C.B., & Osborne, M.A. (2013). The Future Of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerization?. Oxford: Oxford University

Lin, B., Jones, C. A. (2009). Digital Supply Chain Management And Implementation: A Research Review.

Roblek, V., Mesko, M., Krapez, A. (2016). A Complex View Of İndustry 4.0. Sage Open

Santos, K., Loures, E., Pıechnıckı, F., Cancıglıerı, O. (2017). Opportunities Assessment Of Product Development Process İn İndustry 4.0. 27th International Conference On Flexible Automation And Intelligent Manufacturing, Faım2017, 27-30 June 2017, Modena, Italy

Sener, Semih; Elevli, Birol, 2017. Endüstri 4.0 Da Yeni İş Kolları Ve Yüksek Öğrenim. Mühendis Beyinler Dergisi Sayı:2 Cilt:1 Syf: 30-31

Şekelli, Z. Hatice; Bakan, İsmail, 2018. Endüstri 4.0'ın Etkisiyle Lojistik 4.0. Journal Of Life Economics, Cilt: 5 Sayı: 2 Syf:18

Tarhan, Ufuk, 2017. T-İnsan, Ceres Yayınları,10. Basım.

Wang, L., Törngren, M., Onori, M. (2015). Current Status And Advancement Of Cyber- Physical Systemsinmanufacturing. Journal Of Manufacturing Systems, 37(2), 517-527.

Mühendis Beyinler, (2018) Mühendis Beyinler Platforumu Https://Www.Muhendisbeyinler.Net/Veri-Guvenligi-Uzmanligi-Nedir/ (Erişim Tarihi: 17.12.2018)

Endüstri 4.0, (2019) Türkiye'nin Endüstri 4.0 Platformu Https://Www.Endustri40.Com/Almanyanin-Endustri-4-0-Vizyonu/
(Erişim Tarihi: 15.05.2019)



ENTELEKTÜEL SERMAYENİN İŞLETME PERFORMANSI ÜZERİNE ETKİSİ: BANKALAR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ayşe Özge ÖZ
Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi, ayseozgeoz01@hotmail.com

Şükran GÜNGÖR TANÇ
Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi, sgungor@nevsehir.edu.tr

Özet

Son yıllarda tüm sektörlerde rekabetin artması işletmelerde büyük yeniliklere ve dönüşümlere yol açmış, sermaye yoğun üretim süreci yerini bilgi yoğun üretim sürecine bırakmıştır. Bilginin önem kazanması ile birlikte işletmelerin maddi varlıklarının yanı sıra maddi olmayan varlıklarının da ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumda entelektüel sermaye kavramının önemini ön plana çıkarmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise, entelektüel sermayenin işletme performansı üzerindeki etkisini analiz etmektir. Araştırmanın örneklemini Nevşehir il ve ilçelerinde faaliyet gösteren kamu ve özel bankalardaki yönetici konumundaki 110 çalışan oluşturmaktadır. Entelektüel sermayenin işletme performansı üzerindeki etkileri ortaya çıkarmak için basit regresyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; entelektüel sermayenin işletme performansı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Entelektüel Sermaye, İşletme Performansı, Banka Yöneticileri

THE EFFECT OF INTELLECTUAL CAPITAL ON BUSINESS PERFORMANCE: A RESEARCH ON BANKS

Abstract

Increasing competition in all sectors in recent years has led to great innovations and transformations in enterprises and the capital intensive production process has been replaced by knowledge intensive production process. It is observed that besides the material assets of the business, their intangible assets have come to the fore with the fact that information has gained importance. In this case, it emphasizes the importance of the concept of intellectual capital. The aim of this study is to analyze the impact of intellectual capital on business performance. The sample of the study consisted of 110 employees in manager position in public and private banks in Nevşehir province and districts. Simple regression and multiple regression analysis were performed to reveal the effects of intellectual capital on the business performance. According to the research results; It has been determined that intellectual capital has a positive and significant effect on businees performance.
Key Words: Intellectual Capital, Business Performance, Bank Managers.

1.GİRİŞ

Son yıllarda rekabetin artması, tüm sektörlerde büyük yeniliklere ve dönüşümlere yol açmış, sermaye yoğun üretim süreci yerini bilgi yoğun üretim sürecine bırakmıştır. İşletmelerin gelecekte var olabilmeleri, bilgiyi üretebilmelerine ve ürettikleri bilgileri kullanılabilmelerine bağlıdır. Geleneksel ekonomide işletmelerin rekabet avantajı maddi varlıklarla hesaplanırken, bilgi ekonomisinde maddi olmayan varlıklarla hesaplanmaktadır. Dolayısıyla son zamanlarda işletmelerde maddi değerlerin yanı sıra maddi olmayan değerlerde ön plandadır. Bilginin ve maddi olmayan değerlerin ön plana çıkması sonucunda ise entelektüel sermaye önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; işletmelerin finansal tablolarında yer almayan entelektüel sermayenin işletmelerin performansı üzerindeki etkisini tespit etmektir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Entelektüel sermaye, işletmelerin finansal tablolarında yer almayan, ancak işletmelerin değerini arttıran, rakip işletmelere karşı rekabet üstünlüğü sağlayan, işletmelerin ileride sahip olacakları değerleri belirleyen, bilgiye dayalı ve maddi olmayan duran varlıklarının yanında, işletmelerin sahip oldukları entelektüel mülkiyetler, deneyim ve işletme kültürü gibi değerler bütünüdür (Şahin ve Alabay, 2011: 251). Bir başka tanımıyla entelektüel sermaye, bir işletmenin sahip olduğu bilgilerin birikimi olup, bu bilgilerin bireylere özgü ve diğer bireylerce algılanması zor olan ve işletme çalışanlarının örgüte sunduğu imkânlar çerçevesinde kullanılabilen bilgilerden oluşmaktadır (Senge, 1998: 443).

İşletme performansı ise; işletmeleri amaçlarına ulaştıran planlanmış etkinliklerin sonucunun nicel ve nitel olarak tanımlanabilmesidir (Başar ve Azgın, 2016: 781). İşletmenin hedeflerini gerçekleştirilebilmesi için yapılan tüm çalışmaların değerlendirilmesi olarak da ifade edilen işletme performansı, belirlenen dönemin sonunda elde edilen çıktının sonucuna göre işletmenin hedeflerinin veya görevlerinin gerçekleştirilme derecesinin tanımı olarak ifade edilir (Başar ve Azgın, 2016: 781).

Literatürde entelektüel sermaye ve işletme performansını ayrı ayrı inceleyen birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Fakat entelektüel sermayenin işletme performansı üzerine etkisini inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Ülkemizde ve yurtdışında yapılan bu çalışmaların bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Bontis, Keow, Richardson (2000); Malezya endüstrisinde yaptıkları araştırmalarında hizmet sektöründe ve hizmet dışı sektörlerde entelektüel sermaye unsurlarının aralarındaki ilişkileri ve entelektüel sermaye unsurlarının işletme performansı üzerine etkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; insan sermayesinin endüstri türü dikkate alınmaksızın önemli olduğunu ve ayrıca insan sermayesi, hizmet sektörü ile kıyaslandığında hizmet dışı sektörlerde bir işletmenin nasıl tasarlanması gerektiği üzerinde büyük bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Müşteri sermayesinin ise sektörü göz önünde bulundurmadan yapısal sermayenin üzerinde önemli bir etkisi var olup yapısal sermayenin geliştirilmesinin sektör fark etmeksizin, işletme performansı üzerinde pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Huang ve Hsueh (2007); yaptıkları çalışmaları ile entelektüel sermaye unsurlarının ve bu unsurların alt boyutlarının birbirleri ile ilişkilerini ve işletme performansı üzerindeki etkilerini incelemeye çalışmışlardır. Çalışma için Tayvan'daki 101 mühendislik danışmanlık firmasında anket uygulanmış ve elde edilen veriler kullanılarak analiz yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, sektörde entelektüel sermayenin unsurlarının önemi, yapısal sermaye, müşteri sermayesi ve insan sermayesi olarak sıralanmıştır. İnsan sermayesinin daha düşük bir performansa sahip olduğu görülürken, yapısal sermaye ve müşteri sermayesinin daha iyi bir performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca entelektüel sermaye unsurlarının birbiri ile ilişkisinin ve işletme performansı ile aralarındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Yörük ve Erdem (2008); çalışmalarını 12 otomotiv işletmesiyle yapmışlar ve işletmelerin 2003 tarihli finansal tabloları aracılığıyla muhasebe kayıtlarındaki gerçek değerleri kullanmışlardır. Araştırmalarına katılan işletmelerin kaynaklarının oluşmasını sağlayan ana unsurlardan kaynaklanan katma değerin etkinliği ve işletme performansının değerlendirilmesinde kullanılan temel ölçütler olan karlılık, verimlilik, piyasa değeri arasındaki ilişkiler incelenmiş olup sonucunda, Türkiye'de faaliyette olan otomotiv işletmelerinin performansını etkileyen göstergelerin finansal göstergeler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Karacaer ve Aygün (2009); İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'na kayıtlı 50 işletme ile yaptıkları çalışmada işletmelerin 2007 verilerini incelemişler ve entelektüel sermaye ölçümünde Entelektüel Sermaye Katma Değer Katsayısı yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda ise yapısal sermaye etkinliği katsayısı dışındaki, entelektüel sermaye katsayısı ile firma performansı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2011) çalışmasında Türk bankacılık sektöründeki İMKB'ye kote 8 özel sermayeli mevduat bankasını incelemiştir. Çalışmada insan sermayesi, yapısal sermaye ve müşteri sermayesi unsurlarından oluşan entelektüel sermayenin, bankaların hem subjektif hem de objektif performansını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca entelektüel sermaye unsurlarının nicel performansa göre algılanan performansı daha yüksek seviyede etkilediği gözlemlenmiş olup, özellikle müşteri sermayesinin ve yapısal sermayenin bankaların subjektif performansını daha olumlu seviyede etkilediği, objektif performansı ise öncelikli olarak yapısal sermayenin etkilediği gözlemlenmiştir. Demografik özellikler açısından ise yöneticilerin yaşı, yöneticilik tecrübesi, çalışma süresi ve pozisyon değişkenlerine göre entelektüel sermaye unsurlarının algılanışının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Daha önce yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde entelektüel sermaye ve işletme performansı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın hipotezi şu şekilde oluşturulmuştur:

H: Entelektüel sermaye işletme performansı üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.



3. YÖNTEM

Bu araştırmanın örneklemini Nevşehir il ve ilçelerinde faaliyette bulunan devlet bankaları ve özel bankalardaki yöneticiler oluşturmaktadır. Bu bankaların üst düzey yöneticileriyle yapılan görüşmeler neticesinde, araştırmanın yapıldığı dönemde yönetici pozisyonunda çalışan sayısının yaklaşık olarak 150 olduğu tespit edilmiştir. Entelektüel sermayeyi ölçmek amacıyla Yıldız (2011: 28) tarafından tasarlanan "Entelektüel Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek; insan sermayesi (12 madde), yapısal sermaye (12 madde) ve müşteri sermayesi (15 madde) olarak 3 boyuttan ve 39 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi "1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum" ölçek kullanılmıştır. Entelektüel sermaye ölçeği genel güvenilirlik katsayısı 0.93 olduğu tespit edilmiştir.

İşletme performansını ölçmek amacıyla ise , Yıldız (2011: 28) tarafından tasarlanan "İşletme Performansı Ölçeği" kullanılmıştır. 9 ifadeli bu ölçek; subjektif performans (5 madde) ve objektif performans (4 madde) olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Subjektif performans boyutunda ölçekler, "1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde iken; objektif performans boyutunda ise, "1= Çok Düşük, 2= Düşük, 3= Orta, 4= Yüksek, 5= Çok Yüksek" şeklindedir. İşletme performansı ölçeği genel güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak tespit edilmiştir.

Son olarak demografik değişkenleri ölçmek amacıyla, ankete katılan yöneticilerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, işletmedeki çalışma süresi ve işletmedeki konumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

4. BULGULAR

Araştırma da yer alan değişkenlerden entelektüel sermaye ile işletme performansının ortalamalarına, standart sapmalarına ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Tanımlayıcı İstatistikler, Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar Değerleri

	Art. Ort.	**Std. Sapma**	**1**
4. Entelektüel Sermaye (Toplam)	4,53	0,34	
7. İşletme Performansı (Toplam)	4,55	0,41	,570**

n: 110
** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır. (2-tailed)
* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır. (2-tailed)

Entelektüel sermaye ile işletme performansı arasında (r=0,570; p<0,01) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu korelasyon analizi sonuçlarından görülmektedir

Analizde hipotezi test etmek için basit regresyon analizi kullanılmıştır (Tablo 2). Entelektüel sermayeye bağımsız değişken ve işletme performansı ise bağımlı değişken olarak modele tanımlanmıştır. Model bir bütün olarak 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır (Düz. R^2= 0,319; $F_{(1-108)}$= 51,999; p < 0,01). Bu modelde entelektüel sermaye, bağımlı değişken olan işletme performansındaki değişimin % 31,9'unu açıklamaktadır.

Tablo 3.6: Entelektüel Sermayenin İşletme Performansı Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Stn. Edilmemiş β	Stn.Hata	β	*t*	*Sig.*	R^2	Düz. R^2	$F_{(1–108)}$
Sabit	1,403	,438		3,202	,000	,325	,319	51,999
Entelektüel Sermaye	,695	,096	,570**	7,211	,000			

Bağımlı Değişken: İşletme Performansı **** p<0,01; * p<0,05**



Analiz sonucunda, entelektüel sermayenin (β= 0,570; p < 0.01) işletme performansı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre hipotez desteklenmiştir.

5. SONUÇ

Bu çalışmada Nevşehir il ve ilçelerinde bulunan devlet ve özel bankalarda çalışan yöneticiler ile entelektüel sermayenin işletme performansı üzerindeki etkisi anket tekniği ile oluşturulan veri setinden hareketle analiz edilmiştir. Veri analizleri sonucunda entelektüel sermayenin işletme performansı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgunun literatürle paralellik gösterdiği görülmektedir (Bontis vd. , 2000; Bramhandkar, 2007; Karacaer ve Aygün, 2009; Yıldız, 2010; Zarei vd. , 2014). Son zamanlarda özellikle hizmet sektöründe bilginin ön plana çıkması ile birlikte entelektüel sermayenin önemi artarak işletmenin performansını da olumlu etkilediği görülmektedir.

Çalışmanın araştırma bulguları değerlendirilirken bazı sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Birincisi, araştırma verilerinin sadece Nevşehir il ve ilçelerinde bulunan banka yöneticilerinden elde edilmesidir. İkincisi, bazı özel bankaların prosedürleri gereği anketleri kabul etmemesi anketlere geri dönüş oranını düşürmüştür. Son sınırlılık ise, araştırmanın bankacılık sektöründe yapılmasıdır. Diğer sektörlerde yapıldığında farklı sonuçları beraberinde getirebilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak banka yöneticilerine şu önerilerde bulunulabilir. İlki çalışanların bankalarda kendi sorumluluklarını ve bankanın başarısındaki etkilerini bilmeleri, bankayı benimsemeleri bankanın da performansını arttıracağı düşünülmektedir. İkincisi bankaların entelektüel sermaye kriterlerini ortaya çıkararak görünür kılmaları ve entelektüel sermayelerini raporlamaları önerilmektedir. Çalışmanın gelecekte yapılacak araştırmalar için örnek teşkil edeceği varsayılmaktadır. Bu çalışmayı izleyen araştırmalarda farklı sektör ve farklı örneklem gruplarına uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Başar AB, Azgın N (2016) İşletme performansının ölçülmesinde nakit akış analizlerinin esasları ve Borsa İstanbul perakende sektöründe bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(23): 781-804.

Bontis N, Keow WC, Richardson S (2000) Intellectual capital and business performance in Malaysian industries. *Journal of İntellectual Capital* 1(1): 85-100.

Bramhandkar A, Erickson S, Applebee I (2007) Intellectual capital and organizational performance: An empirical study of the pharmaceutical industry. *Electronic Journal of Knowledge Management.* 5(4): 357-362.

Huang CF, Hsueh SL (2007) A study on the relationship between intellectual capital and business performance in the engineering consulting industry: A path analysis. *Journal of civil engineering and management 13*(4): 265-271.

Karacaer S, Aygün M (2009) Entelektüel sermayenin firma performansı üzerindeki etkisi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 27(2): 127-140.

Şahin O, Alabay MN (2011) KOBİ'lerde entelektüel sermayenin firma performansı üzerine etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(14): 249-268.

Senge PM (1998) The leader's new work. *Leading Organizations*, *1*: 439-457.

Yıldız S (2011) Entelektüel Sermayenin İşletme Performansına Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(3): 11-28.

Yörük N. , Erdem NS (2008) Entelektüel sermaye ve unsurlarının, İMKB'de işlem gören otomotiv sektörü firmalarının finansal performansı üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 22(2): 398-413.

Zarei A, Shamszade B, Zarei Z (2014) The effect of intellectual capital on financial performance of banks listed in Tehran Stock Exchange. *Journal of Money and Economy* 9(4): 49-73.



İSLAM DÜNYASININ HUKUKÎ MESELELERİNE BAĞIMSIZ BAKABİLMEK

Dr. Öğr. Üyesi Yüksel MACİT

Özet

İslam dünyasının hukukî meselelerinin bir kısmı geçmişten/tarihten gelmektedir, bir kısmı ise çağımızda ortaya çıkan meselelerdir. Tarihten gelen hukukî meseleler fıkıh kitaplarında uzunca tartışılmıştır, ancak konuya mezheplerin bakış açısıyla bakılmıştır, değerlendirmelerde mezheplerin görüşleri hakim olmuştur, bunların bir kısmı günümüze de yansımıştır. Bugün bu meselelere bağımsız olarak ilmin tarafsızlık ilkesi gereği objektif bakılabilir diye düşünüyoruz. Bu hususta İslam'ın da özde dikkate aldığı tabiî hukuktan, diğer bir ifadesiyle doğal hukuktan destek alınabilir. Zira bir hadiste işaret edildiği üzere İslam fıtrat dinidir. Fıtrata referans yapan başka hadisler de vardır. Bir çalışmamızda kızı Fatıma miras olarak Fedek arazisini istediğinde sorun haline getirilen Hz. Peygamber'in mirası meselesine doğal hukuk açısından bakmayı denemiştik. Şimdi başka hukukî meselelere de doğal hukuk açısından bakabiliriz. Keza çağımızda ortaya çıkan bazı hukukî sorunlara da aynı şekilde bakabiliriz. Sonuç olarak bu durum sorunların çözümüne, toplumsal birlik ve beraberliğe katkıda bulunabilir. Bu cümleden olarak konu iki ana bölümde örnekler verilerek ele alınacaktır:

I. Tarihten Gelen Hukukî Meseleler

II. Çağımızda Ortaya Çıkan Hukukî Meseleler

Anahtar Kelimeler: İslam Dünyası, Hukukî meseleler, Doğal hukuk, Bağımsız bakış, Çözüm, Birlik ve beraberlik.

INDEPENDENT VİEWİNG THE LEGAL ISSUES OF THE ISLAMIC WORLD

Abstract

Some of the legal issues of the Islamic world come from the past/history, and some are the issues that arise in our age. Legal issues coming from history have been discussed in the books of fiqh (law), but the issue has been looked at from the perspective of sects. Today, we think that this issue can be seen as an objective ındependent of the principle of neutrality. In this respect, can be supported by natural law which is taken into consideration in Islam. For, as pointed out in a hadith, Islam is the religion of fıtrat (natura). In the full text there are other hadiths referring to the fıtrah. In our one study, when Fatıma, the daughter of Muhammad was desire heritage of the Fedek we tried to look at the matter of the Prophet's legacy in terms of natural law. Nowwe can look at other legal issues in terms of natural law. Likewise, we can look at some of the legal problems that have arisen in our age. As a result, this situation can contribute to the solution of problems and social unity. In this sentence, the subject can be discussed in two parts:

I. Legal Issues From History

II. Legal Issues in Our Age

Keywords: Islamic World, Legal issues, Natural law, Independent, Solution, Unity and togetherness.

Giriş

İslam dünyasının hukukî meseleleri, tartışmalı konuları, sorunları çoktur. Bunların bazısı tarihten gelmektedir, bazısı çağımızda sorun haline gelmiştir. Bugün İslam dünyasının çoğunlukla içinde bulunduğu sorunlu açık durum, Arapların deyimiyle "vad'u'r-rahin" ortadadır. Geçmişe dönük hamasî edebiyatla bu sorunların üstü örtülemez ve görmezlikten gelinemez. Bu sorunlar zaman zaman tartışılmaktadır, ancak mezhebî propagandaların ayrıştırıcı derin etkisinden azade bir sonuç çıkmamaktadır. Biz İslam dünyasının hukukî meselelerine bağımsız bakmayı deneyeceğiz. Amacımız İslam dünyasının en azından bazı hukukî meselelerine beşerin ortak dayanağı olan ortak akıl ve ona dayalı tabiî hukuk üzerinden İslam'ın adalet ilkesi ve fıtrat anlayışı çerçevesinde ortak çözüm sunmaya çalışmaktır. Konuyu iki ana başlık altında örneklerle ele alacağız. Bu örneklerin siyasal hukuku ilgilendiren siyasî yönleri de vardır, ancak biz daha çok hukukî yönleri üzerinde duracağız.

I. Tarihten Gelen Hukukî Meseleler

1. Peygamber'in mirası meselesi

Tarihî bir realitedir ki Ebu Bekir'in hilafetinde daha önce savaş sonucu Hz. Peygamber'in aldığı Fedek arazisi onun kızı Fatıma'ya miras olarak verilmemiştir. Fatıma'ya Fedek arazisini vermeyenler ve onları Ehl-i sünnetten haklı bulanlar, Peygamber'den rivayet edilen "Biz miras bırakmayız, bıraktığımız şey



sadakadır"[1] hadisine dayanırlar. İbn Kuteybe'nin (ö.276/889), *el-İmame ve's-Siyase* adlı eserinde yaptığı tespite göre Ebu Bekir biat almak için gittiğinde Fatıma'ya, Resulullah'tan mirasını menetmeme gelince baban Resulullah'tan "Biz miras bırakmayız, bıraktığımız şey sadakadır" dediğini işittim demiştir.[2] Bu hadis, bazı rivayetlerde doğrudan Ebu Bekir'e, ondan Hz. Peygamber'e, bazısında ise Hz. Ayşe yoluyla Ebu Bekir'e, ondan Hz. Muhammed'e isnat edilmektedir. Mutezileden Nazzam (ö.231/845), "Ebu Hureyre, insanların en yalancısıdır, Peygamber'in kızı Fatıma'ya vurmuştur ve Peygamber'in soyunu mirastan mahrum etmiştir" der.[3] Nazzam'ın bu ifadeleri doğru ise, geçen ilgili hadisi ilk olarak Ebu Hureyre'nin rivayet etmiş olabileceği hatıra gelir, yoksa yetkisiz bir insan mirastan mahrum edemez. Şia'ya göre peygamberlerin miras bırakmayacağına dair geçen hadis haber-i vahiddir, haber-i vahid ile Kur'an'ın akraba ve evlatla ilgili miras ayetinin (Nisa 11) umumî hükmü terk edilemez, çünkü zannî olan ile bilinen (malum) terk edilemez.[4] Buna karşı Hanefiler bu hadisi meşhur haber kategorisine yükseltmeye çalışmıştır.[5] Bu hadis rivayeti hakkında ihtilaf vardır. Dolayısıyla rivayet ile sorun çözülemez. Onun için biz soruna doğal (tabii) hukuk açısından tarafsız bakacağız.

Başta "Peygamberler miras bırakmaz" sözü çelişkilidir, zira Hz. Peygamber menkul mal, köle ve cariye miras bırakıyor da gayrimenkul neden bırakmasın? Davud oğlu Süleyman'a devlet bırakmıştır! Miras Fatıma'yı ilgilendirirken Hz. Peygamber miras bırakmayacaklarını ona değil de sadece Ebu Bekir'e mi söyledi? Bazıları Fatıma söyleneni unutmuş olabilir derler. Miras unutulacak bir şey midir? Bunlar işin tabiatına aykırıdır. Miras bırakmama Peygambere özel durumlardan (hasais-i Nebî) olamaz mı diyenler vardır. Ancak Hz. Muhammed zaten mala-mülke düşkün değildi, bunu ispat için miras bırakmayacağını da mı söylemesi gerekirdi? Hz. Muhammed başkalarının çocuklarını düşünüyor, babalarının diğer insanlara mal vasiyetini üçte birle sınırlıyor da kendi çocuğunu niye düşünmesin, niye mirastan tümden mahrum etsin? Bunlardan anlaşılıyor ki halife Ebu Bekir kendine Fatıma biat etmediği için, onun bu tavrı çevresini de etkilediği için, savaşta alınan Fedek arazisinden başkan olarak Peygambere düşen yeri devletin malı gibi görüp Fatıma'ya vermemiştir, ikna için de hadis bulunmuştur. Bulunan bu hadis ile Fatıma'nın Ali'yi hilafete varis görmesinin boşa çıkarılması da hedeflenmiştir diyenler vardır. Buda mümkündür, bir olayın birden çok sebebi olabilir, ancak nüfuzu güçlü olan Fatıma'nın Ebu Bekir'e biat etmemesi tek başına yeterli sebep olabilir. Bazı insanlar siyasetin rolünü göz ardı ederek hadis olmasa "Halife Ebu Bekir böyle bir şey yapmaz!" derler, fakat diğer taraf da Peygamber'in kızı! O niye hakkı olmayan şeyi istesin? Tabii durum Fatıma'nın Ali'nin hilafete varisliği iddiasında değil[6] ama kendine babasından mal-arazi mirasında Fatıma'dan yana gözükmektedir. Bir kızın babasının mirasını istemesi doğal hakkıdır. Bunu kabul, her ihtilaflı meselede Şia'yı haklı göstermez. Nitekim Şia Hz. Peygamber'in Ali'yi yerine halife tayin ettiğini iddia eder, biz onların bu görüşlerine katılmayız. Bunu başka çalışmalarımızda da yazdık.[7] Zira tarihî toplu durum (konjonktür) Hz. Peygamber'in yerine halife tayin etmeden vefat ettiği görüşünü desteklemektedir. Doğal hukuka uygun olan da devlet başkanını milletin seçmesidir. Aşağıda bu konu üzerinde durulacak.

---

[1] Buharî, Humus, 1, FedailuAshabi'n-Nebî, 12, Megazî, 14, Nafaka, 3, Feraiz,3, İ'tisam 5; Müslim, Kitabu'l-Cihadve's-Siyer, 51, 52; Ebu Davud, İmare 19; Tirmizî, Siyer 44; Neseî, Fey 9; Ahmed b. Hanbel, I, 4,6,9, 10

[2] İbn Kuteybe, Muhammed Abdullah b. Müslim ed-Dîneverî, *el-İmame ve's-Siyase,* Beyrut 1967, s.20. Ayrıca bkz. Ebu Hatim, Muhammed b. Ahmed, *es-Siretü'n-Nebeviyye ve Ahbaru'l-Hulefa,* 2.Basım, Beyrut 1991, 429. Ebu Hatim'in kaydına göre Abbas ve Fatıma, Peygamber'in Fedek'ten arazisini ve Hayber'den hissesini istemeye gelince Ebu Bekir, Peygamber'den, "Biz miras bırakmayız, bıraktığımız sadakadır" dediğini işittiğini söyleyerek miras vermedi. Fatıma küstü, onunla ölünceye kadar konuşmadı. el-Mes'udî'nin Sakife günü hakkında verdiği bilgiye göre, "Fatıma ölünceye kadar Benu Haşim'den hiç kimse Ebu Bekir'e biat etmedi." Mes'udî, Ebu'lHasen Ali b.Hüseynb.Ali, *Mürucü'z-Zeheb ve Meadinü'l-Cevher,* Beyrut 1965, II, 301.

[3] Makrizî,Takıyyuddin Ebu'l-Abbas Ahmed b. Ali, *el-Hıtat,* Bulak 1270/1853, *II,* 346.

[4] Ravendî, Kutbeddin Said b. Hibetullah, *Fıkhu'l Kur'an,* tahk. Seyyid Abbas Beni Haşimi Beydinli, Kum 1392, 379.

[5] Cessas, Ebu BekrAhmed b. Ali er-Razî, *Ahkamu'l-Kur'an,* Beyrut 1986 (Osmanlı ilk baskısından musavver), III, 216-217.

[6] Hilafet ve nübüvvetin veraset yoluyla geçmesi doğal değildir, doğal olan mal-arazi mirasıdır. Şia'nın büyük çoğunluğu Hz. Muhammed'in, yerine Ali'yi vasiyet ettiğini iddia eder, ancak Makrizî, Resulullah'tan sonra hilafetin Ali'ye değil de Ebu Bekir, Ömer ve Osman'a geçmesini anlamlı bir şekilde izah eder, özetle şöyle der: Hilafet Ali'ye geçseydi, tevarüs eden mülk zannedilirdi. Bkz. Makrizî, Takiyyuddin, *en-Niza ve't-Tehasum fîma beyne Benî Ümeyye ve Benî Haşim,* tahk. Huseyn Munis, Kahire 1988, s.92.

[7] Macit, Yüksel, *İslâm Hukuku Alanında Nadir Fikirler,* İstanbul 2017, s.81, 84.



2.Devlet başkanının nasıl belirleneceği meselesi

Devlet başkanının belirlenmesi, siyasal hukuku ilgilendiren bir konudur, hem siyasî hem hukuku yönü vardır. İhtilaflara sebep olmuş önemli bir konudur. Konuya İslam hukukunun kaynakları açısından bakarsak: Kur'an'da devlet başkanı seçimi ile ilgili bir ayet yoktur, Hz. Muhammed de kendinden sonrası için halife tayin etmemiştir, insanların yönetimini kendilerine bırakmıştır. Müslümanlar bu konuda İslam'ın şûra gibi genel ilkelerinden bir sonuç çıkarabilirler veya maslahata/kamu yararına göre bir sistemi benimseyebilirler. İslam hukuk usulü kitaplarında belirtildiği üzere İslam'da teşriden/yasamadan amaç, insanların maslahatını gerçekleştirmektir.[8] Geçmişte maslahat konusunda en ileri düşünen Necmeddin Tûfî'ye(ö.716/1316) göre ibadetlerde değil ama muamelat konularında çatıştıklarında maslahata riayet nass ve icmaya tercih edilir, çünkü bunların da amacı insanların maslahatını gerçekleştirmektir.[9] İslam'da işlerin toplum maslahatına göre yönetilmesi için Allah, Kur'an'da genel ilkeler koyar: "Müslümanların işleri aralarında şûra iledir."[10] Allah, Hz. Muhammed için de "Müslümanlarla istişare et"[11] buyurur. Hz. Muhammed de bir devlet başkanı, bir komutan olarak, savaş vb. dünyevî önemli meselelerde Müslümanlarla istişare eder ve bazen kendi başka görüşte olmakla birlikte çoğunluğun kararına uyar.[12] Durum böyle olunca onun bu davranışı, diğer Müslümanlar için de örnek teşkil eder. Bu açıdan Müslüman milletin önemli işlerinden olan devlet başkanını şûra ile seçmesi uygun olur. Şûra'da çoğunluğun kararına uymak işin tabiatındandır. Bu duruma göre devlet başkanının seçim yoluyla halkın çoğunluğunun kararı ile işbaşına gelmesi uygun olur.

Geçmişte İbn Haldun'un (ö.809/1406) *Mukaddime*'de belirttiği üzere devlet başkanının Kureyş'ten olmasını şart gören veya onu tevil ederek kabul eden ve Ebu Bekir'in Ömer'i halife seçmesine (istihlaf) kıyasla Emeviler devrinde babadan oğula geçen veliaht usulünü meşru sayan İslam alimleri olsa da,[13]İslam dünyasının akılcı ekolü olarak kabul edilen Mutezileye göre halifenin Kureyş kabilesinden olması şart değildir, devlet başkanı halkın seçimi ile belirlenir.[14] Dört halife seçimle, o günkü şartlarda el ile biat edilerek seçilmiştir.[15]

Dört halifenin seçimi özetle şöyle olmuştur: Hz. Muhammed vefat edince Medineli Müslüman Evs ve Hazrec kabilelerinin ileri gelenleri devlet başkanı seçmek için bir evde, Benu Saide Sakifesi'nde toplanırlar, toplantıyı haber alan Ebu Bekir, Ömer ve Kureyş'ten birkaç kişi daha oraya gider. Orada uzun tartışmalardan sonra Ömer'in teklifi ve biati üzerine, oradakilerin de biat etmesiyle Ebu Bekir halife seçilir, sonra Ebu Bekir halktan biat alır, sayıları az da olsa ona biat etmeyenler olur. Ebu Bekir hastalanınca yanındaki ileri gelen Müslümanlara da danışarak Ömer'i halife seçer, ancak Ömer de yine halktan biat alır. Ömer kendinden sonra halife seçimini Müslümanların ileri gelenlerinden, başkanını da belirlediği altı kişilik şûra'ya havale eder, onlar başkanın da tercihiyle aralarından Osman'ı halife seçerler, sonra Osman halktan biat alır. Osman şehit edilince, ileri gelenlerin ve halkın büyük çoğunluğu Ali'ye biat eder.[16]

Genel durum böyle olmakla birlikte Şia Hz. Muhammed'in kendi yerine Ali'yi halife olarak açıkladığını fakat sahabenin çoğunluğunun bu karara uymadığını iddia eder. Bu iddia ve cevabı üzerine çok yazı yazılmıştır.[17] Ehl-i sünnet bu konuda Şia'nın dayandığı Hz. Peygamber'in "Ben kimin mevlası isem Ali

---

[8] Bkz. Zeydan, Abdülkerim, e*l-Veciz fî Usuli'l-Fıkh,* Ofset basım, İstanbul 1979, s. 202.
[9] Geniş bilgi için bkz. Tûfî, Necmeddin, *Maslahat Risalesi,* çev. Yüksel Macit, İstanbul 2018, s.19-75.
[10] Şûra, 42/38.
[11]Âl-i İmran, 3/159.
[12] Hz. Muhammed, Uhud savaşına çıkma hususunda çoğunluğun kararına uyar. Bkz. Abdülcelil İsa, *Peygamberimizin İçtihatları,* çev. M. Hilmi Merttürkmen ve A. Öztürk, Ankara 1976, s. 49-151; Nadiye Şerif el-Umerî, *İctihadu'r-Resul,* Beyrut 1985, s. 92-93.
[13] Bkz. İbn Haldun, *Mukaddime,* çev. Süleyman Uludağ, İstanbul 1982, I, 580-583.
[14] Bkz. Mesudî, Ebu'l-Hasan Ali b. Huseyn, *Mürucü'z-Zeheb,* Beyrut 1965, III, 223; el-Eş'arî, Ebu'l-Hasan Ali b.İsmail, *Makalatu'l-İslamiyyin,*Neşr. Helmut Ritter, Wıesbaden 1980, s. 461; Kadı Abdulcebbar, Ebu'l-Hasan, *el-Muğnî, 20.el-İmame,* Kahire 1966, s. 52, 239.
[15] Bugün seçim rey/oy verme şeklindedir, bu iş aday olan kişi veya partinin amblemi üzerine mühür vurularak yapılmaktadır, gelecekte bilgisayar-internet üzerinden yapılabilir.
[16] Dört halifenin seçimi hakkında bkz. Maverdî, Ebu'l-Hasen Ali b. Muhammed b. Habib, *el-Ahkâmu's-Sultaniyye,* Beyrut trz, s. 7-14.
[17] Bu konu Ehl-i sünnet ve Şia kaynaklarında çok tartışılmıştır. Bu konuya ilişkin tartışmayı akılcı Mutezileye ait bir kaynaktan okumak belgi ilginç gelebilir. Bkz. Hayyat, Ebu'l-Huseyn, *el-İntisar Mutezile Müdafaası,* çev. Yüksel Macit, İstanbul 2018, s.30,34,70,127-128,162-163,179-184. Buna mukabil Şia'nın imamet/devlet başkanlığı konusundaki iddialarını da Mutezileden Kadı Abdulcebbar'dan ders almış ama bu konuda hocasını tenkit eden

de onun mevlasıdır" vb. sözlerini haber-i vahid kabul ederek onları yeterli ve açık delil görmez.[18] Ehl-i sünnetin Hz. Peygamber'in ölmeden önce hastalandığında Ebu Bekir'in namazı kıldırmasını istemesini onun hilafetine işaret sayması[19] da kuvvetli ve açık delil değildir. Bağımsız veya tarafsız bakıldığında durum böyle gözükmektedir. Eskiden beri tarafların karşılıklı propagandaları yazıya geçirildiğinden her grup kendi propaganda ve reklamlarını kesin bilgi sanmaktadır! Ancak tarafsız bakanlar bu durumu fark etmektedirler.

Zamanımızda, Kerbela doğumlu Şiî kökenli Ahmed el-Kâtib 1997 yılında yazdığı *Şiada Siyasal Düşüncenin Gelişimi* adıyla Türkçeye çevrilen (2005) eserinde Şiî toplumunu ne kadar etkilediği bilinmez ama Şia'nın siyaset düşüncesine teoride yeni bir açılım getirdi; Ehl-i beyt imamlarının halifenin/devlet başkanının şûra ve seçimle iş başına gelmesi gerektiği görüşünde olduklarını, bugün de böyle olmasının uygun olacağını savundu.[20] Onun da belirttiği gibi Emeviler ile şûra'dan hanedanlığa dönüldü. Emeviler ile hilafet saltanata dönüşünce,[21] seçim yapılmadı, devlet başkanı babadan oğula geçti, yer yer halktan zorla biat alındı, biat etmeyen muhaliflere asi muamelesi yapıldı. Hilafetin önü bu şekilde Emevi saltanatıyla kesilmeseydi, seçimde taraflar zamanla partileşecek, muhalefet kurumsallaşacak, parlamenter sistem veya başkanlık sistemi İslam dünyasında çok daha önce kurulacaktı, fakat bu olmadı, geri kalındı. Sultanlar halife ismini alsalar da bu sembolikti.

Bugün bazı İslam ülkeleri hala babadan oğula geçen veliahtlık sistemi ile yönetilmektedirler. Ancak sorunlar bitmemektedir. İslam dünyasının sorunlarının çözümü için şûra'ya dayalı seçim çare olarak gözükmektedir. Zira doğal olan, milletin sorunlarını milletin çözmesidir. Bilindiği üzere milletin kendi kendini yönetmesine demokrasi denir. Bugün millet bu hakkını temsili demokrasi ile kullanmaktadır. Bu manada bazı Müslüman ülkeler sistemlerine demokrasi demekte bir beis görmemektedirler. Demokrasi (halkın idaresi) tabirinin batıdan geçmesi çok önemli değildir. Nitekim ona yakın manada kullanılan Cumhuriyet (Çoğunlukçu) tabiri de Arapçadır. Önemli olan devlet başkanının birden çok partili hür bir seçimle seçilmesidir. Bu aynı zamanda bir olgunluğun ifadesidir. Müslümanların bu olgunluğa erişmesi kendi maslahatınadır. Bu konuda daha önce Uluslararası bir Sempozyumda "İslam ve Demokrasi" başlığı altında daha geniş bilgi verdik.[22]

II. Çağımızda Ortaya Çıkan Hukukî Meseleler

Mezhepler üstü hukuk ya da ortak hukuk meselesi

Bütün dinlerden sonra mezhepler ortaya çıkmıştır. Tarihî realite böyledir. Ancak zamanla öyle bir hal almıştır ki mezhepler nerdeyse din haline gelmiştir ve hâkim olduğu ülkede siyasete ve hukuka etki etmektedir, hatta bazılarında doğrudan yönlendirmektedir. Bu genel tablo içinde İslam dini de fıkhî/hukukî mezheplere bölünmüştür. Siyasî ve itikadî mezheplerin dahi hukuka yönelik görüşleri vardır. Bu durum hukukta ihtilafa ve toplumda ayrışmalara neden olmaktadır. İhtilafların ve bölünmelerin çok olması ve derinleşmesi mezhep mensuplarını bazı ülkelerde çatışmaya götürdüğü televizyon haberlerinde ve yazılı basında görülmektedir; Irak, Yemen ve Suriye'de görüldüğü gibi. Bu Müslüman ülkelerin birlik ve beraberliğe kavuşması, diğer Müslüman ülkelerin de böyle ihtilaflı ve çatışmalı durumlara düşmemesi umulur. Bunun için ilim adamlarının da çözüm üretmesi uygun olur. Sadece İslam tarihinin geçmişine yönelik başarılarla övünerek hamasi edebiyat yapmakla sorunlar çözülemez, sorunlar daha da artar. Müslümanların kendilerini kandırmasının topluma faydası yoktur.

Müslüman ülkelerin sorunlarının çözümü noktasında mezhepler üstü bir hukuk oluşturmak, ileri aşamasında dinin adalet gibi temel ilkelerine ve ortak akla dayalı hukuk sistemleri kurmak, yasalar yapmak ve kanunlar çıkarmak mümkündür. İbadetlerde ve özel durumlarda mezheplere uyulabilir ama genel hukukta, amme hukukunda mezhep zorunlu değildir. Devletin yürürlükte tek hukuku olursa birlik bütünlük daha iyi sağlanır. Eşyanın tabiatı böyledir.

---

meşhur Şiî alim Şerif el-Murtaza'nın iki ciltlik *eş-Şâfî fi'l-İmame* (Kum h.1410) kitabından okumak ilginç olabilir. Bu verdiğimiz kaynaklarda imamet/hilafet konusunda meşhur birçok kaynakta olmayan görüş ve tartışmalar var. Onun için bunları referans gösterdik.

[18] Cüveynî, Ebu'l-MeâlîAbdulmelik b.Abdullah (ö.478/1085), *Kitabu'l-İrşad ila Kavatii'l-Edille fî Usuli'l-İtikad,* tahk. Esad Temim, 3.Basım, Beyrut 1996, s.347-352.

[19]Karafî, Şehabeddin, *el-İhkam,* çev. Yüksel Macit, 2.Baskı İstanbul 2018, s.26.

[20] Ahmed el-Kâtib, *Şiada Siyasal Düşüncenin Gelişimi,* çev. Mehmet Yolcu, Ankara 2005, s.23-36

[21] Bu konuda geniş bilgi için bkz. Cahız, "Emevi İdaresi Üstüne", çev. Yüksel Macit, *Hikmet Yurdu,* yıl 1, s. 2, Temmuz-Aralık 2008, ss. 213-231. www. hikmetyurdu.com.

[22] İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İslam ve Yorum III, 11-12 Nisan 2019



Bu hususu daha iyi anlamak için önce mezhepleşmenin menşeine gitmekte fayda olabilir. Mezheplerin menşeini mukayeseli olarak ele alırsak: Herkesi her konuda tek bir görüşte birleştirmek zor olduğundan halkın siyasî gruplara ayrılması doğaldır, bugün bu daha çok partiler şeklinde olmaktadır. Geçmişte halk fıkıh mezheplerine de siyasî partiler gibi bağlanmıştır. Peygamber ve sahabe döneminde şer'î hukuk iki kapak arasında toplanarak icra ve talim edilmese de devletin yönlendirmesiyle işlemekte ve gelişmekte idi. Emevîler devrinde devlet idaresi ile şer'î hukuk ayrılmaya başladı, devlet eliyle şer'i hukuk tahsili yapmadılar. Şer'î hukuku yaşatmak isteyen gayrı resmi hukukçular cami ve mescitlerde onu yorumlayarak fıkıh külliyatı ve meclisleri oluşturmaya başladılar, bunlar gelişerek Abbasiler döneminde mezhepleri oluşturdular. Abbasîler şeriatın ve onun yorumu olan fıkhın uygulamasına nispeten önem verdiler,[23] fakat halife Mansur, İbnu'l-Mukaffa'nın (ö.142/759) hukukta birliğin sağlanması için değişik fıkıh doktrinlerini birleştirme teklifini kabul etmedi,[24]fıkıh doktrinleri tabilerinin çoğalmasıyla mezhepleşti. Ehl-i sünnet olarak Hanefî, Malikî, Şafiî, Hanbelî ve daha başka mezhepler ortaya çıktı. Şia ise siyasî yönleri olmakla birlikte Zeydî, İsmailî ve Caferî kollarına ayrıldı. Yürürlükte tek bir hukuk olmayınca ve devlet de fıkıh tahsiline karışmayınca ihtilafların çoğalması ve mezheplerin doğması doğaldır. Devletin kadılarının da çoğunlukla bu mezheplerden atanması mezhepleri kuvvetlendirdi. Bu şekilde devlet hangi mezhebi çok destekledi ise onun nüfuzu daha geniş oldu. Fıkıh mezhepleri böyle doğdu ve gelişti. Bu konuda genelde belirtilen örfî ve kültürel farklılıklar, anlayış farkı, devletin bıraktığı boşluktan hareketle mezhep sayılarının çoğalmasına etki etmiştir. Yürürlükte tek bir hukukun olduğu ülkelerde halk yürürlükteki hukuka uyar, halk bazı kişiler etrafında hukuk mezhebi oluşturmaz. Devlet hukuk mezheplerini yürürlükte birleştirir. Modern devletlerde de pozitivist hukuk, tabii hukuk, tarihî hukuk ekolleri vardır, fakat bunlar ilmî seviyede ayrışmalardır; devlet yürürlükte bunlardan birini tercih edebilir veya birleştirerek alabilir ama halk bunlardan birinin taraftarı olarak bölünmez, bir ilim adamına tabi olup onun görüşleriyle amel etmez. Durum böyle olmakla birlikte, mezhepler halka malolduğu için modern devletlerde de bireyin özel hukuku alanında kısmen yaşarlar, devlet buna karışmaz.[25]

Mezhepler üstü fıkha Osmanlı döneminde Mecelle'nin tanzimi (1868-1876) kısmen bir örnek teşkil edebilir. Keza 1917'de çıkarılan Aile Kararnamesi de bir örnek sayılabilir. Özellikle bazı Arap yazarlar bunların tanziminde Hanefî fıkhı esas alınmıştır diyerek tenkit ederler, fakat mecellenin ilk yüz maddesi kavaid genel ilkelerdir ve bunlar fıkhî mezheplerin çoğunda aynıdır. "Bir işten maksat ne ise hüküm ona göredir," "Berat-i zimmet asıldır," "İçtihat içtihat ile nakz olmaz/bozulmaz" maddeleri gibi. Bu nevi maddeler her mezhebe ait *Eşbah ve Nezair veya Kavaid* kitaplarında vardır. Bu küllî kaidelerin bir kısmı ya bir ayetten veya bir hadisten mülhemdir. Mecelle ve küllî kaideleri üzerine çok çalışma yayınlandığından bu husus üzerinde daha fazla durmayacağız, buradan ortak doğal duruma, adalete ve akla dayalı ortak hukuk imkânına geçeceğiz.

Ortak hukuk mezhepler üstü hukukun ileri safhasıdır.[26] Az veya çok başka din mensuplarının da bulunduğu ülkelerde ortak hukuka ihtiyaç vardır. Bize göre ortak hukuka Kur'an ve sünnet imkân vermektedir. Kur'an'da akıl yürütmeyi teşvik eden onlarca ayetin olduğu bilinmektedir. Keza "Allah adaleti ve iyiliği emreder"[27] ayeti her Cuma camilerde minberden okunur. Hz. Muhammed peygamber olmadan önce Mekke'de haksızlığa ve zulme uğrayanların haklarını korumak üzere çeşitli kabilelerden gelip yeminli antlaşma yapan Hilfu'l-Fudul (Faziletliller Antlaşması)[28] toplantısına şahit olmuş, İslâmî dönemde de böyle bir toplantıya davet edilsem giderim demiştir. Yine Hz. Muhammed Medine site devletinde Müslümanlar ile Yahudileri bir antlaşma çerçevesinde bir araya getirebilmiştir. Bu antlaşma meşhurdur. Hz. Muhammed doğal hukuka referans olabilecek birçok hadis söylemiştir. Bu bağlamda "Çocuk fıtrat üzere doğar," "Çocuk İslam fıtratı üzere doğar," "Çocuk İslam ve fıtrat üzere doğar," "İslam fıtrat dinidir," "Senin ümmetin fıtrat üzerinedir" mealinde hadisler çoktur ve

[23] Ebu Yusuf, *el-Harac* kitabının başında şöyle der: "Allah Teâlâ onu teyid etsin, Emirü'l-Müminin (Harun Reşid) harac, öşür, zekât ve cizye toplama konusunda ve düşünülmesi ve amel edilmesi gereken daha başka konularda amel edeceği kapsamlı bir kitap yazmamı benden istedi."
[24] Geniş bilgi için bkz. Schacht, Joseph, *İslâm Hukukuna Giriş,* çev. Mehmet Dağ, A. Şener, Ankara 1977, s.65-66.
[25] Bu konuda daha geniş bilgi için bkz. Macit, *İslâm Hukukuna Giriş,* s.131-133.
[26] Daha önce (18-20 Nisan 2019 Alanya) *Uluslararası Hukuk Sempozyumu'nda* "Ortak Hukuk Üzerine" başlıklı bir bildiri sunduk, orada konuyu dünya devleti çapında çok genel ele aldık, burada daha çok İslam hukuk kaynakları açısından ele alacağız.
[27] Nahl, 90.
[28] Hilfu'l-Fudul hakkında geniş bilgi için bkz. İbn Habib,Ebû Cafer Muhammed (ö.245/859), *Kitabu'l-Muhabber,* Neşr. Daru'l-İfaki'l-Cedide, Beyrut trz. s.167.

meşhurdur.[29] Burada biz konumuza daha yakından ışık tutacak az bilinen bir hadis daha zikredeceğiz: Hz. Muhammed bir hadislerinde der ki: "Bana rüyamda süt ve şarap sunuldu, ben sütü tercih ettim, Cebrail ya Muhammed sen fıtrata isabet ettin/fıtratı tercih ettin dedi."[30] Bu hadis fıtratın manasını da öğretmektedir; fıtrat insanın doğal yapısıdır, doğal yapısına uygun olandır. Bilindiği üzere süt doğal gıdadır, şarap sarhoş eden kimyası bozulmuş bir içecektir, onun doğal hali üzümün kendisi veya mayalanmamış üzüm suyudur. Bu hadisten hareket edildiğinde Kur'an ve sahih sünnete haram olarak adı geçmeyen bütün yiyecek ve içeceklere bu açıdan bakılabilir, insanın yapısına, sağlığına uygun bütün gıdalara mubah denebilir. Bu konuda Tıp sağlık kurulundan da yararlanılabilir; Tıp bu şey insanlığın geneline zararlıdır derse o hukuken genele yasaklanabilir. Buna başka din mensuplarının da karşı çıkması bilimsel olmaz. Ortak hukuk için bu bir örnektir. Ortak alan genişletilebilir; temel hak ve hürriyetler üzerinde birleşmek zor değildir. Şahsın özel hukukunu ilgilendiren hususlarda her din mensubu özel dinî işlerinde serbest bırakılabilir.

Burada ortak hukuk bağlamında, bazı İslam ülkelerinde görülen zekât ve vergi ikilemi sorununa da değinmek isteriz. Hz. Peygamber zamanında nüfus azdı, maaşlı memur azdı, para verilen maaşlı asker yoktu, dolayısıyla zekât ölçüleri ihtiyaca göre adil belirlenmişti. Fakat zaman ilerledikçe nüfus ve ihtiyaçlar çoğaldı. Tarihte sultanlar ve hükümdarlar yeni vergiler koydu. Ancak bunu birçok fakih tenkit etti, Hz. Peygamber'in koyduğu zekât dışında vergi konulamaz dediler, hapse girenleri de oldu. Hala zamanımızda zekât ölçüleri değişmez diyen İslam hukukçuları çoğunluktadır. Bu durum zekâtın devlet eliyle toplanmadığı ülkelerde ikileme sebep olmaktadır: Zekât mı vergi mi? İkisi birlikte tam yürümüyor. Vergi kaçırma veya zekâtı ihmal etme doğru değildir ama bunlarda ikilemin etkisi de olabilir. Öyle ise ya zekât ölçüleri değiştirilip vergi haline getirilecek veya vergi adı altında toplananların bir kısmı zekâtın verildiği en önemli yer olarak fakir ve yoksullara devlet eliyle (fon gibi) dağıtılacak. Tam örtüşmeyebilir ama bunu yapan Müslüman ülkeler vardır. Bu sistem yaygınlaştırılabilir.

Çağımız sistematik düşünme çağıdır. Sistematik düşünceye Müslümanlar ayak uydurabilmelidir. Doğal ve makul olan şey İslam'a uygundur. Bazı yöneticilerin adil olması yetmez, her alanda sistemi adil kılmak gerekir. Bunun için makul yenilikler yapmak gerekir. Her şey yenilenerek gelişirken İslam hukuku bundan istisna edilemez. İslam hukuku yenilenmezse İslam toplumları geri kalmaya devam eder. Durum her alanda böyledir. Eleştiriye ve yenilenmeye açık akılcı sistem kurmak gerekir. Önemli olan hükmün makul olmasıdır. Bu anlayışa ulaşılamazsa akılcı sistem kurulamaz. Daha önce (2006) *İslam Hukuku* adlı eserimizde "Akılcı Sistem Kuramama Sorunu" başlığı altında Müslümanların akılcı sistem kuramamalarının nedenleri üzerinde genişçe durduk.[31] Ancak akılcı sistemi imkânsız da görmüyoruz.

2.Kadınların mirası meselesi

İslam hukukunda kadın hakları hususunda birçok alanda gerileme var ama bu çalışmada kadınların mirasta erkeğe nispetle yarım hak alması üzerinde duracağız. Kadınların erkeğe nispetle mirasta yarım hisse alması nass ile sabittir. Ancak çağımızda mesele haline gelmiştir: Mirasta kadın ve erkek eşitlenemez mi? Bu sorunu Türkiye Cumhuriyeti Devleti 1926'da Medeni kanunu kabul ederek kökünden aşmıştır. Fakat İslam hukukçuları kitaplarında ve makalelerinde çoğunlukla hala erkeğe iki kadının hissesinin verilmesini değişmez hüküm görmektedirler; bu hususta nass olduğundan içtihat yapılamayacağını, bu taksimin zamanımızda da adil olduğunu ve birçok hikmet içerdiğini savunmaktadırlar. Bu meselede *Mecelle* madde 14'de ifade edilen: "Mevrid-i nas'da ictihada mesağ yoktur" kaidesinden de destek almaktadırlar. Halbukî Hz. Ömer açık ayet varken (Tevbe 60) müellefe-i kulaba (Kalpleri İslam'a ısındırılmak istenenlere zekât vermemiştir. İmam Maturidî (ö.333/944) bu olayı içtihat ile nesh" olarak değerlendirmiştir.[32]Yine ganimetlerin taksimi ile ilgili açık ayet (Enfal 41) varken fethedilen Irak (Sevad) topraklarını savaşan mücahitler arasında dağıtmayıp vergi karşılığında sakinlerine bırakmıştır. Daha başka örnekler de var. Bunlar Ömer'in açık nass varken

[29] Müslim, Kader, 25, İman 264; Tirmizi, Kıyame, 16; Darimî, İstizan, 54.
[30] Buharî, Enbiya, 48, Eşribe, 12, İman 272; Müslim, İman 272; Darimî, Rüya, 13.
[31] Macit, Yüksel, *İslam Hukuku,* Malatya 2006, s.262-265.
[32] Maturidî, *Tevilatu Ehli's-Sünne,* Kayseri Raşid Efendi Kütüphanesi, no: 47, nesih, 236/b; Alaaddin es-Semerkandî, *Şerhu't-Tevilat,* Süleymaniye Kütüphanesi, Medine Bölümü, no:179, varak 361; Macit, Yüksel, "Hz. Muhammed'den Sonra Nesh Meselesi," *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi,* 2009, sayı: 13, s. 295-304; "İmam Mâtüridî'ye Göre Kur'an'dan Bir Hükmün İçtihat ile Neshi," Hikmet Yurdu, 2009, cilt: II, sayı: 4, İmam Mâtüridî ve Mâtüridîlik Özel Sayısı, s. 127-136.

içtihatlarıdır.[33]Diğer Müslüman ülkelerde kadının mirası meselesine bakış daha katıdır. Onlarda ulema mirasta kadın-erkek eşitliği yönünde bazı siyasî teşebbüslere de fetva ile karşı çıkmaktadır. Burada bazı Müslüman ülkelerde kadının mirasta erkekle eşitlenmesine karşı çıkan dört örnek nakledeceğiz:

1.Çağımızın meşhur İslam hukukçularından Iraklı Abdülkerim Zeydan Türkçeye de çevrilen *İslam Hukukuna Giriş* kitabında şöyle demektedir: "Mirasta erkeğin iki, kadının bir hisse alacağı hakkında Kur'an'da açık hüküm mevcuttur. Binaenaleyh erkeğe kadının hissesine eşit hisse verilmesinde içtihat yapılamaz."[34]

2. İran'ın meşhur düşünürlerinden Murtaza Mutahharî (ö.1979) *İslam'da Kadın ve Onun Hukukî Sistemi* adıyla Türkçeye çevrilen eserinde Miras Meselesi konusunda tarihte kadının mirastan nasıl mahrum edildiğini anlattıktan sonra kendi ülkesinde "mirasta kadın erkek eşitlensin" diyenleri batıperest olarak nitelemektedir. O İmam Cafer-i Sadık'tan mirasta kadına erkeğin hissesinin yarısının düşmesinin sebebi noktasında şöyle bir nakilde bulunmaktadır: "Mirastan kadına erkeğin hissesinin yarısının düşmesinin sebebi; İslam'da onun askerlikten muaf tutulmasıdır. Ayrıca mehir ve nafaka kadının lehine olacak şekilde erkeğe yüklenmiştir."[35]

Aslında Mutahhari felsefe kitapları yazmış birikimli bir düşünür ama geleneği ve gelenekte otorite olmuş şahıslara bağlılığı aşamamıştır. Halbuki hukuk şahsa değil gerekçeye dayanır. Doğru bir şeyin kendi özünden olmalıdır.

Mirasta kadına Cahiliyede genelde hiç miras verilmemesi, İslam'da yarım hisse verilmesi sosyolojiktir. Bu sosyolojik durum ilk İslam tarihçilerinden İbn Habib'in (ö.245/859) *Muhabber* kitabında şöyle geçmektedir:

"Araplar kız çocuklarına, kadınlara ve sabilere mirastan bir şey vermezlerdi. Ancak ganimet alan ve at sırtında savaşan kimseler miras alırdı.[36] Cahiliyede kız çocuğuna bir hisse, oğlana iki hisse veren ilk kimse Zü'l-Mecasid el-Yeşkurî'dir, o Amır b. Cüşem b. Habib'tir. Miraslarla ilgili ayetler inmeden önce Ensar'dan bir adam öldü, ona Benu Hatme'denEvs b. Sabit denir, geride kızlar bıraktı, amcaoğulları malının tümünü aldı. Bunun üzerine Evs'in karısı, Hz. Peygambere gelip şöyle dedi: 'Ya Resulallah, Evs b. Sabit vefat etti ve iyi de mal bıraktı. Fakat onun amcaoğulları Katade ve Arfete gelip malı aldı, onun kızlarına bir şey vermedi. Kızlar benim hücremde, yiyecek ve içecekleri yok, benim elimde de onlara yetecek bir şey yok.' Hz. Peygamber şöyle dedi: 'Evine dön, Allah onlar hakkında ne söyleyecek bekle." Bunun üzerine Allah: 'Anne-babanın ve akrabanın bıraktıkları malda erkeklerin de kadınların da nasibi vardır'[37] ayetini indirdi, ancak onu beyan etmedi. Peygamber, Katade ve Arfete'ye haber gönderdi: 'Malı pay etmeyin; Evs'in kızları için nasip inmiştir, onun ne olduğunu bekleyelim.' Sonra miras ayeti indi: 'Allah evladınız hakkında erkeğe iki kadınının payını vermenizi tavsiye eder.'[38] Böylece Resulullah, bu kızlara üçte iki, kadına sekizde bir pay verdi." [39]

3.Riyad'da (2013) basılan *Hirmanu'l-Ünsa mine'l-Miras*[40]adlı kitapta yazar, Müslüman Arap dünyasında kadına miras vermemek için üretilen hilelere örnekler verip kınıyor, şeriatta erkeğe bir, kadına yarım hisse verilmesi gerektiğini söylüyor. Biz burada onun zikrettiği hileleri nakletmeyeceğiz, ancak şu kadarını deriz ki, onun yarım hisse verilsin tavsiyesi de işe yaramaz, sorunu çözemez; bu zamanda sosyal şartlar değiştiği halde sen hala mirasta kadına yarım hisse ver dersen adam hiç vermez! Mirasta kadın erkek eşitlenmezse hilelerin önüne geçilemez, daha da artar.

4.Aralık 2018 tarihinde internette Arapça basını okurken özetle şöyle bir habere rastladım: Tunus hükümeti mirasta kadın erkek eşitliğini içeren yasa tasarısını kabul etti, bir grup âlim (Zeytune Camisi alimleri) buna karşı çıktı, alim Kara Dağî bu tasarı İslâm adalet anlayışına aykırıdır dedi. Bu haber bazı Türk medyasına da yansıdı.[41]Bu alimlerin görüşlerine fikir özgürlüğü açısından diyecek bir şey yoktur, ancak mirasta kadın hakları adına önemli gelişme içeren tasarıya karşı çıkışları İslam

[33] Geniş bilgi için bkz. Macit, Yüksel, *İslam Hukukuna Giriş*, İstanbul 2019, s.110-115.
[34] Zeydan, Abdülkerim, *İslâm Hukuku'na Giriş*, çev. Ali Şafak, 2.Basım, İstanbul 1985, s.152.
[35] Murtaza Mutahharî, *İslam'da Kadın ve Onun Hukukî Sistemi,* çev. İsmail Bendiderya, İstanbul 2018, s.306.
[36] İbn Habib, Ebu Cafer Muhammed (ö.245/859), *Kitabu'l-Muhabber,* Neşr. Daru'l-İfaki'l-Cedide, Beyrut trz. s.324.
[37] Nisa, 4/8.
[38] Nisa, 4/12.
[39] İbn Habib, *el-Muhabber,* s. 324-325.
[40] Zehranî, Süleyman b. Şebab b. Mesud, *Hirmanu'l-Ünsa mine'l-Miras,* Riyad 2013.
[41] https://www.haberler.com/tunus-taki-mirasta-esitlik-yasa-tasarisina-zeytune-11575100-haberi/



dünyası adına hoş bir görüntü olmadı, kadın hakları konusunda gelişen medeniyete karşı bir direnme olarak görülebilir. Daha öncesinden Murtaza Mutahharî adı geçen eserinde mirasta kadın erkek eşitliğini doğru görmediği gibi geniş kapsamda kadın-erkek eşitliğini öngören fakat aile geçimini zımnen erkeğe yükleyen Birleşmiş Milletler Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nin ilgili maddelerini de çelişkili görmekte, gelenekten gelen görüşü ile bildirgeyi mahcup etmeye çalışmaktadır.[42] Hâlbuki çağımızda kanunların bazı durumlarda kadın lehine pozitif ayrımcılık yapması medeni toplumlarda makul karşılanmaktadır.

Şunu da belirtelim ki, zamanımızda İslam dünyasında İslam İşbirliği Teşkilatı tarafından insan hakları konusunda bildirgeler yayınlanıyor (Kahire Bildirgesi gibi), *İslam'da İnsan Hakları*[43] başlıklı kitaplar neşrediliyor, makaleler yazılıyor, bunlar sevindirici gelişmeler. Ancak bunlarda geçen kadın erkek eşitliği gibi genel ifadeler bazı hususlarda yine havada kalıyor, birçok İslam ülkesinin kanunlarında mirasta kadın ve erkek aynı hakka sahiptir yazılmıyor, ikili birli mirastan söz ediliyor. Uygulamada kadına hiç miras vermeyen Müslüman kişilerin olması da ayrı! Bu konuda Müslüman Arap dünyasında yazılan bir kitaba daha önce işaret edildi. Uygulama önemlidir. Batıda da bazı ülkelerde aynı işte çalışan kadın erketen az ücret aldığı için kadınların sokağa inip grev yaptığını medya haberleri göstermektedir.[44] Onların hatası bizim doğrumuz olamaz. İslam indiği dönemin sosyolojik şartları içinde savaşıp ganimet getirmediği için miras verilmeyen kadına erkeğe nispetle yarım da olsa pay vermiştir; bugün şartlar değişmiştir, rızık savaş ganimeti ile değil çalışmak ile olduğundan kadına da aynı hak verilebilir. Bu İslam'ın temel adalet anlayışına aykırı değildir. Dinin özü merhamet ve adalettir. Dinin özü ile Arap kültürünü birbirinden ayırt edebilen insanlar yetiştirilemezse İslam dünyasının sorunları çözülemez.[45]

Sonuç

İslam dünyasının hukukî meselelerini iki ana bölümde ele aldık, her ikisine de ikişer örnek verdik:

I. Tarihten gelen hukukî meseleler

1. Peygamber'in mirası meselesi

2.Devlet başkanının nasıl belirleneceği meselesi

II. Çağımızda ortaya çıkan hukukî meseleler

1.Mezhepler üstü hukuk ya da ortak hukuk meselesi

2.Kadınların mirası meselesi

Tabiatıyla İslam dünyasının hukukî meseleleri bunlardan ibaret değildir, çoktur. Biz onların daha dikkat çekenlerinden bazılarını seçtik. Peygamber'in mirası meselesinde kızı Fatıma'nın babasından kalan Fedek arazisini istemesinin onun doğal hakkı olduğunu vurguladık, Fedek arazisinin verilmemesinin arka planında siyasî nedenlerin olabileceğine işaret ettik. Devlet başkanının Hz. Peygamber tarafından belirlenmesi konusunda Ehl-i sünnet ve Şia'nın her ikisinin geleneksel delillerini yeterli bulmadık, tarafsız bakabilen bazı düşünürler gibi Hz. Muhammed'in devlet başkanı seçimini millete bıraktığını ifade ettik. Devlet başkanını milletin seçmesi ile Müslümanların sistem sorununun çözülebileceğini belirttik. Mezhepler üstü hukuka, ileri safhasında ortak hukuka doğal hukuk, hak ve adalet bağlamında Kur'an ve sünnetin imkân verdiğini delilleriyle ortaya koyduk. Bu imkânın hayata geçirilmesi sayesinde Müslümanların birliği sağlanabilir.

Geneli düşünüldüğünde İslam dünyasında kadın hakları konusunda sorunlar çoktur ama onlar içinden zamanımızda birçok İslam ülkesinde kadına mirasta erkeğe nispetle yarım hisse verilmesini ele aldık, bu durumun şartların ve anlayışların geliştiği bu çağda medenî bir davranış olarak görülmediğini vurguladık, kadın ve erkeğin mirasta eşitlenmelerini önerdik. İslam hukukunda kadın ve erkek hukukta eşittir gibi hamasi beylik laflar ile açığın kapanmayacağını belirttik. Zira şöyle denebilir: İslam hukukunda kadın ve erkek eşit iseler niye birçok İslam ülkesinin miras kanunlarında bu eşitlik yok? İslam hukukunda fıkıh külliyatında diyet, şahitlik ve daha başka alanda da kadın

[42] Murtaza Mutahharî, *İslam'da Kadın ve Onun Hukukî Sistemi,* s. 173-175.
[43] Bu konuda birçok kitap var. Geniş ve detaylı bilgi için bkz. Zarabuzu, Cemaleddin, *Hukuku'l-İnsan fi'l-İslam,* Tab ve Neşr. Vezaretü'ş-Şuunu'l-İslamiyyeve'l-Evkaf el-Memleketü'l-Arabiyye es-Suudiyye 1437 h,
[44] https://www.karsimahalle.org/2019/06/13/isvicrede-28-yil-sonra-yeniden-kadin-grevi
[45] Kültürün önemli bir parçası örf ve adetlerdir. Arap örf ve adetlerinden İslam hukukuna geçen hükümler için bkz. Macit, *İslam Hukuku Alanında Nadir Fikirler,* s.28-48.



erkeğe nispetle yarımdır. Bunların tartışılmasını da İslam hukukunda kadın haklarının durumu gibi genel başlıklı çalışmalara bıraktık. Bu konularda özel alan çalışması da yapılabilir.

Kaynakça

Abdülcelil İsa, *Peygamberimizin İçtihatları,* çev. M. Hilmi Merttürkmen ve A. Öztürk, Ankara 1976

Ahmed el-Kâtib, Şiada Siyasal Düşüncenin Gelişimi, çev. Mehmet Yolcu, Ankara 2005

Alaaddin es-Semerkandî, *Şerhu't-Tevilat*, Süleymaniye Kütüphanesi, Medine Bölümü, no:179

Cahız, "Emevi İdaresi Üstüne," çev. Yüksel Macit, *Hikmet Yurdu,* yıl 1, s. 2, Temmuz-Aralık 2008, ss. 213-231. www. hikmetyurdu.com.

Cessas, Ebu BekrAhmed b. Ali er-Razî, *Ahkamu'l-Kur'an,* Beyrut 1986 (Osmanlı ilk baskısından musavver)

Cüveynî, Ebu'l-Meâlî Abdulmelik b. Abdullah, *Kitabu'l-İrşad ila Kavatii'l-Edille fî Usuli'l-İtikad,* tahk. Esad Temim, 3.Basım, Beyrut 1996

Ebu Hatim, Muhammed b. Ahmed, *es-Siretü'n-Nebeviyye ve Ahbaru'l-Hulefa,* 2.Basım, Beyrut 1991

Ebu Yusuf, Yakub b. İbrahim, *Kitabu'l-Harac,* 5. Basım, Kahire 1396/1976

Eş'arî, Ebu'l-Hasan Ali b. İsmail, *Makalatu'l-İslamiyyin,* Neşr. Helmut Ritter, Wıesbaden 1980

Hayyat, Ebu'l-Huseyn, el-İntisar Mutezile Müdafaası, çev. Yüksel Macit, İstanbul 2018

Maverdî, Ebu'l-Hasen Ali b. Muhammed b. Habib, *el-Ahkâmu's-Sultaniyye,* Beyrut trz

İbn Habib, Ebu Cafer Muhammed, *Kitabu'l-Muhabber,* Neşr. Daru'l-İfaki'l-Cedide, Beyrut trz

İbn Haldun, *Mukaddime,* çev. Süleyman Uludağ, İstanbul 1982

İbn Kuteybe, Muhammed Abdullah b. Müslim ed-Dîneverî, *el-İmame ve's-Siyase,* Beyrut 1967

Kadı Abdulcebbar, Ebu'l-Hasan, *el-Muğnî, 20.el-İmame,* Kahire 1966

Karafî, Şehabeddin, *el-İhkam,* çev. Yüksel Macit, 2.Baskı İstanbul 2018

Macit, Yüksel, *İslam Hukuku, Malatya 2006*

--İslâm Hukuku Alanında Nadir Fikirler, İstanbul 2017

--İslam Hukukuna Giriş, İstanbul 2019

-- "Hz. Muhammed'den Sonra Nesh Meselesi," *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi,* 2009, sayı: 13, s. 295-304

--"İmam Mâtüridî'ye Göre Kur'an'dan Bir Hükmün İçtihat İle Neshi," Hikmet Yurdu, 2009, cilt: II, sayı: 4, İmam Mâtüridî ve Mâtüridîlik Özel Sayısı, s. 127-136.

Makrizî,TakıyyuddinEbu'l-Abbas Ahmed b. Ali, *el-Hıtat,* Bulak 1270/1853

--en-Niza ve't-Tehasum fîma beyne Benî Ümeyye ve Benî Haşim, tahk. Huseyn Munis, Kahire 1988

Maturidî, *Tevilatu Ehli's-Sünne,* Kayseri Raşid Efendi Kütüphanesi, no: 47

Murtaza Mutahharî, *İslam'da Kadın ve Onun Hukukî Sistemi,* çev. İsmail Bendiderya, İstanbul 2018

Mes'udî, Ebu'lHasen Ali b.Hüseynb. Ali, *Mürucü'z-Zeheb ve Meadinü'l-Cevher,* Beyrut 1965

Nadiye Şerif el-Umerî, *İctihadu'r-Resul,* Beyrut 1985

Ravendî, Kutbeddin Said b. Hibetullah, *Fıkhu'l Kur'an*, tahk. Seyyid Abbas Beni Haşimi Beydinli, Kum 1392

Schacht, Joseph, *İslâm Hukukuna Giriş* çev. Mehmet Dağ, A. Şener, Ankara 1977

Şerif el-Murtaza, *eş-Şâfî fi'l-İmame,* Kum h.1410

Tûfî, Necmeddin, *Maslahat Risalesi,* çev. Yüksel Macit, İstanbul 2018

Zarabuzu, Cemaleddin, *Hukuku'l-İnsan fi'l-İslam,* Tab ve Neşr. Vezaretü'ş-Şuunu'l-İslamiyyeve'l-Evkaf el-Memleketü'l-Arabiyye es-Suudiyye 1437 h.

Zeydan, Abdülkerim, *İslâm Hukuku'na Giriş,* çev. Ali Şafak, 2.Basım, İstanbul 1985

--el-Veciz fî Usuli'l-Fıkh, Ofset basım, İstanbul 1979

Zehranî, Süleyman b. Şebab b. Mesud, *Hirmanu'l-Ünsa mine'l-Miras,* Riyad 2013

https://www.haberler.com/tunus-taki-mirasta-esitlik-yasa-tasarisina-zeytune-11575100-haberi/

https://www.karsimahalle.org/2019/06/13/isvicrede-28-yil-sonra-yeniden-kadin-grevi



ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER VERİLEN DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK
Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi bkarakoc@cu.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) belirtilen kök değerlerin bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kök değerlerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda 2018-2019 eğitim öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinler incelenmiş, her sınıf düzeyinden 24 metin olmak üzere toplam 96 metin Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen kök değerlere yer vermeleri açısından analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak programda belirtilen kök değerleri içeren bir kontrol listesi kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından incelenen metinler, analizler sonucunda saptanan değerlere yönelik güvenirliği arttırmak için Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından da analiz edilmiş, bulgular arasında uyuşum sağlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyleri açısından farklılıklar olmakla birlikte bazı benzer bulguların olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde en çok sorumluluk değerinin; 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında sevgi değerinin bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, değerler, Türkçe ders kitapları, ortaokul.

AN ANALYSING OF TEXTS IN SECONDARY SCHOOL'S TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF VALUES IN TURKISH CURRICULUM

Abstract

The aim of the study is to determine whether the root values described in the Turkish curriculum (2018) are included in the texts in the secondary school Turkish textbooks. In accordance with this purpose, the root values of the texts in Turkish textbooks of 5th, 6th, 7th and 8th grades were analysed. In this research, document analysis method which is one of the qualitative research methods was used. In this context, the texts in the Turkish textbooks used in the 5, 6, 7 and 8th grades in the 2018-2019 academic year were examined and a total of 96 texts, 24 texts from each grade level, were analyzed in order to include the root values specified in the Turkish Curriculum. In the research, a checklist containing the root values specified in the Turkish curriculum was used as data collection tool and the data were analyzed by content analysis method. The texts analyzed by the researcher were also viewd by a academic member who is expert in the field of Turkish education in order to increase the reliability of the values determined as a result of the analyzes. As a result of this research, although there are differences in terms of class levels, some similar findings were found. In this context, it was determined that important responsibility was the most frequently used value in the texts in the 5th grade Turkish textbook and love value the most frequently used value in the 6, 7 and 8th grade Turkish textbooks.

Keywords: Turkish curriculum, values, Turkish textbook, secondary school.

Giriş

Toplumsal bir varlık olan insan, yaşadığı durumlar ve olaylar karşısında duygu ve düşüncelerini, davranışlarını, eylemlerini ve kararlarını örtük olarak etkileyen, toplumla uyum içinde yaşamasında temel teşkil eden bir takım değerlere sahiptir. İnsan doğruya, yanlışa, iyiye veya kötüye karar verirken, çeşitli seçimler yaparken büyük oranda bu değerleri dikkate almaktadır. Değer kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Theodorson & Theodorson'a (1979: 455) göre değer, özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşturulmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleridir (Akt. Sarı, 2005: 76). Bununla birlikte değerler bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır (Özgüven, 1999: 367). Değerlerin, kültürle ilişkisine değinen bir başka tanımda ise değerlerin toplumun tarihi birikimi ile ortaya çıkan; toplumun tamamı tarafından kabul gören; toplumun varlık, birlik ve devamının sebebi olarak görülen; tasvip ve

teşvik gören; korunan kabulleniş ve inanışlar olduğu, değerlerin kültürel kimliğin şekillenmesinde etkili olan kültür unsurları olduğu belirtilmiştir (Tural, 1992: 109).

Kültürün kuşaklar arasında aktarılmasında önemli bir görev üstlenen dil, değerlerin aktarımında da şüphesiz etkili bir araçtır. Bir toplumun kültürü ve değerleri dil yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılırken dilin söz varlığında yaşadıklarını gösterirler. Aksan (1975: 430) bu konuyla ilgili olarak "Bir dilin söz varlığının incelenmesi, o dili konuşan toplumun maddi ve manevi kültürü üzerinde bize en inandırıcı tanıkları getirir. O ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, toplumda önem verilen kavramlar ve tarih boyunca ortaya çıkan çeşitli değişmeler, giderek o toplumun birçok nitelikleri, söz varlığında kendini belli eder." diyerek görüşlerini dile getirmiştir. Bu bağlamda kültürün ve değerlerin aktarılmasında okullarda verilen dil eğitiminin dikkate değer bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Okullar, değere dayalı örgütler arasında yer alır ve insan ilişkilerinin önemini vurgulayan değerlerin öncelikli olarak okullarda algılanması beklenir (Sağnak, 2007: 715-726). Çocuklar okula okul öncesi deneyimlerinden elde edilen bir dizi farklı değerle gelirler. Okulun iki önemli görevi vardır. Çocukların, toplumda güncel olan değerlere daha fazla maruz kalmalarını sağlayarak geliştirmeye başlamış oldukları değerleri desteklemek ve çocukların kendi gelişmekte olan değerlerini düşünmelerine, anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmaktır (Halstead & Taylor: 2000). Çocuklar okul çağına kadar dili, kültürü ve önemli değerleri ailesinden veya yakın çevresinden belli oranda edinmektedir ancak bunların planlı ve amaçlı bir şekilde öğretilmesi okulla birlikte gerçekleşmektedir. Okulun bu amacı gerçekleştirmesinde özellikle Türkçe dersleri önemli bir role sahiptir. Kavcar'ın (1999: 141-142) da belirttiği gibi milleti oluşturan unsurların başında gelen dilin, kişiler arasında iletişim sağlama, ortak düşünme yapısı kurma, insanları bir arada tutma, geçmişle gelecek arasında köprü kurma gibi özelliklerinin yanında, "millî değerleri gelecek nesillere aktarma aracı olma" gibi önemli bir özelliği daha vardır. Nitekim 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) "Değerlerimiz" başlığı altında programda yer verilen değerlerin neler olduğu belirtilmiş, değerlerin öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olduğu ifade edilmiştir. TDÖP'de (2018: 3) değerlerle ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

"Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır. Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir." Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik."

Türkçe derslerinde okutulan metinler yoluyla bir yandan öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmakta, bir yandan da metinlerde var olan çeşitli değerler aktarılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin dil becerilerini kazanmasında ve çeşitli değerleri içselleştirmesinde metinler önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Buradan yola çıkarak yapılan araştırma ile ortaokul Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin yer verdikleri değerler açısından sorgulanmasının önemli olduğu düşünülmüş, araştırma sonucunda elde edilen bulguların hem Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle aktarılan ve aktarılmayan değerlerin tespit edilebileceği, hem de TDÖP'de belirtilen değerlerle ders kitaplarındaki metinlerde yer alan değerler arasındaki uyumun ortaya çıkarılabileceği düşünülmüştür.

Bu önem ve gerekçe ile yapılan araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde TDÖP'de belirtilen kök değerlerin bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan kök değerler nelerdir?

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan kök değerler nelerdir?

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan kök değerler nelerdir?

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan kök değerler nelerdir?



YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda 2018-2019 eğitim öğretim yılında, 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinler incelenmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187-188).

Çalışma Grubu

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri metinler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda her sınıf düzeyinden 24 metin olmak üzere toplam 96 metin TDÖP'de belirtilen kök değerlere yer vermeleri açısından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak TDÖP'de belirtilen kök değerleri içeren bir kontrol listesi kullanılmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki 96 metin içerdikleri kök değerler açısından incelenmiş ve kontrol listesi kullanılarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından incelenen ve analiz edilen metinler, metinlerde saptanan değerlere yönelik güvenirliği arttırmak için Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından da analiz edilmiş, bulgular arasında uyuşum sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer verilen değerler her sınıf düzeyine yönelik olarak elde edilen bulgular biçiminde farklı tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1'de beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki kök değerlere yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Kök Değerlere Yönelik Bulgular

Değerler	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Adalet
Oyuncak			X			X				
Çocukluk						X				
Ben Bir Çınar Ağacıydım				X		X			X	
Bilmeyen Var Mı?				X			X	X		
Mustafa Kemal'in Kağnısı				X	X			X		
15 Temmuz				X			X	X		
Güvercin	X		X		X		X		X	
Karagöz İle Hacivat				X	X					
Püf Noktası				X	X		X			
Uzayda Bir Gün							X			
Sarımsak Soslu Makarna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bir Dahiyle Konuşmak						X	X	X		
Anadolu Sevgisi								X		
Forsa				X				X		
Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Okuma Kitaplarım	X					X				
Kitabın Serüveni	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karikatür	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anadolu'nun Cirit Oyunları	X							X		X
Sağlıklı Yaşıyorum			X				X			
Cazgır	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yüksek Evde Oturanların Türküsü	X									
Reçete	X						X		X	
Kar Tanesinin Serüveni	X									
Toplam	**6**	**0**	**3**	**7**	**4**	**5**	**8**	**7**	**3**	**1**



Tablo 1'de görüldüğü gibi 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde en çok sorumluluğa yer verildiği saptanmış, bunu vatanseverlik ve sabır değerlerinin izlediği görülmüştür. Dostluk değeri 6 metinde bulunurken, sevgi değerine 5 metinde rastlanmıştır. Saygı, öz denetim ve yardımseverlik değerlerine daha az yer verildiği saptanmıştır. TDÖP'de ifade edilen kök değerlerden adalet değerinin sadece bir metinde olduğu, dürüstlük değerine ise hiçbir metinde yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 2'de altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki kök değerlere yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Kök Değerlere Yönelik Bulgular

Değerler	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Adalet
Bu Da Benim Öyküm						X				
Arıyorum						X	X	X		
Canım Kitaplığım						X				
Türk Askerinin Cesareti						X		X	X	
Yaşlı Nine					X	X		X	X	
15 Temmuz					X		X	X		
Aziz Sancar			X		X	X	X	X		
İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Teknoloji Bağımlılığı			X				X			
Vermek Çoğalmaktır	X				X	X			X	
Sevgi Diyen Dağlar Aşar	X					X				
Gümüş Kanat						X			X	
Merak Ettiklerimiz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Afyon						X				
Su Kirliliği							X			
Anadolu						X		X		
Tarhananın Öyküsü	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ana Dili						X		X		
Bisiklet Zamanı							X			
Yemek, İçmek ve Sindirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap			X				X			
Evet Efendim					X					
Sen De Bir İyilik Yap		X					X		X	
Dostluğa Dair	X					X				
Toplam	**3**	**1**	**3**	**0**	**5**	**13**	**8**	**7**	**5**	**0**

Tablo 2 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde en fazla yer verilen değerin sevgi olduğu görülmektedir. Bunu sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik ve saygı değerleri izlemektedir. Dostluk ve öz denetim değerlerine üçer metinde yer verilirken, dürüstlüğe bir metinde yer verildiği tespit edilmiştir. Sabır ve adalet değerlerinin ise hiçbir metinde bulunmadığı saptanmıştır.

Tablo 3'te yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki kök değerlere yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Kök Değerlere Yönelik Bulgular

Değerler	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Adalet
Bir Dünya Düşünürüm	X					X				X
Çiçek Dürbünü	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ana İşsiz Kalınca								X		
Atatürk'ü Gördüm Düşümde						X		X		
Müreffeteli Kadınlar ve Emin Astsubay							X	X	X	
Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü		X			X	X			X	
Okumanın İşlevi	X			X		X				
Kitaplarla Kurulan Dostluk	X					X				
Okumak Düşünmek İçindir			X			X				
Tahta Bisiklet						X				
Kurbağayla İki Ördek			X						X	
Kızgın Bir Lira		X	X				X			
Adını Göklere Yazdıran Çocuk			X	X		X	X			
Başarıya Gitmek mi, Başarıyı Çekmek mi?			X	X						
"A" Harfi				X		X				
Yusufçuk							X			
Karagöz Nedir?						X	X			
Anadolu'da Kilim Demek						X				
İki Tekerlekli Özgürlük							X			
Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim						X				
Karlı Dağların Arkadaşı Ol	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Âşık Veysel Şatıroğlu			X					X		
Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ağaçtan Oyma Su Tası						X				
Toplam	**3**	**2**	**6**	**4**	**1**	**13**	**6**	**4**	**3**	**1**

Tablo 3'te görüldüğü gibi 7. sınıf Türkçe ders kitabında sevgi değerine 13 metinde yer verildiği ve en çok değinilen değerin sevgi olduğu saptanmıştır. Sorumluluk ve öz denetim değerlerine ise altışar metinde yer verilirken, sabır ve vatanseverlik değerlerinin dörder metinde, dostluk ve yardımseverlik değerlerinin üçer metinde bulunduğu tespit edilmiştir. En az yer verilen değerlerin ise dürüstlük, saygı ve adalet olduğu, dürüstlüğe iki metinde, saygı ve adalete ise sadece birer metinde değinildiği görülmüştür.

Tablo 4'te sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki kök değerlere yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Kök Değerlere Yönelik Bulgular

Değerler	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Adalet
Benlik Üzerine			X		X					
Martı			X	X						
Acale Karar Vermeyin				X	X					
Vatan Yahut Silistre					X	X	X	X		
O Geliyor								X		
İstiklal Madalyası					X			X		
Faydalı Bir İş Görmek Zevki			X				X			
Gurbet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Türkçenin Güzelliği						X				
Sanat						X		X		
Mikro Minyatür				X						
Selimiye Camii					X					
Anadolu Uygarlıkları					X			X		
Burada Dur						X				
Ergenekon Destanı				X				X		
Kalbin Sesi					X		X			
Geçen Zaman						X				
Değirmende Döner Taşım						X	X			
Yunus Emre'nin Mezarları					X	X				
Gülü İncitme Gönül					X	X				
Emine Teyze'nin Çilek Reçeli						X			X	
Bilge Adamın Yolu	X				X					X
Aliya İzzetbegoviç Ve Özgürlük Mücadelesi					X			X		
Özgürlük						X				
Toplam	**1**	**0**	**3**	**4**	**11**	**10**	**4**	**7**	**1**	**1**

Tablo 4'te görüldüğü gibi 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde en fazla yer verilen değerler saygı, sevgi ve vatanseverliktir. Sabır, sorumluluk ve öz denetim değerlerine oldukça az sayıda metinde yer verilirken; yardımseverlik, dostluk ve adalet değerlerine sadece birer metinde yer verildiği saptanmıştır. Dürüstlük değerine ise hiçbir metinde yer verilmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde TDÖP'de belirtilen kök değerlerin bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada sınıf düzeyleri açısından farklılıklar olmakla birlikte bazı benzer bulgulara da rastlanmıştır. Bu bağlamda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde en çok sorumluluk değerinin; 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında ise sevgi değerinin bulunduğu saptanmıştır. Ancak 5. sınıf Türkçe ders kitabında sevgi değerine diğer sınıf düzeyleri kadar yer verilmediği tespit edilmiştir. Pilav ve Erdoğan (2016) ise yaptıkları araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok sevgi ve ulusal değerlere yer verildiğine yönelik bulgular elde etmişlerdir. Deniz ve Karagöl (2018) de yaptıkları araştırma sonucunda ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabında en çok sevgi değerinin görüldüğünü belirtmişlerdir. Çelikpazu ve Aktaş (2011) ise 6, 7 ve 8 sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında iletilen değerleri inceledikleri araştırmalarında sevgi değerinin üç sınıf düzeyinde en çok sezdirilen değerlerden biri olduğunu saptamışlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sorumluluk değeri açısından incelendiğinde sorumluluk değerinin 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında en fazla yer verilen ikinci değer olduğu görülmüş, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde ise sorumluluk değerine oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte saygı değeri 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde en çok bulunan değerken, diğer sınıf düzeylerinde bu değere oldukça az yer verildiği, hatta 7. sınıf Türkçe ders kitabında saygı değerinin sadece bir metinde bulunduğu saptanmıştır.

Bulgular vatanseverlik değeri açısından incelendiğinde 5, 6 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında vatanseverliğin metinlerde en fazla yer verilen değerlerden biri olduğu saptanmıştır. Beşinci sınıf

Türkçe ders kitabındaki metinleri değerler açısından inceleyen Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş (2014) de vatanseverlik değerini içeren cümlelerin birinci sırada olduğunu tespit etmişlerdir. Şen (2008) tarafından yapılan araştırmada da 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler incelenmiş, benzer şekilde ders kitaplarındaki metinlerin en çok sevgi, duyarlık ve vatanseverlik değerlerini ilettiği saptanmıştır.

Türkçe ders kitaplarındaki metinler dostluk ve sabır değerleri açısından incelendiğinde bu değerlerin yer aldığı metin sayısının tüm sınıf düzeylerinde yetersiz olduğu, bununla birlikte söz konusu değerlerin bulunduğu metin sayısının 5. sınıf Türkçe ders kitabında daha fazla olduğu saptanmıştır. Dostluk değerine 6, 7 ve 8. sınıflardaki metinlerde oldukça az yer verildiği, benzer şekilde sabır değerine de 7. ve 8. sınıflarda az yer verildiği ancak 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki hiçbir metinde sabıra bir değer olarak değinilmediği görülmüştür.

Öz denetim ve yardımseverlik değerleri de ortaokul Türkçe ders kitaplarında yeterince yer verilmediği tespit edilen değerlerdendir. Bu bağlamda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 6 metinde öz denetime yer verildiği, diğer tüm sınıf düzeylerinde sadece üçer metinde yer verildiği görülmüştür. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki 5 metinde yardımseverlik değerine rastlanırken, 5. ve 7. sınıfta üçer metinde, 8. sınıfta ise bir metinde yer verildiği saptanmıştır. Çelikpazu ve Aktaş (2011) da yaptıkları araştırmada öz denetime yönelik bulguları destekleyecek nitelikte sonuçlara ulaşmışlar; 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri değer iletimi açısından inceledikleri araştırmalarında günümüz insanının en çok sahip olması gereken değerlerden öz denetim değeri ile ilgili bir iletimin kitaplarda olmadığını tespit etmişlerdir. Deniz ve Karagöl (2018) tarafından ilköğretim Türkçe 6. sınıf ders kitabı ile ilköğretim Türkçe 6. sınıf öğrenci çalışma kitabında yer alan metin ve etkinliklerin değerler açısından incelendiği araştırmada da yardımlaşma değerine yer verilmediği görülmüştür. Bu bulguları desteklemeyecek şekilde Parlakyıldız (2009) tarafından yapılan araştırmada ise 4. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki olaya dayalı metin türlerinde yardımseverliğin daha fazla yer verilen değerlerden olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırma kapsamında tüm sınıf düzeylerinde en az yer verilen değerlerin dürüstlük ve adalet olduğu görülmektedir. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında TDÖP'de ifade edilen kök değerlerden olmasına rağmen adalet değerinin sadece bir metinde bulunduğu, dürüstlük değerine ise hiçbir metinde yer verilmediği tespit edilmiştir. Altıncı sınıfta dürüstlüğe bir metinde yer verildiği, adalet değerinin ise hiçbir metinde bulunmadığı saptanmıştır. Yedinci sınıfta en az yer verilen değerlerin dürüstlük, saygı ve adalet olduğu; dürüstlüğe iki metinde, saygı ve adalete ise sadece birer metinde yer verildiği görülmüştür. Sekizinci sınıfta ise adalet değerine sadece bir metinde yer verildiği, dürüstlüğe ise hiçbir metinde değinilmediği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra dayanışma, barış, hoşgörü, temizlik, çalışkanlık, çevre bilinci gibi değerlerin TDÖP'de yer alan kök değerler içinde yer almadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında (MEB) yer alan metinlerin TDÖP'de belirtilen kök değerlerin hepsini beklenen düzeyde bulundurmadığı, bazı değerlere ise metinlerde yer verilmediği söylenebilir.

Oysa Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerleri değer aktarımını sağlayacak nitelikte ve dengeli bir şekilde içermesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Nitekim Çapaoğlu ve Okur'a (2015: 101) göre de bir değer vurgulanırken diğer değerler görmezden gelinmemelidir. Bununla birlikte "Hangi değerler çocuğa verilmelidir" sorusunun evrensel bir yanıtı yoktur. Doğru nitelikler topluma göre değişken olabilir. Bu bağlamda birçok eğitimci, eğitim hedefleri içerisinde yer alacak erdemlerin belirlenmesi çalışmasına yerel toplulukların da dahil edilmesini önermektedir. Okul ortamında geliştirilmesi gereken kişilik niteliklerinin neler olduğunun belirlenmesinde öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul aile birliği gibi ilgili tüm kişilerin görüşlerinin alınması gerektiği belirtilmiştir (Brynildssen 2002; Vess ve Halbur 2003, Akt: İşcan, 2007). Bu dikkate alınması gereken önemli bir öneridir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe ders kitaplarında kullanılacak metinlerin değerler açısından zengin bir nitelik taşımasına dikkat edilmelidir.

Değerlerin bulunduğu metinler temalara uygun bir şekilde yerleştirilmelidir.

Değerlerin metinlere dağılımı dengeli şekilde yapılmalı, diğerlerine göre az yer verilen veya yer verilmeyen değer olmamalıdır.



Türkçe ders kitaplarında yer alan kısaltılmış veya sadeleştirilmiş metinler dikkatle gözden geçirilmeli, bu metinlerin metnin orijinal hali ile kıyaslandığında anlam zenginliği açısından farklılık gösterdiği ve değerleri aktarma açısından boşluk bırakabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Dayanışma, barış, hoşgörü, temizlik, çalışkanlık, çevre bilinci gibi değerlere Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer verilmelidir.

Öğretmenlere değerler eğitimine yönelik bilgilendirici hizmet içi kurslar verilmelidir.

KAYNAKÇA

Ağın Haykır, H. ve Kaplan, H. ve Kıryar, A. ve Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı* (1. bs.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili, 285,* 423-433.

Ceylan, S. ve Duru, K. ve Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). *6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (1. bs.).* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çapaoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul Türkçe 8. sınıf ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education, 5(3),* 90-104.

Çelikpazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 6(2),* 413-424.

Çırak, G., Şahin, D. B., Özberk, E. B. ve Eriş, H. M. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities, 4(1),* 83-95.

Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 6,* 244-255.

Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A reviev of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30 (2),* 169-203.

İşcan, D. C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim.* Engin Yayınevi: Ankara.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2018). *7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (1. bs.).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mete, G. ve Karaaslan, M. ve Kaya, Y. ve Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018*). 8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (1. bs.).* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx.

Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler.* Pdrem Yayınları: Ankara.

Parlakyıldız, H. (2009). İlkokul ikinci devrede Türkçe ders kitaplarındaki moral değerlere kısa bir bakış (1948-1968 yılları arası). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1),* 245-262.

Pilav, S. ve Erdoğan Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 210,* 351-371.

Sağnak, M. (2007). Orta öğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okulun örgütsel değerlerine ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum. (Ed.) R. Kaymakcan; S. Kenan; H. Hökelekli; Ş. Arslan ve M. Zengin, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (715-726). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları. 715-726.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (10),* 73-88.

Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(5),* 763-779.

Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler.* Ankara: Ecdad Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN SÖZ VARLIĞINA YÖNELİK KAZANIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK
Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi bkarakoc@cu.edu.tr

B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Çukurova Üniversitesi erdemdgstn@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Türkçe dersi öğretim programında söz varlığının geliştirilmesine yönelik olarak ifade edilen kazanımlarla uyumlu olup olmadığının incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler, Türkçe Dersi Öğretim Programında söz varlığına yönelik olarak ifade edilen kazanımlarla uyumlu mudur?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu doğrultuda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul Türkçe derslerinde kullanılan Türkçe ders kitapları incelenerek doküman olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığına yönelik kazanımlarla ne kadar uyumlu olduğu içerik analizi yöntemi kullanılarak her iki araştırmacı tarafından incelenecektir. Araştırma sonucunda söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik etkinliklerin kazanımlarla ne oranda örtüştüğünün saptanabileceği ve dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenen sözcük öğretimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitapları, Türkçe dersi öğretim programı, söz varlığı, sözcük öğretimi.

AN ANALYSING OF ACTIVITIES ABOUT VOCABULARY AT SECONDARY SCHOOL'S TURKISH TEXTBOOK

Abstract

The aim of the study is to analyze whether the activities in the 5, 6, 7, 8th grade Turkish textbooks are compatible with the gains expressed in the progress of vocabulary in the Turkish curriculum. In this regard, the problem sentence of the research was formed as "Are the activities in the Turkish textbooks of the secondary school 5, 6, 7 and 8th grades compatible with the gains expressed about vocabulary in the Turkish curriculum?" In the research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Accordingly, the Turkish textbooks used in the secondary school Turkish courses in the 2018-2019 academic year and Turkish curriculum in 2018 were examined and identified as documents. Within the scope of this study, the content analysis method will be examined by both researchers to see how compatible the activities in Turkish textbooks are with vocabulary gains expressed in Turkish curriculum. As a result of the research, it is thought that determine coincides of the activities in Turkish textbooks and the gains of Turkish curriculum aimed at enriching vocabulary and may contribute to the vocabulary teaching which plays an important role in the progress of four basic language skills.
Keywords: Turkish textbook, Turkish curriculum, vocabulary, vocabulary teahing.

GİRİŞ

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan, seslerden müteşekkil bir dizge olan dil, yalnızca bireyin meramını anlatma aracı değil aynı zamanda varlığı algılayabilme sürecinin sağlayıcılarındandır (Hatiboğlu, 1982, s. 39; Aksan, 2000, s. 51; Korkmaz, 2007, s. 67). Dil, bir kurallar bütünü ve toplum kabulüne dayalı ses ve diğer birimlerden oluşan bir sistem olmakla birlikte Saussure'den itibaren langue ve parole olarak iki ayrı düzlemde değerlendirilegelmiştir. Edilgen biçimiyle insanın belleğinde yer edinen dile (langue) karşılık dilbilime gereç sağlayan söz (parole) kavramı yer almaktadır (Aksan, 2000, s. 55; Vardar, 2001, s. 45). Benzer biçimde sözlükler "bir dilde kullanılan veya kullanılmayan sözlüksel birimleri" içerirken "sözdağarcığı, bireyin kullandığı sözlüksel birimlerin tümüdür" (Kıran ve Eziler Kıran, 2013, s. 287-288). Dilin toplum kabulünü esas alan kurallar bütünü olma özelliği yalnızca seslik ve biçimlik özellikler olmayıp anlam boyutunda kavram karşılayıcılar olan sözcükler ve onlar arasında türlü anlam ilişkileri kuran görevli birimleri ihtiva eden geniş bir varlık alanı söz konusudur. Genelde ana dili ve yabancı dil öğretiminde özelde Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dilin söz varlığına dayalı bu bölümü, dil-kültür ilişkisi bağlamında sıklıkla vurgulanmaktadır. Söz varlığının niteliği; kullanılma biçimi, bağlamı vd. özellikleri ile konuşma dili, yazı dili, edebî dil gibi dilin kullanım alanlarına göre biçimlenmektedir. Değerler eğitimine katkı sağlaması bakımından Türkçe öğretiminde



önemli bir yere sahip olan söz varlığının aktarılması sürecine Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisine yönelik kazanımlar altında yer verildiği görülmektedir.

Öğretimde ve bireyin eğitim sistemi içinde istendik davranışları ve yeterliği elde etmesinde dil hem bir hedef hem de bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Vardar (2001, s.13), dil dışı dünya ve onun dil düzlemindeki varlığını değerlendirirken bireyin öğrenme/algılama sürecini "insan, nesnelerin varlığını ancak onları adlandırarak kavrayabilmiştir" şeklinde açıklamıştır. Araştırmacı -Vendryes'den[46] aktarımla- insanın varlığı anlamlandırma / kavramlaştırma sürecinde dilin basit bir yardımcı olmadığını, düşüncenin mutlak bir ortağı olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile etkinlikler, Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen okuma becerisine yönelik *söz varlığı* başlığı altındaki kazanımlar bakımından incelenmiştir. Tespit ve değerlendirmeyi içeren bulgular bölümünden önce incelemeye konu olan *söz varlığı* terimi ile birlikte söz, sözcük, biçimbirim, sözlükbirim ve anlambirim terimleri ile söz varlığının dil-kültür ilişkisindeki yeri ile Türkçe öğretimindeki önemi üzerinde durulmuştur.

Anlatılmak isteneni ifade etmek için sarf edilen sözcük ve/veya diğer dil birimlerinden oluşan dizi, bir dil biriminin seslerden örülü fiziksel yapısı olan *söz* (Hatiboğlu, 1982, s. 111; Korkmaz, 2007, s. 198; Karaağaç, 2013, s. 713), Saussure'e göre dile karşıt, toplumsal yapıdaki dilin bireysel görünümü, bireyin söylediklerinin bütünüdür (Vardar, 2002, s. 180; İmer vd. 2011, s. 228).

Sözcük[47]; bir veya birden çok heceye sahip, seslerden örülü, dilin konuşurları tarafından müşterek bir kavrama karşılık gelen ya da dil düzleminde kavramlar arası bağı kurma işlevine sahip dil birimidir. Sözcüklerin biri kavram diğeri ses olmak üzere iki boyutu söz konusudur (Aksan, 2000, s. 31; Korkmaz, 2007, s. 144). Her sözcükte dört tür çağrışım vardır: temel anlam, bağlamsal anlam, anlatımsal değer, toplumsal bağlamlı değer (Guiraud, 1999, s. 46). Aksan (2000, s. 61), sözcüğün biçimbirimlerin aksine kavramları kesin bir biçimde yansıtabildiğini belirtmiş ve sözcüklerin hem konuşma hem de yazı dilinde *en etkili, en güçlü birimler* olduğunu belirtmiştir. Bu açıklamada biçimbirim terimi, *anlambirimin sözlükbirime karşıt olarak dil bilgisini ilgilendiren türü*dür. Öte yandan en küçük gösterge olarak da tanımlanabilen biçimbirimler, tek başlarına gerçekleşebilmelerine, belirli bir kavramı yansıtma ya da onlar arasında bağ kurmalarına göre bağımlı ve bağımsız olarak iki kategoride ele alınırlar (Vardar, 2002, s. 42; Aksan, 2006a, s. 27; Karaağaç, 2013, s. 192). Sözlükbirim ise anlambirimin biçimbirime karşıt olarak dil bilgisi özelliği taşımayan türü, tek anlambirimden oluşan sözlüksel birimdir (Vardar, 2002, s. 185). Biçimbirim ve sözlükbirim olarak ikiye ayrılan ve sözcükle karıştırılmaması gereken *anlambirim, dilin birinci eklemlilik düzeyini oluşturan en küçük anlamlı birimlerin her biri*dir (Vardar, 2002, s. 19).

Sözlükbilim, anlambirimi esas alarak bir dildeki söz varlığı, sözlükbirim ve sözlüksel birimleri; yapıları, oluşum şekilleri, türü ve türler arası geçiş nitelikleri, tarihsel gelişimi, birey-toplum düzleminde psikolojik ve toplumsal boyutu bakımından inceleyen daldır. Toplumsal sözlükbilim ise kavram alanı kuramından yararlanarak, sözcüğü içinde yer aldığı kavram alanına göre ve bu alanda bir *değer dizgesi* olarak görür ve ele alır (Aksan, 2000, s. 31; Vardar, 2002, s. 184; İmer vd. 2011, s. 230; Kıran ve Eziler Kıran, 2013, s. 287-288; Demirci, 2017, s. 159). Söz varlığı incelemelerinde sözlükbirimlerin yalnızca karşıladığı kavramla bağı, yapı özellikleri, tarihsel gelişimi değil aynı zamanda içinde yer aldığı kavram alanı dâhilinde değer dizgeleriyle ele alındığı görülmektedir. Bu bakımdan Türkçe öğretiminde söz varlığının yeri yalnızca sözcükler ve onların sözlük anlamları değil sözcüklerin oluşturdukları kavram alanları ve aktarımda kullanılan metin bağlamları gözetilerek toplumsal bağlamdaki değeri de olmalıdır. Ayrıca anlambirimin dil bilgisini ilgilendiren yanı, biçimbirimlerin işlevleri bakımından sınıflandırılması ve metin kavramının oluşumundaki rollerinin açıklanıp uygulatılması, söz varlığının bir bütün olarak öğretimini sağlayacaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programında söz varlığına yönelik kazanımlar incelendiğinde, bahsedilen dil gerçekliğinin yansıtıldığı, söz varlığının anlambirimin her iki tarafıyla tanımlandığı görülmektedir.

---

[46] Vendryes, J. (1954). Le langage et la vie mentale. *Conférences de l'Institut de linguistique de l'Universit de Paris*. s. 14.

[47] Jackson (2016, s. 17, 277), sözcüğün dildeki yerini *yazımsal sözcük* (Yazıda boşluklarla sınırlandırılmış harfler dizgesidir.), *sesbilimsel sözcük* (Konuşma dilinde seslerin dizgesidir, sınırları hecelerin yapısı, vurgulama vd. kurallara göre değişir.) ve *sözcükbirim~sözlükbirim~lexeme* (Bir dilin söz varlığında olan bir sözcük, sözlükte maddebaşı olma özelliğini haiz birim.) terimlerini kullanarak açıklamıştır. Araştırmacıya göre bir sözlükbirim, birden çok *yazımsal sözcük*ten oluşabilir. Bu çalışmada ayrıca madde başı olarak yer verilseler bile kısaltma ve eklerin sözlükbirim kategorisi dışında tutulması gerektiğinden bahsedilmiştir.



Söz varlığı[48], Türk Dil Kurumunun internet sayfasındaki Türkçe Sözlük'te *bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler* şeklinde tanımlanmıştır (http://sozluk.gov.tr/). İmer vd. (2011, s. 109-110, 124, 233), söz varlığını etken ve edilgen söz varlığı olarak iki kategoriye ayırmıştır. Bireyin anladığı ancak hayatında sıkça yer vermediği sözlüksel birimler edilgen, bireyin günlük iletişiminde yer verdikleri ise etken söz varlığını oluşturmaktadır. Güneş (2007, s. 203; 2009, s. 89)'te, söz varlığı yerine kullanılan zihinsel sözlük, anlama becerileriyle (dinleme ve okuma) öğrenilen, anlatma becerileriyle (konuşma ve yazma) ihtiyaca göre kullanılan sözcükleri içeren ve dilin bütün alanlarında etkili olan bir yapı olarak açıklanmıştır.

Söz varlığı teriminin kapsamı bakımından araştırmacıların, genellikle söz yerine sözcük temelinde tanımlar yaptığı görülmektedir (Hatiboğlu, 1982, s. 111; Koç, 1992, s. 239; Hengirmen, 1999, s. 337; Vardar, 2002, s. 182; Korkmaz, 2007, s. 144, 199). Bu tanımların aksine Aksan (2006b, s. 7), bir dilin söz varlığı içinde yalnızca o dilin sözcüklerinin değil deyimlerinin, kalıp ifadelerinin (ilişki sözleri), kalıplaşmış sözlerinin, atasözlerinin, terimlerinin ve çeşitli anlatım kalıplarının yer aldığını belirtmiştir. Karaağaç (2013, s. 713) da söz terimini her ne kadar sözcük özelinde ele alıp dil dışı dünya ile dildeki karşılıklar arasındaki ilişkiyi anlatmış ve sözleri kök sözler, gövde sözler (türemiş sözler) ve söz dizimi kaynaklı sözler olarak sınıflandırmışsa da söz dizimi kaynaklı sözler içinde birleşik söz, deyim ve atasözlerini incelemiş.

Gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığına yönelik etkinlikleri tasarlarken temel söz varlığı ya da çekirdek sözcüklerin neler olacağı, sınırlarının nasıl belirleneceği ve hangi kavram alanlarının esas alınacağı önemli bir sorunsaldır. Aksan (2006b, s. 26), bunu belirlerken dil konuşuru olarak insanın odakta tutulması gerektiğini belirtmiş ve organları başta olmak üzere insanın yeme, içme, uyuma vb. doğal gereksinimleri, birincil akrabalık adları, sayılar, maddi ve manevi kültürü içine giren çeşitli kavramları bu kategoride zikretmiştir. Maddi kültürde özellikle insanın temas hâlinde olduğu bitki dünyası ve hayvanlarla ilgili söz varlığı ön plana çıkarılmaktadır. Manevi kültür ise din ve onunla ilgili kutsal olarak algılananlar ile geleneklerle ilgili söz varlığı anlatılmaktadır (Aksan, 2006b, s. 27). Temel söz varlığı dışındaki sözcüklerin anlamları zaman içinde toplumsal yaşayışın gereksinimlerine göre anlam değişmelerine uğrayabilmekte yahut kaybolabilmektedir (Aksan, 2006b, s. 28). Dil ilişkileri, söz varlığını alıntılamalar üzerinde belirleyen önemli bir husustur. İnsan-toplum ve toplum-toplum ilişkileri yeni gereksinimleri ve söz varlığında alıntılamaları doğurmaktadır. Bunların bir kısmı yerleşmiş yabancı sözcükler olarak dilin ses kurallarına uyum sağlar görünüm arz ederken (çerçeve, surat, duvar vd.) bir kısmı da yerleşmemiş yabancı sözcükler olarak (oksijen, lokomotif vd.) ses uyumlarına uyum sağlamadan dil içindeki varlığını sürdürmektedir (Aksan, 2006b, s. 29). Söz varlığının kültürü yansıtması ve taşıması, Türkçe Öğretimi Ders Programında vurgulanan değerler eğitimi için temel bir ihtiyaç özelliği olarak sistemde yer almasını doğurmaktadır. Zira toplumsal kabuller esasında bir dizge olarak varlığın aktarılmasını sağlayan dil bir tarafıyla da varlığı, yaşayışı, kültürü yaratan bir unsur olarak insan hayatında yer almaktadır.

Anlamlandırma veya bir dilin konuşurlarının kullandıkları kelimelerden yola çıkarak kavram dünyalarını keşfetme hem yaşayış hem de dili kullanma biçimini ortaya koyması bakımından çok önemlidir. Aksan (2001, s. 45-47; 2006b, s. 43), Türkçenin söz varlığının anlam açısından şu özellikleri taşıdığını belirtmiştir: Doğadaki varlıkların, insani duyguların, hayatta karşılaşılan durumların aktarımında genelde somut bir anlatım yoluna gider ve doğaya dönük benzetmelerle betimleyici bir dil özelliği arz eder. Bu anlatım sürecinde benzetmelere sıkça başvurur. Birçok dilde genel bir kavramla beraber aktarılan konuları ayrı ayrı kavramlaştırır. Akrabalık adları, renklerin tonları buna örnek verilebilir. Bu doğrultuda birden fazla kelimeyle, ikilemeler gibi kalıplaşmış ögelerden oluşan yapılarla kavramların dile getirildiği görülür. Türklerin diğer toplumlarla ilişkilerde söz varlığını genişletmekten kaçınmadığı görülmektedir. İlişkideki topluluğun dilinden alınan söz varlığı, çoğu zaman Türkçede var olanın yerine geçerek yaşatılmaktadır. Ayrıca Türkçe sözcüklerin en eski verilerinden bu yana geniş bir çokanlamlılık özelliği dikkat çekmektedir. Bu özellik, Türkçenin yazı dili olarak yaşının belgelenebilenden çok daha eskiye götürülebileceğinin bir kanıtıdır.

Söz varlığı; yaşayışın, dil dışı dünyanın dildeki yansıması olarak görüldüğünde toplumların hayat tarzı, önem verdikleri varlıklar vd. özelliklerini dilde ayrıntılı olarak görmek beklendik bir durumdur.

[48] Araştırmacılar söz varlığı kavramına yönelik söz dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözlük varlığı, söz hazinesi, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime dağarcığı vd. farklı terimleri tercih etmişlerdir (Hatiboğlu, 1982, s. 111; Koç, 1992, s. 239; Hengirmen, 1999, s. 337; Vardar, 2002, s. 182; Korkmaz, 2007, s. 144, 199; Karaağaç, 2013, s. 784).

Nevâyî'nin Muhakemetü'l-Lugateyn'inde Türk tili ile Sart tilini kıyaslaması ve Türk tilinde ak öy[49] parçalarının her birine ayrı ad verilirken Sart tilinde bunun yalnızca bir kelimeyle karşılandığını ve kavramın genel bir addan ayrıntıya inemediğini belirtmesi yaşayış ile dil ilişkisinin ve söz varlığının zenginleşme sürecinin ihtiyaçla ilişkisinin güzel bir örneğidir. Söz varlığını yalnızca sözcük düzeyinde isim ve fiil ile sınırlamayan Nevâyî, bu iki dilin işletim sistemi ile ses varlığını da kıyaslamıştır. Bu bakımdan söz konusu tarihî metinde, çağdaş araştırmalarda sözcük esasında incelemelerin ötesinde söz varlığının çok daha geniş bir bakış açısıyla ele alındığı söylenebilir.

Dil kullanımı bireyin *kültürel durumuna, düşünme yeteneğine, ruhsal durumuna* göre farklılıklar gösterir. Bu farklılık, aynı ailede birlikte yetişip benzer eğitimi alan bireylerde dahi *söz varlığını kullanış, kavramları açıklama yolları, sözcük sıklıkları* bakımından *az çok* görülebilmektedir (Aksan, 2000, s. 80). Öte yandan toplumsal yönüyle dil ve özelde onun sahip olduğu söz varlığı; terimler, atasözleri, deyimler, kalıplaşmış sözler vd. kavramlara karşılık gelen dil verileri açısından belirli kavram alanlarında öbekleşmektedir. Bu öbekleşme, dili konuşan toplumun *tarih boyunca en çok ilgilendiği, yaşayışında büyük yer tutan kavramlar, konuları* işaret etmektedir (Aksan, 2000, s. 65-66). Eğitim programlarında, değerler eğitiminin üzerinde durulması gerçekliğinde bunun sağlanması sürecinin aslında kültürü taşıyan ve yaratan dil ile çok daha kolaylaşacağı söylenebilir. Zira ortaokulu tamamlayan bir bireyin sahip olması beklenen söz varlığı ve onu kullanma biçimleri, dil eğitiminin doğrudan konusunu teşkil etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında söz varlığının geliştirilmesine yönelik bireyde oluşması beklendik durumlar "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması" şeklinde açıklanmıştır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s. 8). Sözlü ve yazılı anlatımda dilin akıcılığı ve yaratılan metnin tutarlılığı bireyin sahip olup kullanabildiği söz varlığının yerindeliğiyle alakalıdır (Göçer, 2009, s. 1028). Gerek Türkçe Dersi Öğretim Programı gerekse bu çalışma kapsamında incelenen Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında söz varlığının zenginleştirilmesinde kültürel birikimin aktarılması ve değerler gibi temel toplumsal gereksinimlerin vurgulanmadığı, yalnızca dil zevki ve bilinci ifadesiyle dil öğretiminin dil dışı dünyadaki varlığından soyutlandığı görülmektedir.

Ortaokula yönelik sözcük öğretimi ile ilgili öğrenci, Türkçe öğretmenleri ve adayları odağında yapılan araştırmalarda en çok deyimlerin öğretiminin ele alındığı, çeşitli yöntem ve tekniklerin sözcük öğretimine etkisi ile Türkçe öğretmenlerinin sözcük öğretimiyle ilgili görüşlerinin esas alındığı araştırmaların bunları takip ettiği görülmektedir (Okur ve Dağdaş, 2014). Okur ve Dağdaş (2014)'ta programla ilgili çalışmaların genellikle kelime öğretimi etkinlikleri ile programda deyimlerin durumu üzerine olduğu bulgusu yer almaktadır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarına yönelik sözcük öğretimi bakımından yapılan araştırmalarda öğrenci, Türkçe öğretmeni ve adayı ile kitap yazarlarının sürece ve kitaplara dair görüşlerinin esas alındığı bilimsel yayınların eksikliğinden bahsedilmiştir.

Verilen bilgiler ışığında bu araştırmanın temel amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programında söz varlığının geliştirilmesine yönelik olarak ifade edilen kazanımlarla uyumlu olup olmadığının incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler, Türkçe Dersi Öğretim Programında söz varlığına yönelik olarak ifade edilen kazanımlarla uyumlu mudur?" şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç ve problem cümlesinden yola çıkarak yapılan araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 5. sınıf söz varlığına yönelik kazanımların etkinliklerle uyumu nasıldır?

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 6. sınıf söz varlığına yönelik kazanımların etkinliklerle uyumu nasıldır?

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 7. sınıf söz varlığına yönelik kazanımların etkinliklerle uyumu nasıldır?

[49] Ev, yurt, çadır alamındaki bu kelimenin Türklerin yaşam tarzında önemli bir yeri vardır. Nevâyî, eserinde bağış "çadır bağı, düğüm", basruġ "rüzgâr yağmur ve sıcaktan muhafaza için evin etrafına çekilen keçe", bosaġa "eşik", çığ "evin kapısı üzerine asılan ince çubuk ve sazlardan yapılma perde biçimindeki kafes", gözünek "pencere", irkene "evin kapısının üst kirişi" vd. bölümleriyle anlatılan kavramın Farsçada Türkçeden alıntılarla bulunması, karşılaştırmada bir üstünlük olarak sunulmuştur (Barutçu Özönder, 2011, s. 58).

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 8. sınıf söz varlığına yönelik kazanımların etkinliklerle uyumu nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır ve söz konusu dokümanlar, etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmada 2018 yılında uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile etkinlikler çalışma grubunu oluşturmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisine yönelik kazanımlar üç bölüme ayrılarak sunulmuştur. Bunlar akıcı okuma, söz varlığı ve anlamadır. Araştırma kapsamında okuma becerisinin söz varlığı bölümündeki kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik olarak geliştirilen etkinlikler incelenmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında, hakkında etkinlik düzenlenen okuma metinleri araştırma kapsamına alınmış; dinleme/izleme metinleri ile serbest okuma metinleri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda her sınıf düzeyinden 24 metin olmak üzere toplam 96 metne yönelik etkinlikler söz varlığı kazanımlarıyla uyumları açısından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir kontrol listesi kullanılmıştır. Bu kontrol listesinde Türkçe Dersi Öğretim Programında, okuma becerisinin söz varlığı bölümüne yönelik olarak belirtilen kazanımlar ve incelenen metin isimleri yer almaktadır. Her metinle ilgili etkinlikler söz varlığına dair hangi kazanıma uygunsa kontrol listesine işaretlenmiştir. İncelenen etkinliğe uygun kazanımın olmaması veya kazanımı yerleştirmek için yeterince etkinlik bulunmaması durumunda gerekli notlar alınmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki 96 metin kazanım ve etkinlik uyumu açısından incelenmiş, elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Saptanan bulgulara yönelik güvenirliği sağlamak için söz konusu analiz iki araştırmacı tarafından da yapılmış, bulgular arasında uyuşum sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programındaki beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara yönelik söz varlığına dair kazanımların etkinliklerle uyumu incelenmiş, bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve bulgulara yönelik tartışmalar yapılmıştır.

Tablo 1. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Oyuncak	Çocukluk	Ben Bir Çınar Ağacıydım	Bilmeyen Var Mı?	Mustafa Kemal'in Kağnısı	15 Temmuz
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.				2. etkinlik		2. etkinlik
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.					3. etkinlik	
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.				4. etkinlik		4. etkinlik
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.						
Kökleri ve ekleri ayırt eder.						
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.						

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki beşinci sınıf söz varlığına yönelik kazanımların etkinliklerle uyumu incelendiğinde en fazla etkinliğin "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımına yönelik olarak geliştirildiği saptanmıştır. Ancak bazı etkinliklere uygun kazanım ifadesinin olmadığı da görülmüştür. Örneğin "Oyuncak" başlıklı metne yönelik 2. etkinlikte öğrencilerden verilen sözcüklerle aynı kavram alanına giren sözcükleri yazmaları istenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programının 5. sınıflara yönelik kazanımları içinde bu etkinliğe yönelik kazanım ifadesi yoktur. Programda aynı kavram alanını esas alan sözcük öğretimine yönelik bir kazanım yer almalıdır. "Bilmeyen Var Mı" başlıklı metne yönelik 2. etkinlikte ise "Yukarıdaki deyimlerden iki tanesini seçerek cümle içinde kullanınız." şeklinde bir yönerge verilmiştir. Programda bu etkinliğe yönelik doğrudan kazanım ifadesi bulunmamaktadır. Sözcük ve sözcük gruplarının bağlama uygun ve cümle içinde kullanılması, bütünlük arz eden bir metin oluşturulmasını zorunlu kılar. Öğrencilerden deyimleri cümle içinde kullanmaları istendiğinde bazı öğrenciler yalnızca "Ahmet, ayağını yorganına göre uzatır." biçiminde bağlamdan uzak ve deyim ya da sözcüğün anlamını öğrendiğini tespiti mümkün kılmayan tanıklar verebilmektedirler. Bu nedenle, "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımına yönelik açıklamalara ek olarak "Öğrendiği sözcük ya da sözcük gruplarını bağlamı dikkate alarak cümle içerisinde kullanır." şeklinde bir açıklamaya yer verilmelidir.

"Mustafa Kemal'in Kağnısı" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte de benzer şekilde "Yukarıdaki sözcüklerden iki tanesini seçerek cümle içinde kullanınız." biçiminde bir yönerge verilmiştir. Bu etkinliğe yönelik olarak da doğrudan bir kazanım ifadesi bulunmamaktadır.

"Mustafa Kemal'in Kağnısı" başlıklı metne yönelik 7. etkinlikte söz varlığına dair kazanımlara yönelik herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Bu etkinlikte "kelime dağarcığı" ile bireyin cümlede kullandığı sözcüklerin sayısının anlamca zenginliğe işaret ettiği sezdirilmeye çalışılmıştır. Bu etkinlikte asıl olarak vurgulanması gereken, yüklemin sonsuz anlamının dil kullanıcısı tarafından ihtiyaca göre sınırlandırılmasında tamlayıcıları belirleme süreci ve zarf, sıfat gibi birimlerle ifadesini zenginleştirme sürecidir."15 Temmuz" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte "Yukarıdaki sözcüklerden iki tanesini seçerek cümle içinde kullanınız." şeklinde bir yönerge verilmiştir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar içinde sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasını işaret eden bir kazanım bulunmamaktadır. Aynı metne yönelik 4. etkinlikte altı çizili kelimelerin zıt anlamlılarını buldurmanın yanı sıra aynı zamanda öğrencilerin onlarla cümle kurmaları istenmektedir. Dolayısıyla bu etkinliğe yönelik "Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur." kazanımı yetersiz kalmaktadır.

Tablo 2. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Güvercin	Karagöz İle Hacivat-İncelik	Püf Noktası	Uzayda Bir Gün	Sarımsak Soslu Makarna	Bir Dâhiyle Konuşmak
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	5. etkinlik	2. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	4. etkinlik	1. etkinlik	2. etkinlik			
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	2. etkinlik				3. etkinlik	
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.						
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.						
Kökleri ve ekleri ayırt eder.						5. etkinlik
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.						5. etkinlik

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığına yönelik etkinlikler incelendiğinde "Güvercin" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte "Bulduğunuz kelimeleri anlamlarına uygun olarak cümle içinde kullanınız." şeklinde bir yönerge verildiği, bu etkinliğe yönelik doğrudan kazanım ifadesinin olmadığı görülmüştür. "Uzayda Bir Gün", "Sarımsak Soslu Makarna" ve "Bir Dâhiyle Konuşmak" metinlerinin 1. etkinlikleri de öğrenilen sözcük ve sözcük gruplarının cümle içerisinde kullanılmasını içermektedir.

Dolayısıyla "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımına yönelik açıklamalara ek olarak "Öğrendiği sözcük ya da sözcük gruplarını bağlamı dikkate alarak cümle içerisinde kullanır." şeklinde bir açıklamaya veya bir kazanıma yer verilebilir.

"Bir Dâhiyle Konuşmak" başlıklı metindeki 5. etkinlik yabancı sözcüklere karşı Türkçelerini kullanmayı özendirme amacıyla hazırlanmıştır. Ancak okuma becerisindeki söz varlığına yönelik kazanımlar incelendiğinde 5. etkinliğin ilişkilendirileceği bu yönde bir kazanım bulunamamıştır. Bu bağlamda okuma becerisinin söz varlığı bölümündeki kazanımlar arasında okuduğu metin içerisindeki yabancı dillerden alınmış sözcüklerin Türkçelerini kullandırmaya yönelik etkinliklere uygun bir kazanım ifadesine yer verilebilir.

Tablo 3. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Anadolu Sevgisi	Forsa	Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	Okuma Kitaplarım	Kitabın Serüveni	Karikatür
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik		
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.						5. etkinlik
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.				2. etkinlik		
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.					1. etkinlik	
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.						
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	3. etkinlik			4. etkinlik		
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	3. etkinlik					

"Okuma Kitaplarım" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte öğrencilerden bilmedikleri kelimeleri belirleyerek anlamını tahmin etmeleri ve cümlede kullanmaları beklenmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar içinde "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımı ve bu kazanıma dair açıklamalar yer alırken, sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasına dair bir kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 4. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Anadolu'nun Cirit Oyunları	Sağlıklı Yaşıyorum	Cazgır	Yüksek Evde Oturanın Türküsü	Reçete	Kar Tanesinin Serüveni
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik		1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.			3. etkinlik		3. etkinlik	
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.					3. etkinlik	
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.						
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.						2. etkinlik
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	7 ve 8. etkinlik	8. etkinlik				
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.						

"Anadolu'nun Cirit Oyunları" ve ""Reçete" başlıklı metinlere yönelik 1. etkinliklerde öğrencilerden kelimelerden üçünü seçerek ve bilmediği kelimelerin anlamını sözlükten bularak birer cümlede

kullanmaları istenmiştir. Benzer şekilde "Cazgır" başlıklı metne yönelik 3. etkinlikte verilen deyimlerden biriyle cümle kurulmasına dair bir etkinlik vardır. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar incelendiğinde sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasına dair bir kazanımın olmadığı görülmüştür.

Beşinci sınıftaki söz varlığına yönelik kazanımlar etkinliklerle uyumları açısından değerlendirildiğinde en fazla etkinliğin "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımına yönelik olarak geliştirildiği saptanmıştır. Bunu "Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." kazanımı izlemektedir. En az etkinliğin ise "Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.", "Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder." ve "Yapım ekinin işlevlerini açıklar." kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Bu Da Benim Öyküm	Arıyorum	Canım Kitaplığım	Türk Askerinin Cesareti	Yaşlı Nine	15 Temmuz
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1 ve 4. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.		2. etkinlik				5. etkinlik
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.						
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.						
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.					6. etkinlik	2. etkinlik

Altıncı sınıf söz varlığına yönelik kazanımların etkinliklerle uyumu incelendiğinde beşinci sınıflarda olduğu gibi en fazla etkinliğin "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımına yönelik olarak geliştirildiği görülmüştür. Ancak altıncı sınıfta da bazı etkinliklere uygun kazanım ifadesinin olmadığı görülmüştür. "Arıyorum" başlıklı şiire yönelik 4. etkinlikte verilen yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarının okunan metinden bulunmasına yönelik bir etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliğe uygun kazanım ifadesi yazma becerisine yönelik kazanımlardan "Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanım ifadesidir. Okuma becerisinin söz varlığı bölümündeki kazanımlar arasında da yabancı dillerden alınmış sözcüklerin Türkçelerini kullandırmaya özendirecek bir kazanım ifadesine yer verilebilir. "Yaşlı Nine" başlıklı metne yönelik 5. etkinlikte ise cümlelerdeki altı çizili sözcükler arasındaki zıtlığa dayalı anlam ilişkilerinin bulunması istenmiştir. Bu etkinliğe uygun olarak Türkçe Dersi Öğretim Programında, 5. Sınıflarda yer alan "Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur." kazanımının 6. sınıfta olmadığı görülmüştür.

Tablo 6. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Aziz Sancar	İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi	Teknoloji Bağımlılığı	Vermek Çoğalmaktır	Sevgi Diyen Çağlar Aşar	Gümüş Kanat
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.						
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.						
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.				5. etkinlik	5. etkinlik	4. etkinlik
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.						
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		8. etkinlik	7. etkinlik			
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.						

"Teknoloji Bağımlılığı" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte öğrencilere anlamlarını öğrendikleri sözcüklerden üç tanesini seçerek cümle içinde kullanmaları şeklinde bir yönerge verilmiştir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar incelendiğinde sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasına dair bir kazanımın olmadığı görülmüştür.

Tablo 7. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Merak Ettiklerimiz	Afyon	Su Kirliliği	Anadolu	Tarhananın Öyküsü	Ana Dili
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.			8. etkinlik			
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.				8. etkinlik	6. etkinlik	
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		7. etkinlik				
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	6. etkinlik	7. etkinlik				
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.					6. etkinlik	
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.			7. etkinlik			

"Afyon" başlıklı metne yönelik 7. etkinlikteki uygulamalar cümlelerdeki sıfat tamlamalarını bulma, eksik bırakılan atasözlerini sıfatlar ve isimler bölümlerinden uygun sözcükleri seçerek tamamlamaya yöneliktir. Bu etkinlikler "İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımını tam anlamıyla kazandıracak nitelik taşımamaktadır ve sadece sıfat tamlamalarını buldurmaya yöneliktir.

"Tarhananın Öyküsü" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte öğrencilerden anlamlarını öğrendikleri sözcüklerden iki tanesini seçerek birer cümlede kullanmaları istenmiştir. Bu etkinliğe yönelik olarak da programda doğrudan kazanım ifadesi bulunmamaktadır.

Tablo 8. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Bisiklet Zamanı	Yemek, İçmek Ve Sindirmek	Obezite Hakkında 10 Soru, 10 Cevap	Evet Efendim	Sen De Bir İyilik Yap	Dostluğa Dair
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. ve 7. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.		5. etkinlik			5. etkinlik	7. etkinlik
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.						
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	6. etkinlik	7. etkinlik		6. etkinlik		6. etkinlik
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.						
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.						

"Sen De Bir İyilik Yap" ve "Dostluğa Dair" başlıklı metinlere yönelik 1. etkinliklerde öğrencilerden anlamlarını öğrendikleri kelime ve kelime gruplarını birer cümlede kullanmaları istenmiştir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar içinde bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etmeye yönelik bir kazanım ve bu kazanıma dair açıklamalar yer alırken, bu sözcüklerle cümle kurmaya dair bir kazanım bulunmamaktadır.

Altıncı sınıftaki söz varlığına yönelik kazanımlar etkinliklerle uyumları açısından değerlendirildiğinde "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımına yönelik olarak geliştirilen etkinlik sayısının fazla olduğu saptanmış, bunu "Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." kazanımına yönelik etkinliklerin izlediği görülmüştür. Bununla birlikte altıncı sınıftaki söz varlığına yönelik diğer kazanımların kazandırılmasına katkıda bulunacak etkinlik sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.



Tablo 9. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Arıların İlhamı	Munise	Dostluk	Vatan Destanı	Ordular! İlk Hedefiniz...	Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik		1. ve 6. etkinlik	1. etkinlik	2. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.		2. etkinlik	1. etkinlik			1. etkinlik
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.					7. etkinlik	
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.		6. etkinlik				
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.		9. etkinlik	5. ve 6. etkinlik	7. etkinlik		5. etkinlik
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.		7. etkinlik				
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.						5. etkinlik
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	5. ve 6.etkinlik	8. etkinlik			5. etkinlik	
Anlatım bozukluklarını tespit eder.						

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yedinci sınıf söz varlığına yönelik kazanımlar etkinliklerle uyumları açısından incelenmiş ve bulgular Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12'de sunulmuştur. "Arıların İlhamı" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte "Kelimeyi metnin bağlamındaki anlamına uygun olarak cümle içinde kullanınız." yönergesi verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar içinde bu etkinliğe yönelik doğrudan kazanım ifadesi yoktur. Programda "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımı ve bu kazanıma dair açıklamalar yer alırken, sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasına dair bir kazanım bulunmamaktadır.

"Dostluk" başlıklı metne yönelik 5. etkinlikte öğrencilerden belirtilen eylemlerden zaman bildirenleri dilek bildirenlerden ayırt etmeleri, 6.etkinlikte verilen eylemleri, belirtilen kiplerde çekimleyerek cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Programda bu etkinliklere yönelik kazanım bulunmamakta, yeni kazanım ifadesinin eklenmesi gerekmektedir. Örneğin programa "Fiil çekimiyle ilgili temel kavramları (Kip, kiplik, görünüş kategorisi) ayırt eder." gibi bir kazanım ifadesi eklenebilir.

Tablo 10. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Barış Manço	Sol Ayağım	İnsanlarla Geçinme Sanatı	Türk Mutfak Kültüründe Kahve	Ben, Mimar Sinan	Türkiye'm, Anayurdum, Sebebim, Çarem
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.			2. etkinlik	4. etkinlik		
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	8. etkinlik	3. etkinlik				
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.						6. etkinlik
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	6. ve 7. etkinlik	5. etkinlik	5. etkinlik	7. etkinlik	8. etkinlik	
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.						
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	6. ve 7. etkinlik	5. etkinlik	7. ve 8. etkinlik			
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.						
Anlatım bozukluklarını tespit eder.						

"Sol Ayağım" başlıklı metne yönelik 1.etkinlikte öğrencilerden metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri, doğruluğunu TDK Türkçe Sözlük'ten kontrol etmeleri ve kelimeleri cümle içinde kullanmaları istenmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar içinde "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımı ve bu kazanıma dair açıklamalar yer alırken, sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasına dair bir kazanım bulunmamaktadır. Aynı metne yönelik 5. etkinlikte ise öğrencilerden verilen cümlelerde zaman ve anlam kaymasına uğramış fiilleri bulup örnekteki gibi yazmaları istenmiştir. Bu etkinliğe uygun kazanım olmamakla birlikte "Fiil çekimiyle ilgili temel kavramları (Kip, kiplik, görünüş kategorisi) ayırt eder." gibi bir kazanım ifadesinin eklenmesi uygun olabilir.

"İnsanlarla Geçinme Sanatı" başlıklı metne yönelik 2. etkinlikte öğrencilerden verilen cümlelerde altı çizili deyimlerin anlamlarını, metindeki bağlamlarından hareketle bulmaları ve deyimleri birer cümlede kullanmaları istenmektedir. Bu etkinliğe yönelik doğrudan kazanım ifadesi yoktur.

"Ben, Mimar Sinan" başlıklı metne yönelik 8. etkinlikte ek fiil almış kelimeler verilmiştir. Öğrencilerden bu kelimeleri cümlenin anlamına uygun şekilde örnekteki gibi yazmaları istenmiştir. Ayrıca cümlelere getirdikleri ek fiil almış sözcüklerin cümledeki işlevlerini yazmaları istenmiştir. Ek fiile yönelik kazanım programda yazma becerisi alanında, "Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır." biçiminde yer almaktadır.



Tablo 11. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Piri Reis	2100'deki Yaşamdan Bir Gün	Yeni Dünya	Okumak Deyince	Dîvânu Lügâti't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	2. etkinlik	1. ve 2. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.						
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.					7. etkinlik	
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.						
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.						
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	5. etkinlik	5. etkinlik	4. etkinlik			
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		6. etkinlik				
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.						
Anlatım bozukluklarını tespit eder.				6. ve 7. etkinlik	4., 5. ve 6. etkinlik	7. ve 8. etkinlik

"Piri Reis" ve "Yeni Dünya" başlıklı metinlere yönelik 1.etkinliklerde öğrencilerden metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri, doğruluğunu TDK Türkçe Sözlük'ten kontrol etmeleri ve kelimeleri cümle içinde kullanmaları istenmektedir. Benzer şekilde "Okumak Deyince" başlıklı metne yönelik 1.etkinlikte de anlamı tahmin edilen sözcüklerin cümlede kullanılması beklenmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar içinde sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasına dair bir kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 12. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	İlk Kar	Bu Sabah Hava Berrak	Lavanta Kokulu Köy	İstanbul	Akşehir'de Bir Fil	Moena Türk Köyü
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	2. etkinlik	2. etkinlik
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.					1. etkinlik	
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.						
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.		3. etkinlik		4. etkinlik	5. etkinlik	
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.			5. ve 6. etkinlik		6. etkinlik	5. ve 6. etkinlik
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.				7. etkinlik		
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.						
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.		5. etkinlik				
Anlatım bozukluklarını tespit eder.	7. ve 8. etkinlik					



"Bu Sabah Hava Berrak" başlıklı metne yönelik 5. etkinlikte cümlelerdeki fiillerin bulunması istenmiştir ancak cümlelerde fiilimsilerin olduğu da görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programında ise fiilimsilerin cümledeki işlevlerinin kavranmasına yönelik kazanım ifadesi 8. sınıfta yer almaktadır.

"İstanbul" başlıklı metne yönelik 1.etkinlikte anlamı tahmin edilen sözcüklerin cümlede kullanılması beklenmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar içinde sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasına dair bir kazanım bulunmamaktadır.

"Moena Türk Köyü" başlıklı metne yönelik 6. etkinlikte metinde yer alan ek fiil almış isimlerin bulunması ve ek fiilin bu kelimelere nasıl bir işlev kazandırdığının yazılması istenmiştir. Buna yönelik kazanım programda yazma becerisi alanında, "Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır." biçiminde yer almaktadır.

Yedinci sınıftaki söz varlığına yönelik kazanımlar etkinliklerle uyumları açısından incelendiğinde en fazla "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımına yönelik olarak etkinlik geliştirildiği görülmüştür. Bunu "Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder." kazanımına yönelik etkinliklerin izlediği görülmüştür. "Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." Kazanımı söz varlığı açısından önemli bir kazanım olmakla birlikte bu kazanıma dair etkinlik sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte "Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.", "Metindeki söz sanatlarını tespit eder.", "Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.", "Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar." ve "Fiillerin anlam özelliklerini fark eder." kazanımlarına yönelik etkinlik sayısının da az olduğu görülmüştür.

Tablo 13. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Benlik Üzerine	Martı	Acele Karar Vermeyin	Vatan Yahut Silistre	O Geliyor	İstiklal Madalyası
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	2. etkinlik		1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.			1. etkinlik	1. etkinlik		
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.						
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.						
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	7. etkinlik	7. ve 8. etkinlik	6. ve 7. etkinlik	8. ve 9. etkinlik	6. etkinlik	
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.						
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.			3. etkinlik			

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki sekizinci sınıf söz varlığına yönelik kazanımlar etkinliklerle uyumları açısından incelenmiş ve bulgular Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16'da sunulmuştur. "Benlik Üzerine" başlıklı metne yönelik 6. etkinlikte isim fiillerin işlevi öğretilmeye çalışılsa da +mak, +me, +iş eklerinin anlam özellikleri ve cümledeki işlevlerini kazandırmaya dair herhangi bir uygulama yaptırılmamaktadır.

"Martı" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte öğrencilerden başarı sözcüğünün çağrıştırdıklarını yazmaları istenmiştir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programında bu etkinliğe yönelik kazanım ifadesi yoktur. Programda aynı kavram alanını esas alan sözcük öğretimine yönelik bir kazanım yer almalıdır.

"Acele Karar Vermeyin" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte öğrencilerden anlamlarını tahmin ettikleri deyimleri birer cümlede kullanmaları istenmiştir. Bu etkinliğe yönelik de doğrudan bir kazanım ifadesi yoktur.

Tablo 14. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Faydalı Bir İş Görmek Zevki	Gurbet	Türkçenin Güzelliği	Sanat	Mikro Minyatür	Selimiye Cami
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik		1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.						
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.		5. etkinlik		5. etkinlik		
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.						
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.						
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.	3. etkinlik					
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.						

"Faydalı Bir İş Görmek Zevki" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte öğrencilerde okunan metinden hareketle anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını sözlükten bularak bu sözcükleri cümlede kullanmaları istenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında sözcüklerin anlamını sözlükten bulmaya yönelik kazanım açıklaması bulunurken, bu sözcükleri cümlede kullanmaya yönelik kazanım ifadesi yer almamaktadır.

"Türkçenin Güzelliği" başlıklı metne yönelik 8. etkinlikte koyu yazılmış sözcüklerin yerine Türkçe karşılıklarının yazılması istenmiştir. Bu etkinliğe uygun kazanım ifadesi yazma becerisine yönelik kazanımlardan "Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanım ifadesidir. Ancak okuma becerisinin söz varlığı bölümündeki kazanımlar arasında da okuduğu metin içerisinde yabancı dillerden alınmış sözcüklerin Türkçelerini kullandırmaya yönelik etkinliklere uygun bir kazanım ifadesine yer verilebilir.

"Sanat" başlıklı metne yönelik 1. etkinlikte metinden hareketle öğrencilerden sanat sözcüğünün çağrıştırdığı kavramları yazmaları ve buldukları kavramları kullanarak sanat ile ilgili cümleler yazmaları istenmiştir. Programda bu etkinliğe yönelik kazanım ifadesi yoktur ve aynı kavram alanını esas alan sözcük öğretimine yönelik bir kazanım yer alması uygun olabilir.

"Vatan Yahut Silistre" başlıklı ve "İstiklal Madalyası" başlıklı metinlere yönelik 1. etkinliklerde öğrencilerden metinde geçen bazı deyimlerin anlamlarını tahmin ederek ve anlamlarıyla eşleştirerek bunları cümlede kullanmaları istenmektedir. Benzer şekilde "O Geliyor" başlıklı şiire yönelik 1. etkinlikte de öğrencilerden anlamını buldukları sözcük ya da sözcük gruplarını cümlede kullanmaları istenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında sözcük ya da sözcük gruplarının ve deyimlerin anlamını bağlamdan yararlanarak tahmin etme veya bulma uygulamalarına yönelik kazanım ifadesi yer alırken, bunları cümlede kullanma uygulamasına uygun, doğrudan bir kazanım ifadesi yoktur.



Tablo 15. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Anadolu Uygarlıkları	Burada Dur	Ergenekon Destanı	Kalbin Sesi	Geçen Zaman	Değirmende Döner Taşım
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.			1. etkinlik			2. etkinlik
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	3. etkinlik		4. etkinlik		5. etkinlik	
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.						
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.						7. etkinlik
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.				6. etkinlik		
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.		4. etkinlik				

"Anadolu Uygarlıkları" ve "Burada Dur" başlıklı metinlere yönelik 1. etkinliklerin ikinci bölümü çeşitli sözcüklerle cümle kurmaya yöneliktir. Benzer şekilde "Geçen Zaman" başlıklı şiire yönelik 1. etkinlikte de anlamlarıyla eşleştirilen sözcüklerin cümlede kullanılması ve şiirde geçen deyimin cümlede kullanılması istenmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar içinde sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasına dair bir kazanım bulunmamaktadır.

"Ergenekon Destanı" başlıklı metne yönelik 7. ve 8. etkinlikte yüklemin türü bakımından; "Kalbin Sesi" başlıklı metne yönelik 6. etkinlikte, "Geçen Zaman" başlıklı şiire yönelik 7. etkinlikte anlamı bakımından cümle türlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programında bu etkinliklere uygun kazanım ifadesi yer almamaktadır.

Tablo 16. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Söz Varlığına Yönelik Kazanımlarla Uyumu

Metin adı / Kazanımlar	Yunus Emre'nin Mezarları	Gül'ü İncitme Gönül	Emine Teyze'nin Çilek Reçeli	Bilge Adamın Yolu	Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi	Özgürlük
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik	1. etkinlik
Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.			2. etkinlik			
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.		3. etkinlik				
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	7. ve 8. etkinlik	6. etkinlik	7. etkinlik	6. etkinlik	5. etkinlik	5. ve 6. etkinlik
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.						
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.						
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.						

"Yunus Emre'nin Mezarları" ve "Bilge Adamın Yolu" başlıklı metinler ile "Özgürlük" başlıklı şiire yönelik 1. etkinliklerde öğrencilerin anlamını öğrendikleri veya tahmin ettikleri çeşitli sözcüklerle cümle kurmaları istenmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki söz varlığına yönelik kazanımlar içinde sözcük ve sözcük gruplarının cümlede kullanılmasına dair bir kazanım bulunmamaktadır.

Sekizinci sınıftaki söz varlığına yönelik kazanımlar etkinliklerle uyumları açısından değerlendirildiğinde en fazla etkinliğin "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımına yönelik olarak geliştirildiği saptanmıştır. Bunu "Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.", "Metindeki anlatım bozukluklarını belirler." ve "Metindeki söz sanatlarını tespit eder." kazanımları izlemektedir. Bununla birlikte söz varlığı açısından önemli olan "Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." kazanımına yönelik etkinlik sayısının ve diğer kazanımlara yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen söz varlığına yönelik kazanımların ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle uyumlarını ele alan bu araştırma sonucunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında en fazla bağlamdan faydalanarak bilmediği kelime ve/veya kelime gruplarının anlamını tahmin etmeye dönük etkinliklere yer verildiği saptanmıştır. Bunu 5 ve 6. sınıfta deyim ve atasözlerinin metne katkısına yönelik olanlar takip etmiştir. Bu iki sınıfta söz varlığına yönelik olarak sözcüklerin türetme, birleştirme, çekim gibi oluşumu ve işletim sistemini kapsayan biçimbirimlerin öğretimi ile kavram alanlarına dayanan ve somut varlıklar üzerinden de kolayca anlatılması mümkün olan eş ve zıt anlamlı ya da ses-anlam ilişkisi çerçevesinde somutlaştırılarak kolayca anlatılabilecek sesteş sözcüklerin öğretimine yönelik etkinliklerin çok az olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan kültürel hafızayı yaşatması ve nesillere aktarması bakımından önemi büyük olan, ayrıca iletişimde etkili ve zengin anlatım ögelerini barındırmasıyla kıymeti bulunan atasözü ve deyimlerin bu iki sınıfta öğretilmesine yönelik etkinliklerde farklı bir sorun görülmektedir. Bu, sözcüklerin sözlük anlamlarının ve doğaldır ki metin bağlamında deyim dışı kullanımlarındaki anlamlarının ötesinde sözcüklerin tamamen soyut ve bambaşka bir durumu anlatmaya yönelik kullanımlarında öğrencilerin seviyelerine uygun tanıkları ve deyim / atasözlerini seçebilme ve kullandırabilme durumudur. Ders kitaplarındaki etkinliklerin bu bağlamda gözden geçirilmesi, yaş grubunu gözetir etkinlik ve söz varlığına yer verilmesi önem arz etmektedir. Bu yaş grubunda söz varlığına yönelik, ilişki sözlerinin öğretiminin vurgulanması ve bunun kültürün parçası olarak diğer dil becerileriyle, bilhassa konuşma becerisiyle bireye kazandırılması faydalı olacaktır.

Yedinci ve sekizinci sınıfta, önceki iki sınıfa benzer biçimde, söz varlığına yönelik en çok bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etme kazanımına dair etkinlik geliştirildiği görülmektedir. Ancak bu iki sınıfta, önceki ikisinden farklı olarak anlambirimin hem sözlükbirim hem de karşıtı olan biçimbirim koluna yönelik kazanımların da işaretlendiği fakat ders kitaplarındaki etkinlikler bakımından bunların diğerlerine kıyasla oldukça yetersiz kaldığı ifade edilebilir. 7. sınıfta cümleyi ve/veya metni tasarlarken birimler arası bağı kurma ve birimleri işletebilmek için Türkçedeki en temel araç olan çekim eklerinin ve edatların işlevlerini ayırt etmeye, metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama *katkısını* sorgulatmaya yönelik kazanımlar her ne kadar programda yer alsa da ders kitaplarındaki etkinliklerde sayı ve çeşitlilik açısından zayıf bırakılmışlardır. Yine bu sınıfta genel manada cümlede yargı ögesi olarak fiillerle tamlayıcı niteliğinde zarfların ilişkilerini kavratmaya yönelik az miktarda ve çeşitlilik arz etmeyen etkinliklerin varlığından bahsedilebilir. Diğer bütün alanlarda olduğu gibi dil öğretiminde, özellikle biçim ve anlam yönü olan söz varlığına yönelik kazanımlarda sınıflar arasında devamlılığı ve yetkinliği sağlayacak çeşitlilik ve sayıda etkinliğin varlığı oldukça önemlidir. Bu etkinliklerin yetersizliğine rağmen 8. sınıfta söz varlığına yönelik kazanımlar arasında yer verilen metindeki anlatım bozukluklarını belirleme ve metindeki söz sanatlarını tespit etme kazanımlarının oldukça soyut ve karmaşık bir düşünme becerisi gerektiren özelliğe sahip oluşu, önceki sınıflarda kazanımlara erişemeyen bireyin içinden çıkamayacağı bir durumu doğurmaktadır. Öte yandan bahsedilen, metne yönelik bu iki kazanımın ders kitaplarındaki etkinliklerde de yeterince temsil edilmediği görülmektedir. Benzer durum Türkçenin tipolojik özelliklerinden biri olan, yalnızca bir ek olmayıp cümle kurma modelini de belirleyen fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavratmaya yönelik etkinlikler için de geçerlidir.

Her sözcükte dört tür çağrışım vardır: temel anlam, bağlamsal anlam, anlatımsal değer, toplumsal bağlamlı değer (Guiraud, 1999, s. 46). Ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki

etkinliklerde cümle kurmaya yönelik olanların metin bağlamı gözetilmeden yalnızca öğrenciye aktarılan anlam doğrultusunda, öğrenci zihninde hazır olan kavram alanındaki diğer kelimelerle kurulan cümleleri beklediği görülmektedir. Bu etkinlikler, metin bağlamında sözcüğün yaşatılması ya da kazanılması gerçekliğinden uzaktır. Kurgulanan metinde yer verilen sözcükler ve ilişkide olan diğer birimler, öğretilmek istenenin kalıcılığını arttıracaktır. Wittgenstein *Philosophical Investigations* adlı eserinde "Sözcüğün anlamı, onun dil içinde kullanımıdır." demiştir (aktaran Aksan, 2006a, s. 46). Dil olgusundan bakıldığında bilginin geneli de metin düzleminde oluşur ve tasarlanır, yine metinler aracılığıyla sunulur. Ortak bilginin oluşumunda temel toplumsal araç dildir (Ayata Şenöz, 2005, s. 13). Oysa Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerde bireyin edilgen söz varlığını bağlam, bilgi veya belirli bir kavram alanı olmaksızın etken hâle dönüştürmesi beklenmektedir.

Günay (2007, s. 15), okumayı *alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik*, dar anlamda *yazılı bir metnin şifresini çözme*, geniş anlamda ise, *yazınsal bir metni yorumlamak* şeklinde açıklamıştır. Buna göre okuma eylemindeki şifre çözümü, sözcüklerin anlamlarının ötesine geçerek bağlam ve tutarlılık içinde tasarlanmış metni yeniden yaratma süreci olarak birey tarafından gerçekleştirilecektir. Kırkkılıç ve Ulaş (2003, s. 92), öğrencilere kültürün taşıyıcı olacak biçimde söz varlığı kazandırmak ve Türkçeyi en iyi şekilde öğretmek için yaş gruplarına / sınıf seviyelerine göre söz varlığı listelerinin hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Göçer (2009, s. 1028)'in Rand Reading Study Group'tan yaptığı bir alıntıya göre bir önceki sınıf düzeyinde eksik kalan kelime öğretimi sonraki sınıflarda sıkıntı doğurmaktadır. Araştırmalar, üçüncü sınıf düzeyinde okuyan pek çok öğrencinin eğer düzenli okuma ve planlı kelime öğretimi yapılmazsa daha sonraki sınıflarda okuduklarını anlamada sıkıntı çektiklerini belirtmektedir.

Gerek Günay'ın (2007) okumaya yönelik değerlendirmeleri gerekse Göçer'in (2009) işaret ettiği araştırmadaki bulgular ele alındığında öğretimde okuma eğitimi başlığı altında söz varlığı kategorisinin yer almasının doğal olduğu kanısına varılacaktır. Anlama becerileri başlığında okumanın yanı sıra dinleme kategorisinde de öğrencinin söz varlığının zenginleştirilebileceği ancak asıl olarak anlatma becerileri yönünden yani faal, kullanılabilir söz varlığını geliştirme yönünden, konuşma ve yazma eğitimiyle söz varlığının zenginleştirilmesinin bir ihtiyaç doğrultusunda kalıcı hâle getirilebileceği muhakkaktır. Hâlbuki Türkçe Dersi Öğretim Programında "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları" şeklinde açıklanan durum, programın dinleme becerisi başlığı altında özel olarak vurgulanmamıştır. Ayrıca dilin bireyde kullanıldığı, anlatılmak istenenin karşıya aktarıldığı kadar var olduğu gerçeğinden hareketle yazma ve konuşma becerilerinde söz varlığına yönelik özel bir vurguya da yer verilmemiştir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardan biri, bazı etkinliklere uygun kazanım ifadesinin Türkçe Dersi Öğretim Programında olmamasıdır. Bazı etkinliklerde öğrencilerden metinde geçen deyimlerin anlamlarını tahmin ederek ve anlamlarıyla eşleştirerek bunları cümlede kullanmaları veya anlamını buldukları sözcük ya da sözcük gruplarını cümlede kullanmaları istenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında sözcük ya da sözcük gruplarının ve deyimlerin anlamını bağlamdan yararlanarak tahmin etme veya bulma uygulamalarına yönelik kazanım ifadesi yer alırken, bunları cümlede kullanma uygulamasına uygun, doğrudan bir kazanım ifadesi bulunmamaktadır. Bu sonuç bağlamında kazanım ve etkinlik dengesinin iyi kurulması, kazanımların etkinliklerle örtüşmesine özen gösterilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı* (1. bs.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 6681.

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A (2018). *7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı* (1. bs.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 6653.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil - ana çizgileriyle dilbilim* (2. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.

Aksan, D. (2001). *Türkçenin gücü* (7. bs.). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2006a). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi* (4. bs.). Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (2006b). *Türkçenin sözvarlığı* (4. bs.). Ankara: Engin Yayınevi.

Ayata Şenöz, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.

Barutçu Özönder, F. S. (2011). *Alî Şîr Nevâyî muhakemetü'l-lugateyn - iki dilin muhakemesi* (2. bs). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 656.



Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). *6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı* (1. bs.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 6651.

Demirci, K. (2017). *Türkoloji için dilbilim konular kavramlar teoriler* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Guiraud, P. (1999). *Anlambilim* (3. bs.). (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi* (3. bs.). İstanbul: Multilingual.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Hatiboğlu, V. (1982). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü* (4. bs.). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları: 276.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü* (1. bs.). Ankara: Engin Yayınevi.

http://sozluk.gov.tr/ (Erişim: 06.07.2019 16.05)

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü* (1. bs.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime giriş* (1. bs). (çev. Mehmet Gürlek ve Ellen Patat). İstanbul: Kesit Yayınları.

Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş (dilbilgisinden dilbilime)* (4. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kırkkılıç, A. ve Ulaş, A. H. (2003). Türkçe öğretiminde kelimeler dünyası. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 13, 93-100.

Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkilâp Kitabevi.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü* (3. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 575.

Mete, G. ve Karaaslan, M. ve Kaya, Y. ve Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). *8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı* (1. bs.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 6687.

Okur, A. ve Dağdaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (4), 66-84.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2018). Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavramları ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Şenol AFACAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, senolafacan@gmail.com

Satı DOĞANYİĞİT
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, sati-dgnygt@hotmail.com

Özet

Mesleki müzik eğitiminin ana boyutlarından biri olan çalgı eğitimi bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alanları kapsayan uzun bir süreçtir. Çalgı eğitimi bu süreçte birçok teknik ve müzikal becerinin kazandırıldığı zor ve karmaşık bir boyutunu oluşturur. Öğrencide görülmesi beklenen bilişsel ve devinişsel davranışların gerçekleşmesi arka planda bu alanları destekleyen ve bütünleyen duyuşsal alan kazanımlarına bağlı olduğu söylenebilir. Çalgı eğitiminde de performansı olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek duyuşsal faktörlerden biri de tutumdur. Çalgı eğitimi her ne kadar psikomotor becerilerin ağırlıkta olduğu bir süreç olsa da duyuşsal kazanımların da edinilmesi gereken bir süreçtir. Olumlu tutumlara sahip öğrenciler çalgısında karşılaştıkları zorluklar karşısında daha istekli ve başarma arzusuna sahiptirler. Bu nedenle derse yönelik tutumlar öğrencinin başarısında önemli rol oynar. Çalgı eğitimine yönelik tutumların belirlenmesi aynı zamanda öğrencinin bireysel çalgısındaki performansı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Kırşehir ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 2. Sınıfta öğrenim gören toplam 28 öğrenci oluşturmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmada verilerin toplanması için Topoğlu ve Erden (2012) tarafından geliştirilen "Bireysel çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile çalışma kapsamında hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. 16'sı olumlu, 11'i olumsuz toplam 27 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 olup tek faktörlüdür. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik olumlu tutum sergilemişlerdir. Öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunurken, öğrencilerin tutum ortalama puanları öğrencilerin çalgısına göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerinin tutum ortalama puanlarının öğrencilerin başarı notuna ve çalgı çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Güzel Sanatlar Fakültesi, Çalgı eğitimi, Tutum

Abstract

Instrument training, which is one of the main dimensions of professional music education, is a long process which includes cognitive, dynamic and affective fields. Instrument training creates a difficult and complex dimension in which many technical and musical skills are acquired. The realization of the cognitive and dynamic behaviors that are expected to be observed in the student can be said to be related to the complementary affective field gains that support these areas in the background. One of the affective factors that may have a positive or negative effect on instrument education is attitude. Even though instrument training is a process in which psychomotor skills are predominant, affective gains are a process that must be acquired. Students with positive attitudes are more willing and have the desire to succeed in the face of the difficulties they encounter in their instruments. Therefore, attitudes towards the course play an important role in the student's success. Identifying attitudes towards instrument training is also important in assessing the relationship between the performance of the student in the individual instrument. For this purpose, the sample of the study consisted of 28 students in the 2nd year of the Music Department of the Faculty of Fine Arts of. University. In order to collect the data from the quantitative research methods, a personal information form prepared by Topoğlu and Erden (2012) was used. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale, which is composed of 27 items, 16 of which is positive and 11 of them is negative, is .95 with a single factor. As a result of data analysis, students showed positive attitude towards individual instrument course. While there was a significant difference between the students' mean scores on the attitude scale and the gender variable, it was determined that the students' average attitude scores did not change significantly according to the the students' instrument. In addition, it was found that the mean attitude scores of the students changed significantly according to the achievement score and instrument working time of the students.
Key Words: Faculty of Fine Arts, Instrument Education, Attitude



1.Giriş

Mesleki müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan çalgı eğitimi teknik ve müzikal becerilerin kazandırıldığı, geliştirildiği uzun ve zorlu bir eğitim sürecidir. Uslu (1996) çalgı eğitimini bir veya daha fazla çalgının kullanılmasıyla, bireysel ve toplu halde yapılan bir eğitim biçimi olarak tanımlarken, Çilden ve Sever (2015) ise çalgı eğitimini kuramsal yönünün yanında ağırlıklı olarak uygulamaya dayalı bir eğitim olarak tanımlamışlardır.

Çalgı eğitimi sürecinde beklenen hedef davranışların oluşmasında ya da istenilen performansın gösterilmesinde başarıyı etkileyen öğrenmeye ilişkin pek çok faktör bulunmaktadır. Öğretimin bireysel olarak gerçekleştiği çalgı eğitiminde karşılaşılan zorlukların çözümünde duyuşsal faktörler öğrenmede ve buna bağlı olarak başarıda önemli bir paya sahiptir. Bireyin çalışma isteği, motivasyonu, öz güveni gibi kişisel özellikleri üzerinde etkili olan bu faktörler arasında bireyin çalgı eğitimine yönelik tutumları önemli rol oynar.

Thurstone tutumu psikolojik bir objeye yönelen olumlu ve olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi şeklinde tanımlarken Allport ise yaşantı ve deneyimler sonucunda oluşan ilgili olduğu durumlara karşı bireyin davranışlarını yönlendirici duygusal ve zihinsel bir hazırlık durumu olarak tanımlamaktadır (Akt: Tavşancıl, 2006:65).

Kağıtçıbaşı'na (2006) göre tutum doğrudan gözlenebilir bir özellik değil, gözlenebilen davranışlarından yapılan çıkarıma göre bireye atfedilen bir durumdur. Diğer bir ifadeyle tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (s.102).

Umuzdaş (2012) olumlu tutumlar geliştirmenin alana özgü diğer derslere de yansımaları olacağını şu şekilde belirtmektedir. Çalgı eğitimi derslerine yönelik olumlu tutum geliştiren bir öğrenci, bu dersle ilişkili diğer alan derslerine de (Müziksel işitme, orkestra gibi), öğrenme ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirebilir.

Bireyin derse yönelik tutumu öğrenme ortamından, öğretmene kazanımlardan akademik başarıya kadar pek çok şeyi etkilemektedir. Bu durum tutumu akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri haline getirmiştir (Yalçınkaya, 2014).

Kurtuldu (2011) Müzik eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşılmasında tutumların varlığı, rolü ve geliştirilmesinin gerekliliğinin göz ardı edilemeyeceğine dikkat çekmiştir.

Yeni bir öğrenme ünitesine giren öğrencinin öğrenmeye yönelik istekli olması, karşılaşabileceği güçlükleri yenmede kendisine güven duyması gerektiğini vurgulayan Bloom (1998) heyecan ve ilgi taşıyan öğrencilerin o özelliklere sahip olmayan öğrencilere oranla öğrenme hızı ve niteliği açısından üstünlük gösterebildiklerini savunmuştur. Bu yönüyle davranışa ve başarıya yön veren bir etken olarak olumlu tutumların geliştirilmesi müzik eğitiminde önemli bir boyuttur (Akt. Özmenteş, 2006: 26).

Mullins (1984), öğrencilerin müziğe yönelik tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini aksi takdirde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini belirtmiştir (Özmenteş, 2006: 26).

Eğitim ortamının fiziksel yapısı, öğretmenin niteliği, bireyin inançları, değerleri ve tutumları da başarı düzeyini oldukça etkilemektedir (Ekici, 2012). Tutumun başarı üzerindeki etkisini gösteren çalışmalar (Canakay, 2006; Özmenteş, 2006; Afacan 2010) ile bireysel çalgı dersine yönelik tutumların akademik başarıyı etkileyen bir faktör olduğu çeşitli çalışmalarla (Tufan ve Güdek, 2008; Gün ve Köse, 2013; Nacakçı, 2006; Özmenteş ve Özmenteş, 2009; Şeker, 2014; Yaçınkaya, Eldemir ve Sönmezöz, 2014). ortaya konulmuştur.

Bireysel çalgı eğitimi derslerine yönelik tutumların belirlenmesi, eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesinde önemli ipuçları verebilir. Çalgı eğitimi derslerinde öğrencilerin bireysel başarılarının artırılmasında çalgı eğitimi derslerine ilişkin tutumların belirlenmesi, olumsuz tutumların neden kaynaklandığının bulunması ve ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması özellikle olumsuz tutuma sahip bireylerin başarılarını olumlu etkileyecektir. Aynı zamanda öğrencilerin tutumları hakkında bilgi sahibi olunması istenilen performansı gösteremeyen öğrencilerin nasıl ve ne şekilde çalışmaları gerektiği konusunda bilgi vereceği gibi, öğrencinin başarabileceği noktasında da itici güç oluşturacaktır.



1.1.Amaç

Çalışmanın amacı örneklemde yer alan öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve demografik özellikler açısından değerlendirmektir. Bu amaçla çalışma kapsamında aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır.

Öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik tutumları nasıldır?

Öğrencilerin tutumları

Cinsiyete

Eğitimini aldıkları çalgıya

Günlük çalışma süresine

Çalgı dersi başarı notuna

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.Önem

Tutum, müzik eğitiminde müziksel gelişim ve başarı gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmektedir (Akt. Özmenteş ve Özmenteş, 2009). Mesleki müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birinin çalgı eğitimi olduğu düşünüldüğünde, çalgı derslerine yönelik tutumlar ve bu tutumların hangi yönde olduğu çalgı eğitimi sürecinde büyük önem taşımaktadır (Çoban ve Mutlu Konakçı, 2012).

Öğrenci başarısında önemli bir etken olan tutumun belirlenmesi ve buna bağlı olarak öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesine yönelik alınacak tedbirler ve düzenlemelerle ilgili getirilecek öneriler bakımından yapılan çalışma önemlidir.

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel yöntemler içinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005: 77).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümü 2. Sınıfta öğrenim gören toplam 28 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 2.1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kız	13	46,4
Erkek	15	53,5
Toplam	28	100

Tablo 2.1'e bakıldığında araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 13'ü kız, 15'i ise erkektir.

Tablo 2.2. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin eğitimini aldıkları çalgıların dağılımı

Çalgılar	Keman	Viyola	Çello	Gitar	Bağlama	Flüt	Şan	Ud	Kabak kemane	Toplam
f	7	2	2	3	6	5	1	1	1	28
%	25	7,1	7,1	10,7	21,4	17,85	3,5	3,5	3,5	100

Tablo 2.2'e göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 7'sinin keman, 6'sının bağlama, 5'inin flüt, 3'ünün gitar 2'sinin viyola, 2'sinin çello, birer öğrencinin de şan, ud, kabak kemane eğitimi aldıkları görülmektedir.



2.3.Veri Toplam Aracı

Verilerin toplanması amacıyla Topoğlu ve Erden (2012) tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile çalışma kapsamında hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek Türkiye'deki müzik eğitimi lisans düzeyinde öğrenim gören toplam 265 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 16'sı olumlu 11'i olumsuz toplam 27 maddeden oluşan ölçeğin cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucu tek faktörlü olduğu ön görülen ölçeğin Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı değeri .95 Barlett katsayısı ise anlamlı bulunmuştur. Çalışma kapsamında ayrıca öğrencilerin bireysel çalgı derslerine ilişkin tutumlarının farklı demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların SPSS 15 paket programında analizi yapılarak tutum puanları elde edilmiştir. 5'li likert tipindeki ölçeğin puanlanmasında olumsuzdan olumluya doğru (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) az katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlandırılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kolmosgorov-Simirnov testi sonucu (p= 0.029) olup p<.05 olduğu için veriler normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle analizler yapılırken non-parametrik testler kullanılmıştır.

Öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla ölçeğin genel ortalama puanları kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin eğitimi aldıkları çalgıya göre tutumlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

3.Bulgular ve Yorumlar

Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutumları

Araştırma grubunda yer alan öğrencilere, "Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmış ve ölçekten elde edilen veriler, "betimsel istatistik" ile yorumlanmıştır. Her bireysel çalgı tutum maddelerinin yüzde dağılımlarına, ortalamalarına ve frekanslarına bakılmıştır (tablo 2).

Tablonun yorumlanması için;

Ölçeğin aralık genişliği a = dizi genişliği / yapılacak grup sayısı, formülü ile hesaplanıp buna göre oluşturulan ölçekte; seçenekler ve sınırlar aşağıda verilmiştir.

Olumlu Maddeler		Olumsuz Maddeler		
Ağırlık	**Seçenekler**	**Ağırlık**	**Seçenekler**	**Sınır**
5	Kesinlikle Katılıyorum	1	Kesinlikle Katılmıyorum	4.21- 5.00
4	Katılıyorum	2	Katılmıyorum	3.41- 4.20
3	Az Katılıyorum	3	Az Katılıyorum	2.61- 3.40
2	Katılmıyorum	4	Katılıyorum	1.81- 2.60
1	Kesinlikle Katılmıyorum	5	Kesinlikle Katılıyorum	1.00- 1.80

Tablo 3.1.Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Tutum Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	$\overline{X}$
	% (f)	% (f)	% (f)	% (f)	% (f)	
1. Boş zamanlarımda çalgı çalışırım (+).	... ...	7.1 (2)	25.0 (7)	28.6 (8)	39.3 (11)	4,00
2. Çalgı dersi sevdiğim bir derstir (+).	....	3.6 (1)	14.3 (3)	14.3 (3)	67.9 (19)	4,46

3. Çalgı dersi bende stres yaratır (-).	42.9 (12)	17.9 (5)	21.4 (6)	14.3 (4)	3.6 (1)	3,82
4. Çalgı derslerinde çok sıkılırım (-).	39.3 (11)	17.9 (5)	21.4 (6)	10.7 (3)	10.7 (3)	3,64
5. Çalgı ders saatlerinin daha çok olmasını isterim (+).	10.7 (3)	10.7 (3)	32.1 (9)	21.4 (6)	25.0 (7)	3,39
6. Çalgı dersine zorunlu olduğumdan dolayı girerim (-).	57.1 (16)	25.0 (7)	....	10.7 (3)	7.1 (2)	4,14
7.Çalgı derslerine her zaman hazırlıklı girerim (+).	7.1 (2)	3.6 (1)	25.0 (7)	50.0 (14)	14.3 (4)	3,61
8.Çalgı dersindeyken zamanın nasıl geçtiğini anlamam (+).	3.6 (1)	3.6 (1)	32.1 (9)	21.4 (6)	39.3 (11)	3,89
9.Çalgı dersimi kaçırdığımda mutlaka telafisini yapmak isterim (+).	7.1 (2)	17.9 (5)	21.4 (6)	28.6 (8)	25.0 (7)	3,46
10.Çalgı dersleri çok sevdiğim dersler arasındadır (+).	3.6 (1)	7.1 (2)	21.4 (6)	28.6 (8)	39.3 (11)	3,93
11.Çalgı dersleri bence sıkıcıdır (-).	60.7 (17)	17.9 (5)	10.7 (3)	10.7 (3)	....	4,29
12.Çalgı dersleri beni rahatlatır (+).	3.6 (1)	7.1 (2)	25.0 (7)	39.3 (11)	25.0 (7)	3,75
13. Boş zamanlarımda çalgımı çalmaktan hoşlanırım (+).	... ...	... ...	17.9 (5)	35.7 (10)	46.4 (13)	4,29
14. Çalgı dersleri bence çok eğlencelidir (+).	10.7 (3)	3.6 (1)	14.3 (4)	50.0 (14)	21.4 (6)	3,68
15.Çalgı ders saatlerinin artırılmasını isterim (+).	10.7 (3)	17.9 (5)	39.3 (11)	17.9 (5)	14.3 (4)	3,07
16. Çalgı derslerine zorunlu olmasam girmek istemem (-).	64.3 (18)	17.9 (5)	3.6 (1)	7.1 (2)	7.1 (2)	4,25
17. Çalgı derslerinin kaldırılmasını isterim (-).	78.6 (22)	14.3 (4)	... ...	... ...	7.1 (2)	4,57
18. Çalgı ödevlerini çalışırken çok sıkılırım (-).	39.3 (11)	17.9 (5)	28.6 (8)	3.6 (1)	10.7 (3)	3,71
19. Boş zamanlarımda çalgım ile ilgili bir şeyler yapmak hiç aklıma gelmez (-).	60.7 (17)	14.3 (4)	17.9 (5)	3.6 (1)	3.6 (1)	4,25
20. Çalgı dersleri bende müzikle ilgili bir şeyler yaratma isteği uyandırır (+).	35.7 (10)	42.9 (12)	14.3 (4)	3.6 (1)	3.6 (1)	4,04
21. Çalgı derslerinin bir an önce bitmesini isterim (-).	53.6 (15)	28.6 (8)	10.7 (3)	... ...	7.1 (2)	4,21
22.Çalgımla ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez (-).	71.4 (20)	21.4 (6)	... ...	3.6 (1)	3.6 (1)	4,54
23. Çalgı dersini diğer derslere göre daha çok severim (+).	39.3 (11)	28.6 (8)	25.0 (7)	3.6 (1)	3.6 (1)	3,96
24.Çalgı dersinin müzik eğitimim için gerekli olduğunu düşünürüm (+).	75.0 (21)	14.3 (4)	3.6 (1)	7.1 (2)	... ...	4,57
25.Çalışma zamanımın çoğunu çalgıma ayırmak isterim (+).	28.6 (8)	28.6 (8)	42.9 (12)	... ...	... ...	3,86
26.Çalgıma sadece sınıfımı geçmek için çalışırım (-).	... ...	7.1 (2)	10.7 (3)	17.9 (5)	64.3 (18)	4,39
27. İleride çalgımla ilgili bir meslek seçmek isterim (+).	67.9 (19)	25.0 (7)	3.6 (1)	... ...	3.6 (1)	4,54
Toplam Ortalama	$\overline{X}$ = 4,01					

Araştırmaya katılan 28 öğrencinin 27 maddeye verdikleri madde ortalaması 4,01 olarak bulunmuştur. Bu ortalama dizi genişliği/yapılacak grup sayısı, formülüne göre katılıyorum düzeyine denk gelmektedir. Bu düzey öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik olumlu tutum sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber maddeler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip madde "Çalgı dersinin müzik eğitimim için gerekli olduğunu düşünürüm" ($\overline{X}$=4.57) iken, en düşük ortalama ise "Çalgı ders saatlerinin artırılmasını isterim" ($\overline{\mathbf{X}}$=3.07) maddesine yöneliktir. Öğrenciler "Boş zamanlarında çalgı çalışırım", Çalgı ders saatlerinin daha çok olmasını isterim", "Çalgı dersini kaçırdıklarında mutlaka telafisini yapmak isterim" maddelerine katılmışlardır. "Çalgı dersi bende

stres yaratır", "Çalgı ödevlerini çalışırken çok sıkılırım" ve "Çalgı dersine zorunlu olduğumdan dolayı girerim" maddelerine katılmadıklarını, "Çalgı dersleri bence sıkıcıdır", "Çalgımla ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez" ve "Çalgıma sadece sınıfımı geçmek için çalışırım" maddelerine ise kesinlikle katılmamışlardır.

Bu maddeler detaylı olarak incelendiğinde, öğrencilerin %89,3'ü çalgı dersinin müzik eğitimim için gerekli olduğunu düşünürken, %7,1'i ise gerekli olmadığını düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin %28,6'sı Çalgı ders saatlerinin artırılmasının gerektiğini düşünürken, %32,2'si ise ders saatlerinin artırılmasının gerekli olmadığını düşünmektedirler. Bu maddeye yönelik öğrencilerin %39,3'ü ise kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Araştırma grubundan yer alan öğrencilerin "Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni için "Mann Whitney U-Testi" yapılmıştır.

Tablo 3.2. Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" Ortalama Puanları "Mann Whitney U-Testi" Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	13	17,96	233,50	52,500	0,038
Erkek	15	11,50	172,50		

Tablo 3.2'ye bakıldığında tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (U=52,500, p<,05). Kız öğrencilerin tutum ortalama puanı (X=17,96) erkek öğrencilerin tutum ortalama puanından (U=11,50) daha yüksektir. Çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermeyen çalışmalar bulunmaktadır. Özmenteş ve Özmenteş (2009) çalışmalarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Şeker (2014) müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişiklik göstermediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Konakcı (2010) cinsiyet değişkenine göre bireysel çalgı dersine yönelik tutumların değişim göstermediğini belirlemiştir. Bu bulgu çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bireysel farklılıkların kaynaklanan bir durum olabileceği söylenebilir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ortalama Puanlarının Öğrencilerin Çalgılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Çalgı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı farklılık
Keman	6	16,17	8	7,748	,458	
Viyola	3	6,33				
Viyolonsel	2	17,75				YOK
Gitar	3	22,00				
Bağlama	6	14,25				
Flüt	5	14,20				
Şan	1	17,50				
Ud	1	8,00				
Kabak Kemane	1	6,50				

Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre öğrencilerinin tutum ortalama puanları çalgısına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (X^2=7,748, p>0,05). Gençel Ataman (2016). Çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgıları ile bireysel çalgı derslerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır. Moray (2003) çalışmasında öğrenci tutumlarının çalgıya göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Özmenteş ve Özmenteş (2009) çalışmalarında çalgı çalmaya yönelik tutumlarının bireysel çalgılarına göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu çalışmaların bulguları yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Bu bulgulardan hareketle bireysel çalgının derse yönelik tutumları değiştirmediği söylenebilir.



Tablo 3.4. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ortalama Puanlarının Öğrencilerin Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Çalışma Saat	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı farklılık
Günde 1 saat (a)	3	13,00	4	14,532	,006	a-e
Günde 2 saat(b)	6	13,33				b-e
Günde 2 saatten fazla (c)	14	19,32				c-e
Haftada 1 saat (d)	1	6,50				
Haftada 2 saat (e)	4	2,50				

Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre öğrencilerinin tutum ortalama puanları çalgısına çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (X^2 =14,532, p<,05).

Kruskal Wallis H-Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre çalgı çalışma zamanı günde 1 saat (a) ile haftada 2 saat (e) arasında, günde 2 saat (b) ile haftada 2 saat (e) arasında ve günde 2 saatten fazla (c) ile haftada 2 saat (e) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<,05).

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süresi arttıkça bireysel çalgı dersine yönelik tutumlar daha olumlu yönde değişmektedir. Konakcı (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulguları bu çalışmayı desteklemektedir.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ortalama Puanlarının Öğrencilerin Başarı Notuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Başarı Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı farklılık
61-79	9	7,61	2	9,718	,008	61-79 ile 80-89
80-89	5	15,80				
90-100	14	18,46				

Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre öğrencilerinin tutum ortalama puanları başarı notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (X^2 =9,718, p<,05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında tutum ortalama puanları başarı puanı sırasıyla 90-100, 61-79 olan öğrencileri ve bunu 80-89 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis H-Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre başarı puanı 61-79 ile 80-89 (p<,05) arasında başarı puanı 80-89 olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Engür ve diğerleri (2018) çalgıya yönelik tutumların çalgıdaki başarı durumlarına göre değişmekte olduğunu ve çalgı dersinde başarılı öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gergin (2010) çalgı başarısı ile derse yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlar yapılan çalışma ile örtüşmektedir.

4.Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma sonucunda 28 öğrencinin 27 maddeye verdikleri cevapların madde ortalaması 4,01 olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik olumlu tutum sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunurken, öğrencilerin tutum ortalama puanları öğrencilerin çalgısına göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerinin tutum ortalama puanlarının öğrencilerin başarı notuna ve çalgı çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir.



Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

1.Öğrencilerin bireysel çalgı derslerine yönelik teknik ve müzikal gelişimlerini sağlayacak etüt ve eserlerin yanı sıra, müzikal beğenileri yönünde seçilecek etüt ve eserlere yer verilmesi öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

2. Çalgı eğitimcileri derslerde karşılaşılan teknik ve müzikal zorlukların aşılmasında, her öğrencinin seviyesine uygun yöntem ve çalışma stratejileri belirleyerek, öğrenciyi başarabileceği noktasında güdüleyebilir.

3. Bu alanda yapılacak çalışmalarda çalgı eğitiminde öğrenmeyi etkileyebilecek tutum dışında diğer duyuşsal özelliklerin (güdü, motivasyon vb.) başarı üzerindeki etkisi deneysel çalışmalarla incelenebilir.

4. Hassas bir süreç olan çalgı eğitiminde istenilen performansın gösterilmesi çalgıya, derse, öğretmene yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ile mümkün olacağından her öğrencinin gelişim psikolojisi dikkate alınarak öğretim etkinlikleri bu doğrultuda düzenlenebilir.

Kaynaklar

Afacan, Ş. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Canakay, E.U. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Çilden, Ş. ve Sever, G. (2015, Kasım). Müzik eğitimi ana bilim dallarında yapılan bireysel çalgı eğitimi derslerinin bire bir yapılmasının önemi. II. Uluslararası Sanat Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çoban, S. ve Mutlu Konakçı, N. (2012). An analysis of the attitudes of pre-service music teachers in Turkey towards instrument training in terms of their demographic features. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31, 724-731.

Ekici,T. (2012). Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi GEFAD / GUJGEF, 32(3), 557-569.

Engür, D. vd. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı dersi tutumları ile başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 1442-1453.

Gençel Ataman, Ö. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi. Akademik Bakış Dergisi, 54, 405-417.

Gergin, Z. (2010). Bireysel çalgı-I dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Gün, E. ve Köse, H. S. (2013). Müzik öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları. Turkish Studies, 8(3), 247-261

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). Yeni insan ve insanlar (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Konakcı, N. (2010). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kurtuldu, M. K. (2011). Yürütücü bilişe dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi. Millî Eğitim, (190), 41–53.

Moray, E. (2003). Üniversite Müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nacakcı, Z. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları. Ulusal müzik eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. İlköğretim Online, 5(1), 23-29.

Özmenteş ve Özmenteş (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (1), 353-360.



Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. NWSA-Fine Arts, 9(3), 135-149.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Topoğlu, O. ve Erden, E. (2012). Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 31, 1-11.

Tufan, E. ve Güdek, B. (2008), Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 75–90.

Umuzdaş, S. (2012). Viyolonsel Dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Elementary education Online, 11 (2), 472-479.

Uslu, M. (1996). Türkiye'de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde AGSL müzik bölümlerinin önemi. I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Yalçınkaya, B. vd. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Turkish Studies 9(2), 1583-1595.



İDARENİN YENİDEN YAPILANMASINDA KANUN HÜKÜMÜNDE KARARNAMELERİN ETKİSİ: SAĞLIK BAKANLIĞI ÖRNEĞİ

Zafer KOCA
Dr., Köyceğiz ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Özet

Türk hukuk sistemimize 1971 yılında yürürlüğe giren 1488 Sayılı Kanun ile adından söz ettirmeye başlayan Kanun Hükmünde Kararname (KHK) kurumu daha sonra 1982 Anayasası ile tekrardan düzenlenmiş ve o günden beri tartışmaların odağında olmuştur. Her ne kadar 1970'lerin başında hukuk sistemimizde yer almaya başlamış olsa da en fazla uygulamada olduğu dönem 1980 sonrası olmuştur. KHK'lar olağan, olağanüstü ve sıkıyönetim dönemlerde olmak üzere iki farklı şekilde uygulanabilmektedir. KHK'ların hem hukuki hem de idari birçok etkisi olduğu bilinen bir olgudur. Biz bu çalışmamızda yürütme tarafından bir yetki kanununa dayanılarak çıkarılan KHK'ların, idarenin yeniden yapılanmasında ne tür etkileri olduğunu Sağlık Bakanlığı örneğinde inceledik. Bu incelemeyi yaparken Sağlık Bakanlığı'nın teşkilat yapısında önemli değişiklikler meydana getirdiğini düşündüğümüz 181, 663 ve 694 no'lu KHK'ları inceledik ve bu KHK'ların Sağlık Bakanlığı'nın teşkilat yapısındaki değişime olan etkilerini tartıştık.

Anahtar Kelimeler: Kanun Hükmünde Kararname, Yeniden Yapılanma, Sağlık Bakanlığı

THE IMPACTS OF DECREE LAW ON REORGANIZATION OF THE ADMINISTRATION: THE CASE OF MINISTRY OF HEALTH

Abstract

Decree Law which came into force in 1971 with Law No.1488 began becoming popular and it was rearranged by 1982 constitution act and since than it has been in the focus of discussions. Although it entered in our judical system eraly 1970s, the period in practice most was after 1980. Decree laws can be in practice both in ordinary, extraordinary and marital law periods. It is known that decree laws have many legal and administrative impacts. In this study, we analysed the impacts of decree laws issued by the executive based on an empowering act on the re-organization of administration in the case of Turkish Ministry of Health. In order to do that we analysed decree laws of 181, 663 and 694. And we dicussed the the impacts of these decree laws on the organizaitonal structure of Türkish Ministry of Health.

Key Words: Decree Law, Re-organizaiton, Ministry of Health

1. Giriş

Belirli konularda bazen kanun çıkarmak güç olabilmektedir. Özellikle yasama organının yavaşlığı ve bunun sonucu olarak uzun süren yasama süreçleri işlerin aksamasına neden olabilmektedir. Yürütme bu problemi aşmak için veya çıkarmakta zorlanacağı ve çıkaramayacağı yasalar yerine Anayasanın kendilerine tanımış olduğu yetkilerden hareketle Kanun Hükmünde Kararnameler çıkarmaktadır. KHK'lar çıkarılırken gerekçe olarak o alandaki yapılaması planlanan şeylerin önemli olduğu, ivedilikle gerçekleştirilmeleri gerektiği gibi değişik nedenler öne sürülmektedir. Hukuk sistemimizde ilk defa 20.09.1971 tarihinde çıkarılan 1488 sayılı yasa (1961 Anayasası'nda değişiklik öngören yasa) ile yer almış ve o günden beridir de varlığını sürdürmektedir.

Kanun Hükmünde Kararnameler birçok alanda – anayasanın kısıtlama getirdiği temel alanlar hariç- çıkarılmış ve çıkarılmaktadır. Sağlık alanında da özellikle teşkilat yapısında önemli değişiklikler getiren KHK'lar çıkarılmıştır. Bu alanda çıkarılan KHK'lar ile Sağlık Bakanlığı yeniden yapılandırılmak istenmiştir. Biz de bu çalışmamızda Sağlık Bakanlığı'nı yeniden yapılanmasında önemli rol oynayan üç adet KHK'yı (181, 663,694) inceleyeceğiz. Çalışmamızda ilk önce Kanun Hükmünde Kararname nedir? Bu konuda literatürde ne gibi tanımlamalar yapılmıştır bunlara değineceğiz. Daha sonra KHK'ların unsurlarını, olağan ve OHAL ve sıkı yönetim kararnamelerinin karşılaştırmasını yapacağız. Daha sonra çalışmamızın da çıkış noktası olan sağlık yönetimi alanında çıkarılan ve SB'yi yeniden yapılandıran KHK'lara değineceğiz.



2. Kanun Hükmünde Kararname[1]

Kanun Hükmünde Kararname için literatürde birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamaların çoğu yapıldıkları dönemlerin özelliklerini taşımaktadırlar. Bizatihi KHK için bile Kanun Niteliğinde Kararname, Kanun Kuvvetinde Kararname ve yasa Kuvvetinde Kararname adları altında birçok isim kullanılmış ve en sonunda bugün genel kabul gören KHK ismi benimsenmiştir. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi ile birlikte ise sadece " Kararname" olarak adlandırılmaktadır. Biz de çalışmamızda Kanun Hükmünde Kararname terimi kullanacağız. Kararname terimini kullanmama nedenimiz ise (dipnotta da belirttiğimiz gibi) çalışmamızda incelemiş olduğumuz 181, 663 ve 694 no'lu KHK'lar Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminden önce uygulanmış ve o dönemde KHK olarak adlandırılmalarıdır.

Kanun Hükmünde Kararname için yapılan en basit tanım Capitant'ın yapmış olduğu tanımdır. Bu tanıma göre KHK *"bir kanunu değiştiren kararnamedir"* (Aktaran Kuzu, 1985:127). Başka bir tanıma göre ise KHK, "*Yasamanın bir kanunla, belli konularda yürütmeye verdiği geniş düzenleme yetkisi üzerine, Bakanlar Kurulu tarafından çıkarılan kararnamelerdir"* (Teziç, 1972:8). Gözler'in yaptığı tanıma göre ise KHK Anayasa tarafından doğrudan doğruya veya yasama organı tarafından yetki devri yoluyla Bakanlar Kuruluna verilen ve kurulun sınırlı bir yetkiye dayanarak gerçekleştirdiği, daha sonra yasamanın denetimine tabi olan ve normlar hiyerarşisi içinde kanun düzeyinde yer alan bir düzenleyici işlemdir (Gözler, 2008:318). Yukarıda da belirttiğimiz gibi KHK'ların tanımlamaları yapıldıkları döneme göre de değişiklik göstermektedir. Bu dönemleri 1982 Anayasası öncesi dönem ve 1982 Anayasası sonrası dönem olarak ikiye ayırabiliriz.

1982 Anayasası öncesi dönemde yani 1961 Anayasası döneminde KHK genel hatları itibariyle yasama organı tarafından verilen yetkiye dayanılarak yürütme organı tarafından çıkarılan düzenleyici bir işlemdir. Bu dönemde daha çok KHK'yı tanımlama ve niteliklerini belirleme çabalarının olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu çabaların yetersiz olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Bu dönemde yapılan ve genel kabul gören tanımlama Teziç'in yaptığı tanımdır. Bu tanım şu şekildedir.

"Kanun kuvvetinde kararnameler, yasama organının, bir kanunla, belli konularda yürütmeye verdiği geniş düzenleme yetkisi üzerine Bakanlar Kurulu tarafından çıkarılan kararnamelerdir"

1982 Anayasası döneminde yapılan KHK tanımları ise onun özelliklerini eksiksiz olarak belirleme amacı taşımaktadır. Yapılan tanımlamalarda bir birlik olduğunu söylemek hala imkansız görünmektedir. Ancak KHK'nin tanımlanması genel olarak 1982 Anayasasına sadık kalınarak yapılmaya çalışılmıştır. Gözler'in (2000:2; 2008:318) yaptığı tanıma göre KHK, *"Bakanlar kurulunun yasama organından veya anayasadan doğrudan doğruya aldığı sınırlı bir yetkiye dayanarak yaptığı, daha sonra yasama organının denetimine tabi olan ve normlar hiyerarşisinde kanun düzeyinde olan bir düzenleyici işlemdir".*

1961 Anayasası ve 1982 Anayasası döneminde çıkarılan KHK'lar arasında bazı farklar bulunmaktadır. 1982 Anayasasına göre KHK çıkarma yetkisi Bakanlar Kurulundadır ve iki çeşit KHK vardır: Olağan dönemlerde çıkarılan ve olağanüstü dönemlerde ve sıkı yönetim dönemlerinde çıkarılan KHK'lar. Olağan dönemde çıkarılan KHK için mutlaka TBMM tarafından Bakanlar Kurulunun (BK) yetkilendirilmesi gerekmektedir. Eğer böyle bir yetki kanunu yoksa BK'nın KHK çıkarması söz konusu değildir. Ancak OHAL ve sıkıyönetim dönemlerinde ise böyle bir yetki kanununa gerek yoktur (1982 Anayasası 91. md 5. fıkra). 1961 Anayasasına göre ise BK'nın ne olağan ne de olağanüstü dönemlerde yetki kanunu olmadan KHK çıkarması mümkün değildir.

Yapılması düşünülen bir değişiklik kanun çıkarılarak değil de neden KHK yoluna başvurularak yapılır? Bunun en önemli gerekçesi olarak ülkemizde kanun çıkarmanın yavaş işlemesi ve bu durumun aciliyet gerektiren hallerde yasa yapma sürecini uzatması olarak gösterilmektedir (Tan, 1995:336; Gözler, 2000:12; Kibar, 1980:292; Türk, 2013:31). Dolayısıyla daha hızlı karar almak ve düzenlemeler yapmak için yasa yapıcılar KHK kurumunu hukuk sistemimize sokmuşlardır. KHK başvurulmasının bir başka nedeni ise yürütmenin güçlendirilmesidir (Türk, 2013:31; Sağlam, 1984:261-262). Anayasamızda iki tür KHK bulunmaktadır. Bunlardan ilki olağan dönemler çıkarılan KHK'lar diğeri ise OHAL ve sıkıyönetim dönemlerinde çıkarılan KHK'lar. Kanun Hükmünde Kararnamelerin *yetki, konu, usul ve şekil ve denetim* olmak üzere genel olarak dört unsuru

[1] Cumhurbaşkanlığı Hükümet sistemine geçişle birlikte KHK'lar artık Kararname olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Ancak biz bu çalışmamızda incelediğimiz KHK'lar (kararnameler) Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi öncesinde uygulandıkları için yine eski isimlerini (KHK olarak) kullanacağız.



bulunmaktadır. Bu unsurlar kanun hükmünde kararnamelerin çıkarıldıkları dönemlere göre veya şartlara göre değişmektedir.

Olağan dönemlerde kanun hükmünde kararname çıkarabilmek için mutlak suretle TBMM'nin Bakanlar Kurulunu bir yetki kanunuyla yetkilendirmesi gerekmektedir. Aksi takdirde Bakanlar Kurulunun KHK çıkarması imkansızdır. Olağanüstü dönemlerde ve sıkıyönetim dönemlerinde ise KHK çıkarmak için BK'nın TBMM tarafından çıkarılan bir yetki kanununa ihtiyacı yoktur. Bu dönemlerde KHK çıkarma yetkisi doğrudan doğruya Anayasaya dayanmaktadır. Yine olağanüstü dönemlerde çıkarılan KHK'lar konu bakımından sınırlandırılırken, OHAL ve sıkıyönetim dönemlerinde çıkarılan KHK'lar konu bakımından herhangi bir sınırlandırılmaya tabi tutulmamışlardır. Fakat bu demek değildir ki bu dönemlerde çıkarılan KHK'lar tamamen konu bakımından özgürdürler. İlk olarak 1982 Anayasası'nın 15. Maddesinin ikinci fıkrasında belirtilen çekirdek alana müdahale edilemez. Aynı zamanda KHK'lar sadece olağanüstü halin gerekli kıldığı konularda çıkarılabilir. Olağan ve olağanüstü dönemlerde çıkarılan KHK'lar usul ve şekil unsuru bakımından benzer özellikler taşımaktadırlar. KHK'lar Resmi Gazetede yayımlanır ve aksi bir tarih belirtilmemişse yayımlandığı gün yürürlüğe girer. Olağan dönemlerde çıkarılan KHK'lar yayımlandıkları gün TBMM'ye sunulmak zorundadırlar. Fakat OHAL ve sıkıyönetim dönemlerinde çıkarılan KHK'lar yayımlandıkları günden itibaren bir ay içinde TBMM'ye sunulmak zorundadır. Olağan dönemlerde çıkarılan KHK'lar Anayasa Mahkemesi'nin denetime tabi iken, OHAL ve sıkıyönetim dönemlerinde çıkarılan KHK'lar herhangi bir yargısal denetime tabi değillerdir. Bunlar üzerindeki tek denetim TBMM'nin denetimidir (Gözler, 2008:318-324; Özbudun, 2005; Gözler, 2000). Yukarıda saydığımız unsurların yanında başka unsurlarda yer almaktadır: sebep unsuru, süre unsuru ve yer unsuru (Gözler, 2000:760-773). Yukarıda kısaca anlatmaya çalıştıklarımızı aşağıda tabloda özet şeklinde görebilirsiniz.

Tablo 1: Olağan Dönem KHK'leri İle Olağanüstü Hâl ve Sıkıyönetim KHK'leri Arasında Karşılaştırma

	OLAĞAN DÖNEM KHK'LERİ	**OLAĞANÜSTÜ HÂL VE SIKIYÖNETİM KHK'LERİ**
1. Yetki Kanunu	Gerekli	Gereksiz
2. Yetkili Makam	Bakanlar Kurulu	Cumhurbaşkanının Başkanlığında Toplanan Bakanlar Kurulu
3. Konu Unsuru	Temel hak ve hürriyetler düzenlenemez *(Sosyal haklar hariç).*	Her konu düzenlenebilir. *(Ancak düzenlemeler gerekli olacak ve çekirdek alana (m.15/2) müdahale etmeyecek).*
4. Sebep Unsuru	Belirlenmemiş	Olağanüstü hâl ve sıkıyönetim
5. Resmî Gazete'de Yayım	Var	Var
6. TBMM'nin Onayına Sunma	Var. (*RG*'de Yayın Gününde)	Var. (*RG*'de Yayın Gününde)
7. TBMM'de Görüşme Süresi	Yok (Öncelikle ve ivedilikle görüşülür)	30 gün
8. Anayasa Mahkemesinin Denetimi	Var	Yok
9. Uygulanma Süresi	Süresiz	Olağanüstü hâl ve sıkıyönetim süresince
10. Uygulanacağı Yer	Tüm ülke	Olağanüstü hâl ve sıkıyönetim ilân edilmiş yerler

Kaynak: Bu tablo http://www.anayasa.gen.tr/khk-bilgi.htm#_ftn10 adresinden 01.07.2019 tarihinde alınmıştır

3. Sağlık Yönetimine Etki Eden Kanun Hükmünde Kararnameler

Doğrudan veya dolaylı olarak sağlık yönetimine etki eden birçok KHK vardır. Ancak bizim çalışmamız açısından önemli olan ve üzerinde duracağımız üç adet KHK bulunmaktadır. Bunlar Türk sağlık sisteminin yeniden dizayn edilmesinde ve politika oluşturulmasında önemli etkilere sahip olan KHK'lardır. Bu kanun hükmünde kararnameler 1983 yılında çıkarılan 181 no'lı KHK, 2011 yılında çıkarılan 663 no'lu KHK ve 2017 yılında çıkarılan (OHAL döneminde) 694 no'lu KHK'dır.

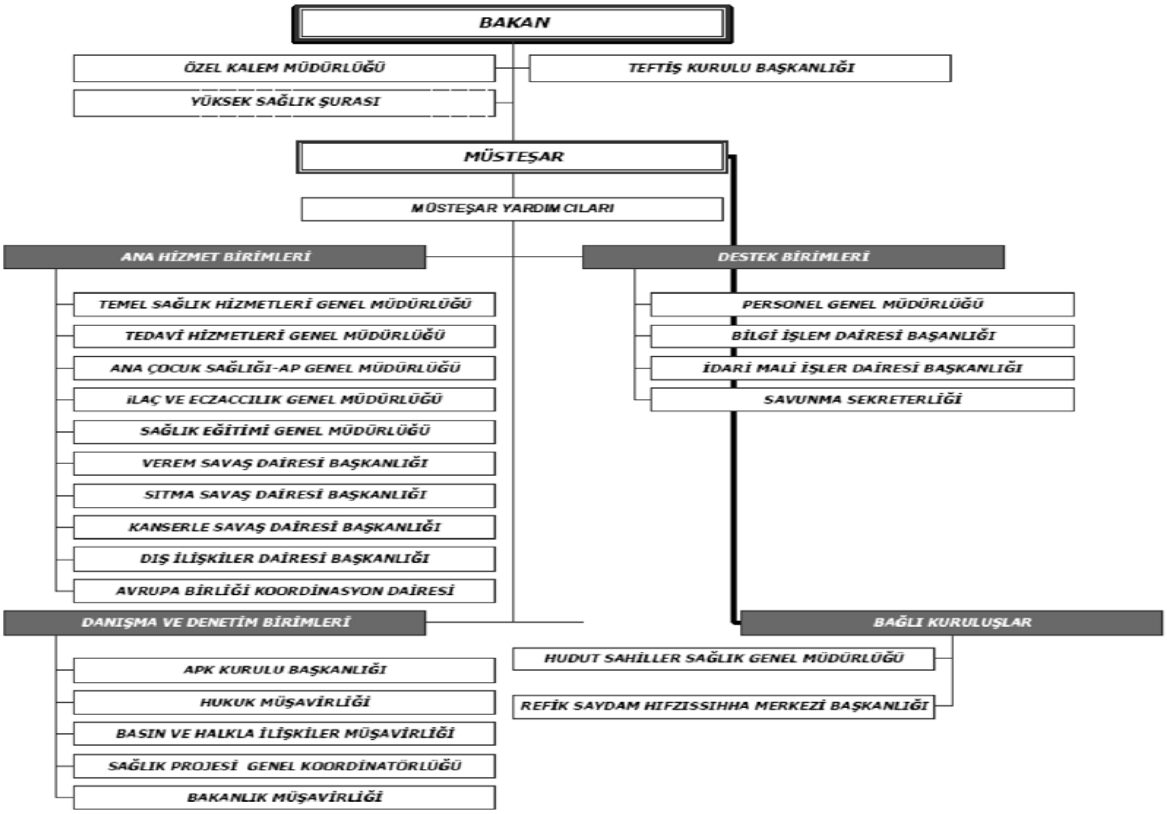


3.1. 181 No'lu Kanun Hükmünde Kararname[2]

181 no'lu KHK 1980 askeri darbesinin ardından 1983 yılında çıkarılmıştır. 181 no'lu KHK'dan önce Sağlık Bakanlığının teşkilat yapısını düzenleyen kanun 09 Haziran 1936 yılında kabul edilen 3017 sayılı " Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekaleti Teşkilat ve Memurin Kanunu"dur. Bu kanun uzun yıllar yürürlükte kalmış ve Bakanlık yapılanmasını şekillendirmiştir. Söz konusu kanun uyarınca SB basit bir teşkilat yapısına sahipti. Bakanlık dikey hiyerarşik bir yapıda idi (Lamba vd., 2014:63). 1983 yılında çıkarılan KHK ile bu yapı biraz daha çok başlı hale gelmiştir.

181 no'lu KHK'ya göre Sağlık Bakanlığı genel müdürlük ve daire başkanlığı şeklinde hizmet sunumu yapan birimleri "ana hizmet birimleri" altında saymıştır. Bu KHK ile Bakanlık merkez teşkilatı Ana Hizmet Birimleri, Danışma ve denetim Birimleri, Yardımcı Birimler, Sürekli Kurullar ve Bağlı kuruluşlardan oluşmuştur. Taşra Teşkilatı ise illerde Vali ve onun altında il sağlık müdürlüğü, ilçelerde kaymakam ve onun altında ilçe sağlık grup başkanlığı şeklinde yapılanmıştır. İllerde İl sağlık müdürlüğü, dolayısıyla il sağlık müdürü sağlık hizmetlerinden sorumlu idi. Bu yapı merkeziyetçi bir özellik taşımakta ve bunun sonucu olarak bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktaydı (Aktel vd, 2013:39). Yine Lamba ve arkadaşlarının (2014) belirttiği gibi 181 sayılı KHK ile oluşturulan Bakanlık teşkilat yapısı politika belirleme ve uzmanlaşma gibi özellikleri barındırmamakta idi.

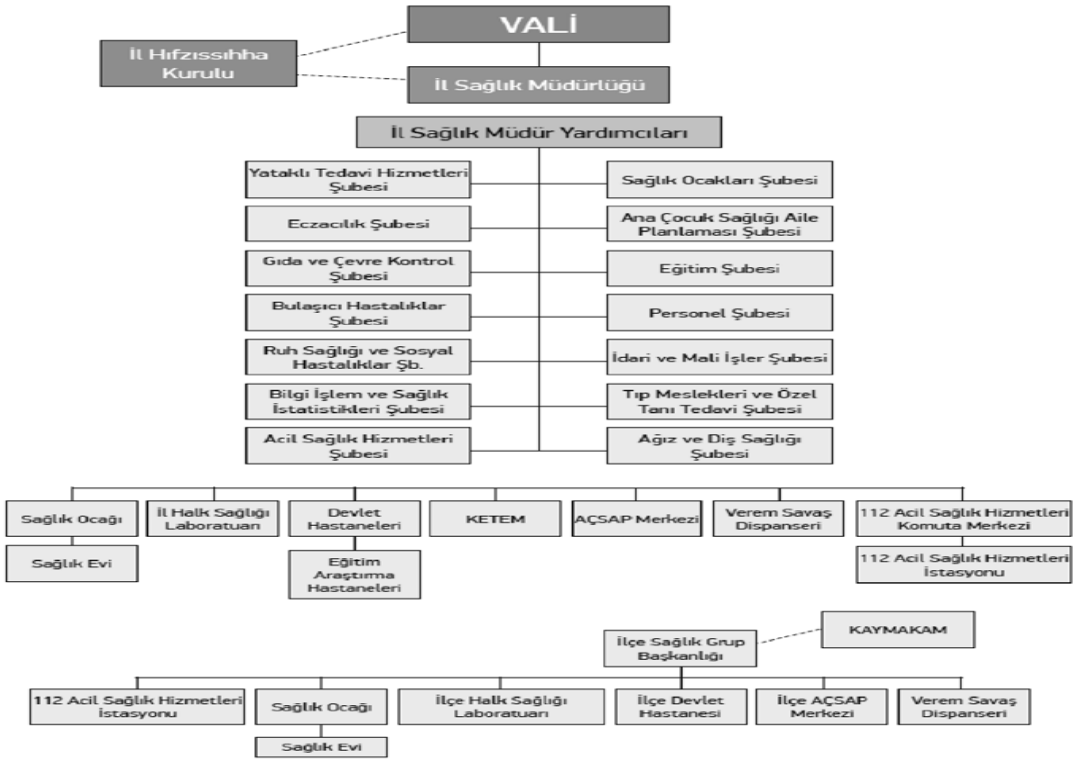
Şekil 1. 1*81 No'lu KHK Sonrası SB Merkez Teşkilat Yapısı*



[2] 13.12.1983 tarih 181 sayılı "Sağlık Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" R.G. Tarihi:14.12.1983 R.G. Sayısı:18251



Şekil 2. *181 No'lu KHK Sonrası SB Taşra Teşkilat Yapısı*



Kaynak:Sağlık Bakanlığı, Stratejik Plan (2013-2017), 2013:29.

3.2. 663 No'lu Kanun Hükmünde Kararname[3]

663 no'lu KHK Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren sağlık alanında en köklü değişimleri ortaya çıkaran bir kararnamedir. Bu KHK ile Türk Sağlık Sistemi Sağlıkta Dönüşüm Programının ikinci ayağı olarak da yeniden yapılanmaya gitmiştir. 663 sayılı KHK ile Bakanlığın teşkilat yapısını düzenleyen 181 no'lu KHK ortadan kalkmıştır. Aslında bu KHK ile gerçekleştirilen SB'de yeniden yapılanma daha önce kanun tasarı şeklinde gündeme gelmiş ve tartışılmıştır. Bu konuda atılan ilk adım 2003 yılında hazırlanan Kamu Yönetimi temel Kanunu Tasarısıdır. Bu tasarı ile birlikte kamu yönetiminde büyük bir dönüşüm amaçlanmış ve birçok hizmet yerele devredilmek istenmiştir. Kamu hizmetlerinden biri olan sağlık hizmetleri de doğal olarak bu dönüşümün bir parçası haline gelmiştir. Tasarıya göre eğitim ve araştırma hastaneleri dışındaki bütün kamu sağlık kuruluşları- hastaneler dahil- yerele (il özel idarelerine) devredilmek/bağlanmak istenmiştir (Görmüş, 2013:203). Bu tasarı 2004 yılında TBMM'de kabul edilmesine rağmen dönemin Cumhurbaşkanı A. Necdet Sezer tarafından veto edilmiştir. Daha sonra bu kanun tasarı ile hedeflenenler parçalara ayrılarak kanunlaştırılmaya çalışılmıştır. Sağlık alanında da Kamu Hastane Birlikleri Kanun tasarısı hazırlanmış ve TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda kabul edilmiş ve fakat yasalaşmamıştır. Onun yerine Kanun tasarısından çok farklı bir biçimde 6223 sayılı yetki kanuna dayanarak SB'nin teşkilat yapısını değiştiren 663 sayılı KHK yürürlüğe girmiştir.

663 sayılı Kanun Hükmünde Kararname 11 bölüm, 60 madde ve geçici 12 maddeden oluşmaktadır. Bu KHK'nın çıkarılmasındaki gerekçe "SB ve bağlı kuruluşlarının teşkilat, görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemek" olarak belirtilmiştir (Topcu, 2018:21). Söz konusu KHK ile amaçlanan idari ve mali yönden özerk sağlık kuruluşları, bir başka ifadeyle sağlık işletmeleri oluşturmaktır. Hastaneler birer işletme mantığıyla çalışacaklar ve kendi kaynaklarını kendileri yaratacaklardır. Bir

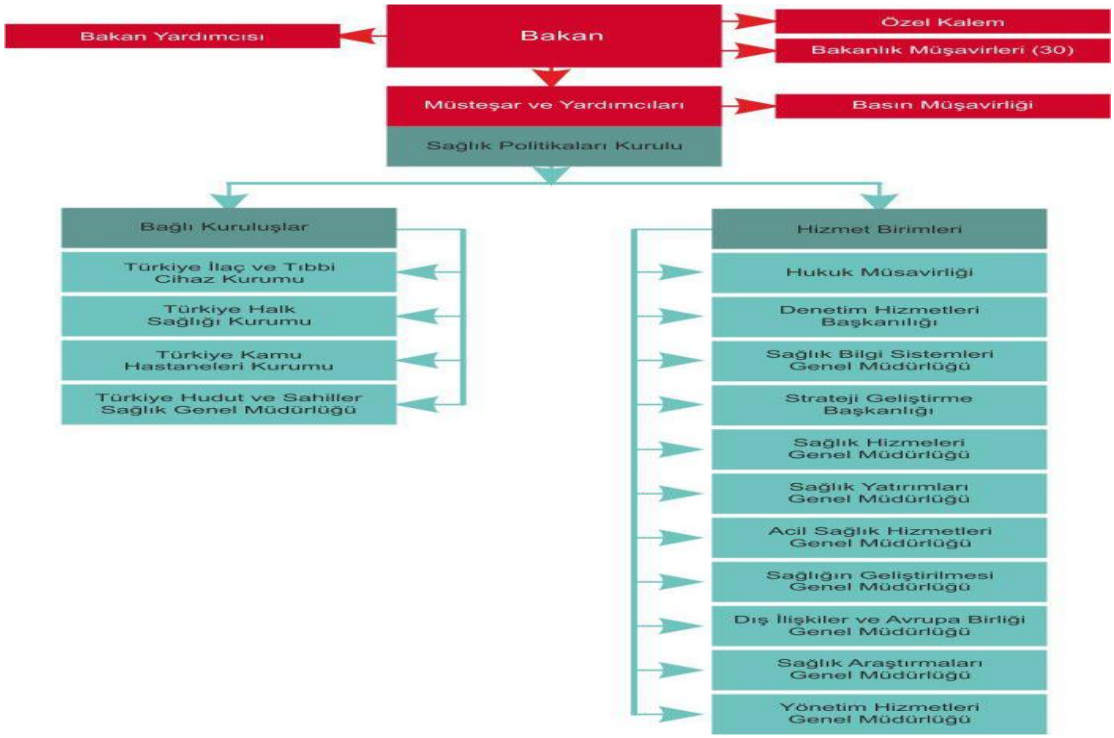
[3] 2 Kasım 2011 tarih ve 663 no'lu Sağlık Bakanlığı ve Bağlı Kuruluşlarının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. R.G. Tarihi:02.11.2011 R.G. Sayısı:28103 (Mükerrer Sayı)



bakıma Sağlık Bakanlığı küçültülecektir (Koca, 2019:196). Bakanlığın kendi deyimiyle 663 sayılı KHK ile birlikte SB politika belirleyen, hizmet üreten ve sunan, bunun denetimini yapan dikey bir yapılanmadan, politika belirleme ve sistem yönetimi üzerine yoğunlaştığı, kurumsal uzmanlaşmaya dayanan, taşra teşkilatındaki idarecilerin karar verme imkânlarını artırmayı amaçlayan yatay yapıya geçmiştir(http://www.saglik.gov.tr/TR/belge/1-15631/degisim-yonetimi.html (30.01.2013). Bu süreçte sağlık hizmetlerinin daha etkin ve verimli bir biçimde yürütülebilmesi için sağlık politikalarını belirleyen ve uygulayan yapı ile icracı yapılar birbirinden ayrılmıştır. Kısacası Bakanlık artık hizmet üretim ve sunumundan çekilmeye başlamıştır.

663 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yukarıda da belirttiğimiz gibi Sağlık Bakanlığının teşkilat yapısında köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bakanlığa yeni genel müdürlükler ve kurullar ihdas edilmiştir (Durmuşoğlu, 2013:54). 181 no'lu KHK ile Bakanlığın teşkilat yapısında olmayan yeni bağlı kuruluşlar (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu, Türkiye Kamu Hastaneleri Birliği) oluşturulmuştur. 663 sayılı KHK öncesi Sağlık Bakanlığının merkez teşkilatı Bakan, Özel kalem müdürlüğü, teftiş kurulu başkanlığı, yüksek sağlık şurası, müsteşar ve yardımcıları, ana hizmet birimleri, destek birimleri, danışma ve denetim birimleri ve bağlı kuruluşlardan oluşmakta iken, adı geçen KHK sonrası ise Bakanlığın merkez teşkilatı aşağıdaki gibi olmuştur.

Şekil 3. *SB'nin 663 Sayılı KHK İle Oluşan Yeni Merkez Teşkilat Yapısı*



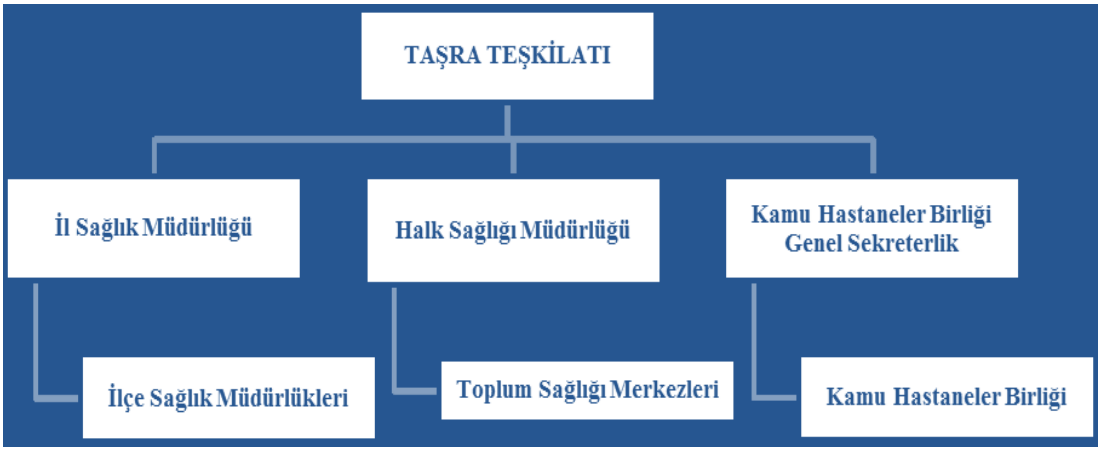
Kaynak: Durmuşoğlu, 2013:59

663 sayılı KHK ile SB'nin daha sade bir yapıya büründüğünü söyleyebiliriz. 181 sayılı KHK ile merkez teşkilat bünyesinde oluşturulan birçok birim (daire başkanlığı veya genel müdürlük) kaldırılmış ve başka birimlerin uhdesine verilmiştir. 663 sayılı KHK'nın ikinci maddesinde Bakanlığın görevleri belirtilmiş ve SB bu doğrultuda da bir yapılanmaya gitmiştir. Madde 2'de sayılan görevler ve hizmetler için Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Acil Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumlu sayılmış fakat daha önceki yapıda var olan AÇSAP Genel Müdürlüğü, Sıtma Savaş Dairesi Başkanlığı, Verem Savaşı Dairesi Başkanlığı ve Kanserle Savaş Dairesi Başkanlığı lağvedilmiştir ve bunların sorumluluğunda olan iş ve işlemler Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğüne devredilmiştir (Durmuşoğlu, 2013:56). 663 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin Birinci Bölümünde madde 2'de yer alan

görevler bölümünün 2 fıkrasının a ve b bendlerinde zikredilen "Halk sağlığının korunması ve geliştirilmesi, hastalık risklerinin azaltılması ve önlenmesi ve Teşhis, tedavi ve rehabilite edici sağlık hizmetlerinin yürütülmesinden" yine bu KHK ile ilk defa oluşturulan ve kendilerine has teşkilat yapıları ve bütçeleri bulunan bağlı kuruluşlardan Türkiye Halk Sağlığı Kurumu (birinci basamak sağlık hizmetlerinden) ve Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu (ikinci ve üçüncü basamak sağlık hizmetlerinden) sorumlu kılınmıştır.

663 sayılı KHK ile asıl önemli değişiklik Bakanlığın taşra yapılanmasında ortaya çıkmıştır. 1930 yılında 1593 sayılı kanun ile oluşturulan il sağlık müdürlükleri 663 sayılı KHK ile eski etkilerini yitirmişlerdir. Bu KHK öncesi taşradaki sağlık hizmetlerinden tamamen il sağlık müdürlükleri ve sağlık grup başkanlıkları sorumlu idi. İl sağlık müdürleri Vali'nin hiyerarşik sorumluğu altında ve onun sağlık alanındaki danışmanı olarak görev icra etmekteydiler. Yine aynı şekilde ilçelerde sağlık hizmetlerinin sunulmasından kaymakamın hiyerarşik sorumluğunda olan ilçe sağlık grup başkanlıkları sorumluydular. Kısacası 663 sayılı KHK öncesi SB'nin taşra teşkilatlanmasında iki ana birim (il sağlık müdürlükleri ve ilçe sağlık grup başkanlıları) faaliyet göstermekte ve taşradaki sağlık hizmetlerinin yürütülmesi birinci derecede bunların uhdesinde idi. Ancak söz konusu KHK ile taşra teşkilatı Bakanlık ve bağlı kuruluşlardaki yapılanmaya paralel olarak yeniden oluşturulmuştur. Oluşturulan bu yeni yapılanmaya göre il ve ilçe sağlık müdürlükleri ve ilçe sağlık grup başkanlıkları SB'nin, devlet hastaneleri ve araştırma hastaneleri kamu hastane birliklerine ve bu birlikler de Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumunun, halk sağlığı müdürlükleri Türkiye Halk Sağlığı Kurumu'nun taşra teşkilatları olarak belirlenmişlerdir (Aktel vd., 2013:44).

Şekil 4. *SB ve Bağlı Kuruluşların 663 sayılı KHK Sonrası Taşra Yapılanması*



Kaynak: Acar, O. K. (2018). Sağlıkta Dönüşüm Programı Sonrası Sağlık Bakanlığı Teşkilat Yapısı; Isparta İli Üzerinden Nitel Bir Analiz. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(3), 712

Oluşturulan yeni taşra yapılanmasında KHK öncesinde de var olan İl Sağlık Müdürlüğü varlığını devam ettirmesine rağmen yetkileri, sorumluk alanı ve görevleri daraltılmıştır. Müdürlük Bakanlığın taşra teşkilatı konumunda ve daha çok bakanlık ve bağlı kuruluşlar arasındaki koordinasyonu sağlamakla görevlendirilmiştir. Ayrıca denetleme ve düzenleme görevi de verilmiştir. 663 sayılı KHK sonrası taşrada ortaya çıkan yeni bir yapı da halk sağlığı müdürlüğüdür. Bu müdürlük bağlı kuruluşlardan biri olan Türkiye Halk Sağlığı Kurumunun taşra birimi olarak karşımıza çıkmaktadır. İl Halk Sağlığı Müdürlüğü koruyucu sağlık hizmetlerinden sorumlu kılınmıştır. Dolayısıyla birinci basamak sağlık hizmetlerinden sorumlu hale gelmiştir (Arslan, 2015:60).

Söz konusu KHK ile ilde oluşturulan bir diğer yapılanma da Kamu Hastaneleri Birlikleridir. Bu kurum 2003 yılında hayata geçirilen ve uygulanmaya başlanan Sağlıkta Dönüşüm Projesinin en önemli ayağıdır. Birlik Bakanlığın bağlı kuruluşlarından biri olan Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumunun taşra birimidir. Kamu Hastane birlikleri illerdeki ikinci ve üçüncü basamak sağlık hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu kılınmışlardır. Bunun yanında ikinci ve üçüncü basamak sağlık kuruluşlarının işletilmesinden de sorumlu hale gelmişlerdir. Böylece sağlıkta işletmecilik anlayışı hayata geçirilmiştir. Kamu Hastane Birliklerinin kurulması ile sağlıkta sözleşmeli yöneticilik dönemi

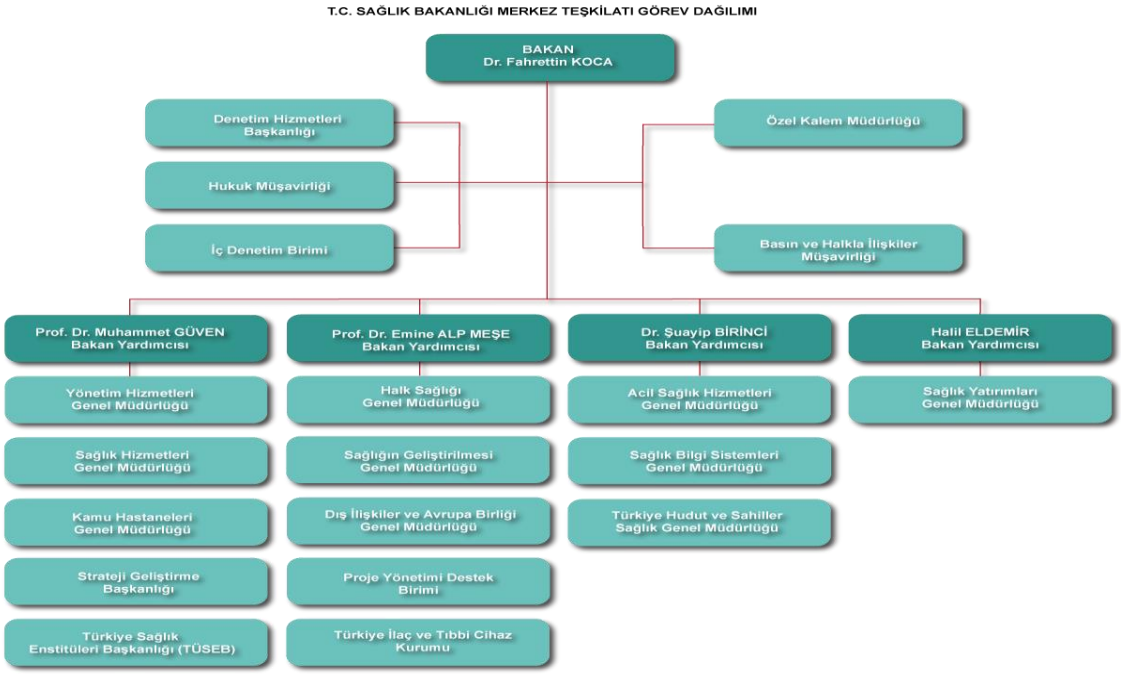
başlamıştır. Kısacası artık sağlık yönetiminde özel sektör mantığı hakim olmaya başlamış ve profesyonel yöneticilik uygulaması başlamıştır. Yöneticiler 2-4 yıl arasında ve sözleşmeli statüde çalışmaya başlamışlardır. Tekrardan atanmaları belirli performans kriterleri doğrultusunda yapılmaya başlanmıştır. Kamu Hastane Birliğinin tepe yöneticisi genel sekreterdir. Genel sekreterin altında ise üç adet başkan[4] görev yapmaktadır. Birliğe bağlı olarak çalışan hastanelerde ise hastane yöneticisi onun altında başhekim, idari ve mali işler müdür ve sağlık bakım hizmetleri müdüründen oluşan bir yapı oluşturulmuştur (663 sayılı KHK madde 30/2-3; Görmüş, 2013:206). Bu yeni yapı tedavi edici sağlık hizmetlerinden sorumlu kılınmıştır.

3.3. 694 sayılı KHK

Söz konusu bu KHK diğer ikisinden farklı olarak 15 Temmuz'da yaşanan darbe girişiminin ardından ilan edilen OHAL döneminde çıkarılan bir kararnamedir. Bu kararname salt sağlık alanı ile ilgili düzenlemeleri içermemekte bunun yanında başka alanlarda da düzenlemeler içermektedir. KHK'nın 184-195 arasındaki maddeler SB ile ilgili değişikliler içermektedir. Bu KHK'da SB teşkilat yapısında değişikliğe gidilmesindeki gerekçe, "663 sayılı KHK ile ortaya çıkan yapının çok başlı oldu ve bunun bürokratik işlemleri arttırdığı, eşgüdümü zayıflattığı ve hizmet sunumunda aksaklıklara neden olduğu" yönündeki eleştirilerdir. Bu eleştirilerden hareketle 25 Ağustos 2017 yılında yayımlanan 694 sayılı KHK ile Bakanlık teşkilat yapısında yeniden bir değişime gitmiştir.

694 sayılı KHK ile daha önceden Bakanlığın bağlı kuruluşları arasında yer alan Türkiye Halk Sağlığı Kurumu ve Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu kapatılmış ve bu kuruluşlar Bakanlığın merkez teşkilatı bünyesinde Bakana bağlı birer genel müdürlük haline gelmiştir. Bu değişiklik sonrası doğal olarak bu genel müdürlüğe dönüştürülen bu kurumların atama, özlük, nakil, emeklilik, ücret vb. gibi personel işlemlerini yapma yetkileri de kaldırılmıştır (Koca, 2019:213-214).

Şekil 5. *694 Sayılı KHK Sonrası Sağlık Bakanlığı Merkez Teşkilat Yapısı*



Kaynak: https://www.saglik.gov.tr/TR,11444/teskilat-semasi.html

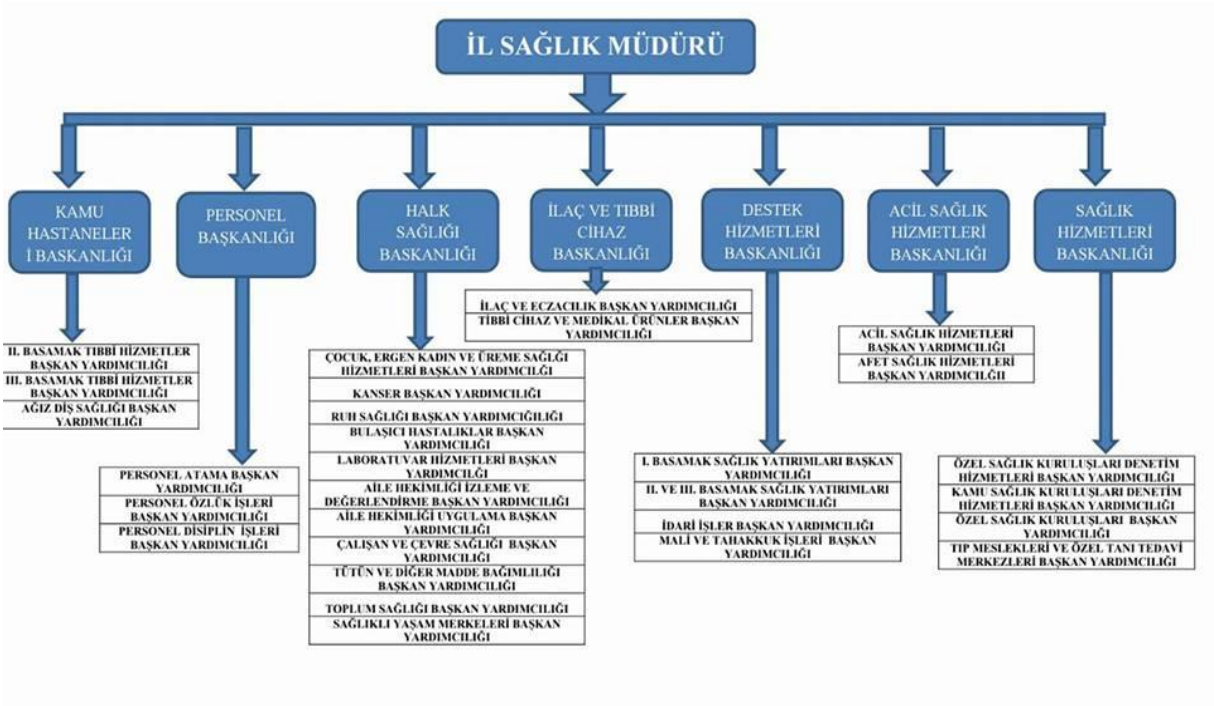
Bakanlık Merkez Teşkilatında gerçekleşen bu dönüşüm doğal olarak bağlı kuruluşların taşra teşkilatında da gerçekleşmiştir. Söz konusu KHK ile 663 sayılı KHK öncesi yapıya bir dönüş vardır.

[4] Tıbbi hizmetler başkanı, mali hizmetler başkanı ve idari hizmetler başkanı



Tabi burada tam anlamıyla bir dönüşün olduğunu söylemek kanımızca zordur. Daha önceden illerde oluşturulan bağlı kuruluşların taşra yapılanmaları il sağlık müdürlüğe altında başkanlık şeklinde yeniden yapılandırılmışlardır. Halk Sağlığı Hizmetleri, Kamu Hastaneleri Hizmetleri, Personel ve Destek Hizmetleri ve Acil Sağlık, Sağlık Hizmetleri, İlaç ve Tıbbi Cihaz Hizmetleri olarak 4 ana bölüme ayrılmıştır (Acar, 2018:714). İl sağlık müdürlüğü bu dönüşüm sonrası tekrar eski karizmasını geri kazanmıştır diyebiliriz. Bir başka ifadeyle 663 sayılı KHK ile önemi ve etkinliği oldukça azalan il sağlık müdürlükleri tekrardan önemli hale gelmişlerdir. İllerdeki çok başlılık ortadan kalkmıştır. Yine hastanelerin gruplandırılması ve puanlandırılması uygulaması devam ettirilmektedir. Ayrıca 663 sayılı KHK ile yerleşen sağlıkta sözleşmeli istihdam aynen devam ettirilmektedir. Yönetici ve uzman kadroları sözleşmeli olmaya devam etmektedir. Kısacası birimler kapatılarak başka birimlerin altında yapılandırılmış ancak sağlıktaki işletmecilik anlayışı aynen devam ettirilmektedir.

Şekil 6. *694 Sayılı KHK ile Oluşan SB Taşra Yapılanması*



Kaynak: https://www.ataaof.club/saglik-bakanligi-yeni-teskilat-yasasi-birlesme-detaylari-belli-olmaya-basladi/

4. Sonuç

Çalışmamızda da izah etmeye çalıştığımız gibi belirli konularda bazen kanun çıkarmak güç olabilmektedir. Özellikle yasama organının yavaşlığı ve bunun sonucu olarak uzun süren yasa yapma süreçleri işlerin aksamasına neden olabilmektedir. Yürütme bu problemi aşmak için veya çıkarmakta zorlanacağı ve çıkaramayacağı yasalar yerine Anayasanın kendilerine tanımış olduğu yetkilerden hareketle Kanun Hükmünde Kararnameler çıkarmaktadır. KHK'lar çıkarılırken gerekçe olarak o alandaki yapılaması planlanan şeylerin önemli olduğu, ivedilikle gerçekleştirilmeleri gerektiği gibi değişik nedenler öne sürülmektedir. Kanun Hükmünde Kararnameler birçok alanda – anayasanın kısıtlama getirdiği temel alanlar hariç- çıkarılmış ve çıkarılmaktadır. Sağlık alanında da özellikle teşkilat yapısında önemli değişiklikler getiren KHK'lar çıkarılmıştır.

Sağlık bakanlığını yeniden yapılandıran ilk KHK 1983 yılında çıkarılan ve 1936 yılından beridir yürürlükte olan 3017 sayılı kanuna göre şekillenmiş Bakanlığın yapısını değiştiren 181 sayılı KHK'dır. Bu KHK ile bakanlık hizmet birimlerine ayrılmış ve biraz daha karmaşık bir yapıya bürünmüştür. Yine bu yapı merkeziyetçi anlayışı açıkça ortaya koymaktadır. Bakanlığın yeniden yapılandırılmasında etkili olan ve en köklü değişiklikleri getiren ikinci KHK ise 663 sayılı KHK'dır. Bu KHK ile SB'nin hem merkez teşkilatında hem de taşra teşkilatında çok önemli değişimler gerçekleşmiştir. İlk olarak Bakanlık bünyesinde eyr alan politika belirleyen ve hizmet sunumu gerçekleştiren birimler birbirinden

ayrılmışlardır. Hizmet sunumu görevi daha çok yerele yani bu KHK ile oluşturulan bağlı kuruluşlara devredilerek Bakanlık daha işlevsel hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede oluşturulan en önemli kurum Kamu Hastane Birlikleri olmuştur. Bu yapılanmayla sağlıkta işletmecilik anlayışı bir başka ifadeyle özel sektör mantığı yerleştirilmeye çalışılmıştır. Buna ilave olarak sağlık hizmetlerinin sunumunda kalite ve müşteri memnuniyeti de önem kazanmaya başlamıştır.

663 Sayılı KHK ile il sağlık müdürlükleri eski önemlerini yitirmişler ve SB'nin taşra teşkilatı olarak yapılandırılmışlardır. İllerde sunulan sağlık hizmetlerinin koordinasyonu ve denetimi il sağlık müdürlüklerine verilmiştir. Bu KHK ile sağlık alanında uzmanlaşmaya gidilmiştir. Yönetici konumundaki personel sözleşmeli statüde istihdam edilmeye başlanmıştır. Zamanla oluşturulan bu yeni yapı çok başlılığa neden olduğu, bürokrasiyi arttırdığı, işleri yavaşlattığı gibi gerekçelerle eleştirilmiş ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu eleştirilere cevap yürütme tarafından 15 Temmuz sonrası ilan edilen OHAL döneminde çıkarılan 694 sayılı KHK ile verilmiştir. Bu KHK bir nevi eskiye dönüş olarak nitelendirilmiştir ki kanımızca doğrudur. Bağlı kuruluşlar kaldırılmış ve birer genel müdürlük haline gelmişlerdir. Bunların taşra yapılanmaları ise İl sağlık müdürlüğünün hiyerarşik altı olarak başkanlık şekline dönüşmüştür. İl sağlık müdürlüğü yeniden ildeki tek sorumlu birim haline gelmiştir.

Kaynakça

Acar, O. K. (2018). Sağlıkta Dönüşüm Programı Sonrası Sağlık Bakanlığı Teşkilat Yapısı; Isparta İli Üzerinden Nitel Bir Analiz. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(3), 703-722

Aktel, M., Altan, Y., Kerman, U. ve Eke, E. (2013). Türkiye'de Sağlık Politikalarının Dönüşümü: Sağlık Bakanlığı'nın Taşra Örgütlenmesi Üzerinden Bir Analiz. Sosyal Bilimler Dergisi. XV(2), 33-62

Arslan, G. (2015). Türkiye'de Yeni Kamu Yönetimi Bağlamında Sağlık Hizmetlerinin Etkinliği ve Kalitesi Açısından Sağlıkta Dönüşüm, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *CÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Sivas, s.55-61

Durmuşoğlu, O. (2013). Türkiye Sağlık Sisteminde Değişim ve 663 sayılı Sağlık Bakanlığı ve Bağlı Kuruluşların Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararnamenin Sağlık Personeli Tarafından Bilinirlik Düzeyi: Edirne İli Örneği. Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi. BÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Görmüş, A. (2013). *Sağlık Sisteminde Dönüşüm ve Sağlık İnsan Gücü Üzerindeki Etkile*ri, Ankara: Siyasal Kitabevi

Gözler, K. (2008). Anayasa Hukukuna Giriş. 13. Baskı. Bursa: Ekin Kitabevi

Gözler K. (2000). Kanun Hükmünde Kararnamelerin Hukukî Rejimi. Bursa: Ekin Kitabevi

Kibar N. (1980). Türk Hukukunda Kararname (Kanun Hükmündeki Kararnameler Dahil), İdare Hukuku ve İdari Yargı İle İlgili İncelemeler III, Ankara:Danıştay Başkanlığı

Koca, Z. (2019). Kamu Yönetiminde Örgütsel Küçülme Politikasının Hizmet Kalitesine Etkisi: Muğla İli Kamu Hastaneleri Üzerine Bir İnceleme. Yayımlanmamış Doktora Tezi. MSKÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Kuzu B. (1985). Türk Anayasa Hukukunda Kanun Hükmünde Kararnameler. İstanbul: Üçdal

Lamba, M., Altan, Y., Aktel, M. ve Kerman, U. (2014). Sağlık Bakanlığı'nda Yeniden Yapılanma: Yeni Kamu Yönetimi Açısından Bir Değerlendirme. AİD, 47(1), 53-78

Sağlam F. (1984). Kanun Hükmünde Kararname Çıkarma Yetkisinin Sınırları, Uygulamanın Yaygınlaşmasından Doğabilecek Sorunlar. *Anayasa Yargısı, 1, 261-272*

Tan T. (1995). Türk Hukukunda Kanun Hükmünde Kararname Uygulaması ve Sorunlar. AÜSBFD. 50 (1-2), 335-353.

Teziç E. (1972). Yasama Yetkisi ve Kanun Hükmünde Kararnameler. AİD, 5(1), 3-14.

Topcu, H. G. (2018). Sağlık Bakanlığı Teşkilat Yapısına İlişkin 663 Sayılı Ve 694 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameler Hakkında Sağlık Yöneticilerinin Görüşleri. Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi, AÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Türk, E. (2013). 1982 Anayasası'na Göre Kanun Hükmünde Kararnameler ve Yargısal denetimi. Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi. *GÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul

http://www.saglik.gov.tr/TR/belge/1-15631/degisim-yonetimi.html (E. Tarihi: 30.01.2013)

http://www.anayasa.gen.tr/khk-bilgi.htm#_ftn10 adresinden (E. Tarihi: 01.07.2019)

https://www.ataaof.club/saglik-bakanligi-yeni-teskilat-yasasi-birlesme-detaylari-belli-olmaya-basladi/ (E. Tarihi: 15.12.2018)

https://www.saglik.gov.tr/TR,11444/teskilat-semasi.html (E. Tarihi: 10.11.2018).

663 no'lu Sağlık Bakanlığı ve Bağlı Kuruluşlarının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname



G-20 ÜLKELERİNDE EKONOMİK ÖZGÜRLÜK, EKONOMİK BÜYÜME VE DOĞRUDAN YABANCI YATIRIMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DİNAMİK PANEL VERİ ANALİZİ

E. Yasemin Bozdağlıoğlu
Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi

Özet

Ekonomik özgürlükler ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki iktisat literatürünün tartışılan konuları arasındadır. Genel kanı ekonomik özgürlüklerin ekonomik büyümeyi arttırdığı ve daha fazla ekonomik özgürlüklere kaynaklık ettiği yönündedir. Bu makale, 1995-2017 döneminde G-20 ülkelerinde ekonomik özgürlük (EF), doğrudan yabancı yatırım (DYY) ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu çalışma, ekonomik özgürlük olgusunun doğrudan yabancı yatırımları çekmedeki rolünü açıklamayı, böylece ekonomik büyüme düzeyini arttırmanın yollarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. G-20 ülkelerinden oluşan bir örneği temel alan bu çalışma ile öncelikle ekonomik özgürlüğün doğrudan yabancı yatırımı artırmadaki rolünün açıklanması hedeflenmektedir. Çalışmadan beklenen bir diğer sonuç, bir ülkede daha yüksek ekonomik özgürlük seviyelerinin daha yüksek ekonomik büyüme oranlarını desteklediğine dair bir kanıt oluşturmaktadır. Bu amaçla, önce klasik yöntemler olan sabit etkiler modeli ve rassal etkiler modeli sonuçlarına yer verilirken, sonrasında dinamik panel veri metotlarından GMM tahminci sonuçlarına yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ekonomik özgürlükler, doğrudan yabancı yatırımlar, ekonomik büyüme, gmm (genelleştirilmiş momentler yöntemi).

DYNAMIC PANEL DATA ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ECONOMIC FREEDOM, ECONOMIC GROWTH AND FOREIGN DIRECT INVESTMENTS IN G-20 COUNTRIES

Abstract

The relationship between economic freedoms and economic growth is among the topics discussed in the economic literature. The general opinion is that economic freedoms increase economic growth and are the source of more economic freedoms. This article examines the relationship between economic freedom (EF), foreign direct investment (FDI) and economic growth in G-20 countries in the period 1995-2017. This study aims to explain the role of the phenomenon of economic freedom in attracting foreign direct investments, thus revealing ways to increase the level of economic growth. This study, which is based on an example of G-20 countries, aims primarily to explain the role of economic freedom in increasing foreign direct investment. Another outcome of the study is evidence that higher levels of economic freedom in a country support higher rates of economic growth. For this purpose, firstly the fixed effects model and random effects model, which are the classical methods, are given, then GMM estimator results which is one of the dynamic panel data methods are used.

Keywords: Economic freedoms, foreign direct investment, economic growth, gmm (generalized methods of moments).

1.GİRİŞ

Yirmilik Grup anlamına gelen "Group of Twenty" 1999 yılında, dönemin G-7 maliye bakanları ve merkez bankası başkanlarının kararıyla kurulmuştur. G-20'nin kuruluş amacı, gelişmiş ekonomilerle gelişmekte olan ekonomiler perspektifinde, dünyanın ekonomik sorunlarına daha kalıcı çözümler üretebilmekti.

Dünya ekonomilerindeki değişimlerle birlikte doğrudan yabancı yatırımların geleneksel belirleyicileri olarak kabul edilen bazı değişkenlerin önemi azalırken (ücret maliyetleri, makroekonomik politikalar, ekonomik istikrar vs.), kurumlar veya ekonomik özgürlük gibi yeni belirleyiciler ön plana çıkmaya başlamıştır. Ekonomik özgürlükler, doğrudan yabancı yatırımların olduğu kadar ekonomik büyümenin de en önemli belirleyicisi olarak kabul görmektedir.

Dünya ölçeğinde ülke ekonomilerinin ekonomik büyüme oranlarındaki değişimleri açıklamada ekonomik özgürlükler büyüme ve refah artışının da bir ölçütü olarak 1990 yıllarla birlikte akademik çalışmalarda yer almaya başlamıştır. Ekonomik özgürlükler ile ilgili olarak iki temel endeks kullanılmaktadır: Heritage Vakfı (Heritage Foundation) ve Ekonomik Özgürlükler Endeksi (IEF) ile Fraser Enstitüsü tarafından hazırlanan Dünya Ekonomik Özgürlüğü Endeksi (EFW).

Literatürdeki ampirik çalışmalar incelendiğinde, teoriye uygun olarak ekonomik özgürlüklerin ekonomik büyümeyi pozitif yönlü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bazı dönemlerde ve bazı ülkelerde ekonomik özgürlükler konusundaki sonuçlar anlamsız veya negatif yönlü bulunmuştur.

Bunun en önemli nedeni ise, özellikle gelişmekte olan ülkelerde kurumsal yapının tam olarak gelişmemiş olması ve ekonomik özgürlüklerdeki artışın ülke içindeki fonları daha az riskli yurtdışı yatırımlarına yönlendirmesidir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Çalışmanın Yazarları	Çalışmanın Dönemi ve Yöntemi	Çalışmanın Sonuçları
Sanchez-Robles, Blanca ve Bengoa-Calvo, Marta (2003)	1970-1999, Panel veri analizi	Latin Amerika ülkelerinde ekonomik özgürlüğün doğrudan yabancı sermaye girişini kolaylaştırdığını ve ekonomik büyümenin doğrudan yabancı yatırım ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.
W.N.W. Azman-Saini ve diğerleri, (2010).	1976-2004, Genelleştirilmiş momentler yöntemi (GMM)	Yazarlar, 85 ülkeden oluşan bir panelde ekonomik özgürlük, doğrudan yabancı yatırım (DYY) ve ekonomik büyüme arasındaki sistemik bağlantıya dayanan ampirik çalışmalarında, doğrudan yabancı yatırımın çıktı büyümesi üzerinde doğrudan (olumlu) bir etkisinin olmadığını ve doğrudan yabancı yatırımın etkisinin, ev sahibi ülkelerde ekonomik özgürlük seviyesine bağlı olduğu sonucuna varmışlardır.
Haydaroğlu, Ceyhun (2016)	1995-2013, Panel veri analizi	BRICS ülkelerinde, Ekonomik özgürlükler endeksinin ekonomik büyüme ile pozitif ve tam olarak ilişkili olduğunu, ayrıca, DYY'nin pozitif ilişkili olduğunu ve ekonomik büyümenin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varmıştır.
Hossain, Shakib (2016)	1998-2014, Genelleştirilmiş en küçük kareler (GLS), Genelleştirilmiş momentler yöntemi (GMM)	Gelişmekte olan ülkelerde, ev sahibi ülkedeki ekonomik özgürlüğün, doğrudan yabancı yatırım girişlerinin olumlu bir belirleyicisi olduğu ve doğrudan yabancı yatırımın ekonomik büyümenin pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.
Dkhili, Hichem ve Dhiab, Lassad Ben, (2018)	1995-2017, Eşbütünleşme, Tam Değişmiş Sıradan En Küçük Kareler (FMOLS) ve Dinamik Normal En Küçük Kareler (DOLS) regresyonu.	Körfez İşbirliği Konseyi (GCC) ülkelerinden oluşan bir örneği temel alan çalışma ile bir ülkede daha yüksek ekonomik özgürlük seviyelerinin daha yüksek ekonomik büyüme oranlarını desteklediğine dair bazı göstergeler olduğu sonucuna varmışlardır.
Vu, Hanh T. (2010)	2004-2008, Sıradan En Küçük Kareler (FMOLS).	Vietnam ve Çin'de ampirik bir yaklaşım kullanarak ekonomik özgürlük ve ekonomik büyüme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur.
Zghidi, Nahed, Mohamed Sghaier, Imen ve Abida, Zouheir (2016)	1980-2013, Genelleştirilmiş momentler yöntemi (GMM)	Kuzey Afrika ülkelerinde doğrudan yabancı yatırımın ekonomik büyüme üzerindeki etkisini ölçen katsayıyı olumlu bulmuşlardır. Bu durum, doğrudan yabancı yatırımın ekonomik büyümeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ekonomik özgürlüklerin bu ülkeler için ekonomik büyüme için önemli bir faktör olduğunu ve DYY'nin ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin, ev sahibi ülkelerde ekonomik özgürlük düzeyine bağlı olduğu sonucuna varmışlardır.
Kazeem, Ajide ve Perekunah, Eregha (2015)	1995-2010, Panel veri analizi, Rassal ve sabit etkiler modeli.	19 Sahra-altı Afrika ülkesinde DYY girişinin ekonomik özgürlüklerin kontrol altına alındığı bölgelerde ekonomik büyüme tarafından yakalanan genel ekonomik-performans üzerinde önemli bir pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

3. AMPİRİK ANALİZ

Çalışmada ekonomik özgürlükler, ekonomik büyüme ve doğrudan yabancı yatırımlar arasındaki ilişki dinamik panel tahmin yöntemlerinden biri olan Genelleştirilmiş Momentler Metodunun (Generalized Methods of Moments-GMM) sistem versiyonu ile test edilmektedir. Dinamik panel veri analizi, ekonometri literatüründe, ilk olarak Hansen (1982) tarafından geliştirilmiş olan Genelleştirilmiş Momentler Metodunu (GMM) temel almaktadır. Ekonometride sıklıkla kullanılan en küçük kareler, genelleştirilmiş en küçük kareler (GLS veya Generalized Least Squares) gibi metodlar rastlantısal etkili dinamik panel veri modellerinde bilinmeyen parametrelerinin tahmin edilmesi için çoğu zaman uygun değildir. Genelleştirilmiş momentler metodu bu modellerde bilinmeyen parametrelerin tahmin edilmesinde çeşitli avantajlarından dolayı yaygın olarak kullanılmaktadır.



Dinamik modellerde birinci farkların kullanılması ve birim etkinin dışlanabilmesi, alternatif bir dönüşüm olan gecikmeli değer ile açıklayıcı değişkenlerle hata terimi arasındaki korelasyonun incelenmesine olanak vermektedir (Baltagi, 2005:135). GMM yöntemi, model tahmini için gerekli olan araç değişkenlerle ilgili olarak daha basit varsayımlara dayanması ve uygulamasının kolaylığı gibi nedenlerle dinamik model tahminlerinde sıklıkla kullanılmaktadır.

GMM yönteminde başvurulan tahminciler arasında Arellano ve Bond (1991) tarafından geliştirileni yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. "Fark GMM" olarak bilinen bu yöntem, spesifik etki bileşenlerinin etkisini yok etmek için modeli değişkenlerin birinci farklarını temel alarak analiz etmekte ve bağımsız değişkenlerin gecikmeli değerlerini "araç değişken" olarak tanımlamaktadır (Soto, 2009: 2). Verilerin zaman serisi özelliğini dikkate alması ve tarafsız sonuçlara sonuçlara yer vermesi nedeniyle bu çalışmada Arellano-Bond (1991) tarafından ortaya atılan Arellano-Bondmax ve Arellano-Bond iki aşamalı Sistem Genelleştirilmiş Momentler Metodu analizi kullanılmaktadır.

Çalışmada kullanılan sistem GMM'nin sonuçlarının geçerliliği 2 farklı tahmin sonrası testi ile gerçekleştirilebilir. Bunlardan ilki GMM tahmininde kullanılan araç değişkenlerin tam ve doğru olarak kullanılıp kullanılmadığı gösteren Sargan testi, diğeri ise 1. ve 2. sıra otokorelasyon testidir. Sargan testi sonuçları tahmin için kullanılan araç değişkenlerin yeterli olup olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca GMM koşulları altında gerçekleştirilen dinamik panel veri tahmin modeli sonuçlarının Arellano ve Bond (1991) tarafından önerilen 1. ve 2. Sıra otokorelasyon testleri ile de sınanması gerekmektedir. Elde edilecek sonuçlara göre, 2. sıra otokorelasyonun istatistiksel olarak önemsiz olması beklenmektedir (İskenderoğlu, 2012:302).

GMM tahmin yöntemi zamanın birim sayısından daha fazla olduğu panel veri setindeki değişkenler arası ilişkilerin tahmininde tercih edilmektedir. Dolayısıyla, birimin zamandan büyük olduğu panel veri setlerinde değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin ortaya konmasında da Sistem GMM tahmin yöntemi tercih edilir. GMM ve Sistem GMM'nin iki aşamalı tahmincileri de mevcuttur. Bağımsız değişkenlerin içsel değişken olduğu durumda iki aşamalı tahminlerden elde edilen bulgular daha tutarlı ve sapmasızdır (Karakaya ve diğerleri, 2018:46).

Bu çalışmanın veri setinde birim sayısı zamandan büyük olduğundan iki aşamalı Sistem GMM tahmin yöntemi kullanılmaktadır. Sistem GMM tahmincisinde değişkenlerin durağan oldukları kabul edildiğinden, modelin tahmininden önce panel veri değişkenlerinin durağanlık testleri yapılmamaktadır.

3.1. Veri Seti ve Ekonometrik Model

Literatürdeki gerek teorik gerekse uygulamalı çalışmaların incelenmesi sonucu oluşturulan model aşağıdaki gibidir:

(1) gro$_{it}$ = $\beta 0 + \beta 1$ **gro** $_{it-1} + \beta 2$ **fre** $_{it} + \beta 2$ **fdi** $_{it} + \beta 3$ **sav** $_{it} + \beta 4$**open**$_{it} + \epsilon_{it}$

Burada; i ve t ülke ve zaman periyodunu, gro$_{it}$: büyüme oranını, gro $_{it-1}$ büyüme değişkeninin bir dönem gecikmeli değerini, fre$_{it}$: ekonomik özgürlük endeksini, fdi$_{it}$: doğrudan yabancı yatırım girişlerinin GSYİH'ya oranını, sav$_{it}$: GSYİ Tasarrufların GSYİH'ya oranını, open$_{it}$: Toplam ticaretin GSYİH'ya oranını, ε_{it}: hata terimini göstermektedir. Eşitlik (1) ile verilen tahmin modeli Stata paket programı kullanılarak tahmin edilmiştir. Modelde kullanılan değişkenlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1. de verilmektedir.

Tablo 1. *Modelde Kullanılan Değişkenler*

Değişken	Açıklama	Kaynak
gro	Sabit fiyatlarla büyüme oranı (yıllık,%)	Dünya Bankası
fre	Ekonomik özgürlükler endeksi (toplam)	Heritage Foundation
fdi	Doğrudan yabancı yatırımlar, net girişlerin GSYİH'ye oranı (yıllık, %)	Dünya Bankası
sav	Gayri safi yurt içi tasarrufların GSYİH'ye oranı	Dünya Bankası
open	Toplam ticaretin GSYİH'ye oranı (yıllık, %)	Dünya Bankası

Örneklem olarak; G-20'yi oluşturan Avrupa Birliği dışındaki 19 gelişmiş ülkenin 1995-2017 dönemine ait verileri ele alınmıştır. Söz konusu ülkeler şu şekildedir: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Arjantin, Avustralya, Brezilya, Çin, Endonezya, Fransa, Güney Afrika, Güney Kore, Hindistan,

İngiltere, İtalya, Japonya, Kanada, Meksika, Rusya, Suudi Arabistan, Türkiye. Değişkenlere ilişkin veriler Dünya Bankası'nın "World Development Indicator" veri tabanından elde edilmiştir. Analizlerde yıllık veriler kullanılmış olup, modelde kullanılan tüm değişkenler, doğal logaritmaları alınarak kullanılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 2'de çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin ortalama, standart sapmaları, minimum ve maksimum olarak tanımlayıcı istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 2. *Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

Değişken	Gözlem	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Mak.
gro	437	3.205548	3.554445	-13.12673	14.23139
fre	437	64.36247	9.42348	43.8	83.1
fdi	437	2.087599	1.82617	-3.622817	12.71756
sav	437	25.83238	8.254012	12.24123	55.41617
open	437	50.19834	18.07743	15.63559	110.0001

İnceleme döneminde G-20 ülkelerinde ekonomik büyüme, %-13 ve %14 arasında değişmekte iken, tüm ülkelerin ortalama büyüme oranı %3 civarında gerçekleşmiştir. Ekonomik özgürlükler indeksi ise, % 43 ile %83 arasında değerler almaktadır. Bu endeksin yüze yaklaşması, ülkelerin ekonomik anlamda daha özgür olduğunu göstermektedir. Ekonomik özgürlükler endeksinin ortalamasının G-20 ülkeleri için %64 olduğu görülmektedir.

Doğrudan yabancı yatırımlar, %-3 ile %12 arasında değerler almaktadır. Bu değerin minimumda negatif olması bu ülkelerde çalışılan dönem için yabancı sermaye çıkışlarının da olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Doğrudan yabancı yatırımların ortalamasının %2 gibi düşük bir değer alması, G-20 ülkelerinin büyümelerinin kaynağının doğrudan yabancı yatırımlar destekli gerçekleşmediğini göstermesi açısından anlamlıdır.

Tasarruf oranının ortalamasının tüm ülkeler genelinde %25 olması ülkelerin gelişmişlik seviyelerini de doğrulamaktadır. Toplam ticaretin GSYİH'ya oranının ortalama olarak %50 gerçekleşmesi, ülkelerin GSYİH'larının yarısı kadar ticaret hacmine sahip olduklarını göstermektedir. Bu değerin bazı ülkeler için maksimum değeri baz alındığında GSYİH değerinin üzerine çıktığı görülmektedir.

Tablo 3'te değişkenlere ait normallik testleri yer almaktadır. Tabloya eklenen önemli tanımlayıcı istatistiklerden olan çarpıklık ve basıklık ölçüleri de normal dağılımı açıklayabilmektedir.

Tablo 3. *Değişkenlere Ait Normallik Testi*

Değişken	Gözlem	Normallik testi			
		Çarpıklık	Basıklık	adj chi2(2)	Prob>chi2
gro	437	0.0017	0.0000	24.19	0.0000
fre	437	0.4909	0.0000	56.38	0.0000
fdi	437	0.0000	0.0000	.	0.0000
sav	437	0.0000	0.0000	73.47	0.0000
open	437	0.0025	0.5310	8.91	0.0116

Tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alındığında, bu değerlerin 0'a yakın olması, değişkenlerin normal dağılıma uyduğunu göstermektedir. Seçilen dönem için incelenen değişkenler çarpıklığı 0'dan ve basıklığı 3'ten sapma gösterdikçe Jargue-Berra test istatistiği büyüme gösterdiği için, söz konusu verilerin normallik test sonuçlarında sıkıntı görülmemektedir.

Tablo 4'te değişkenlere ait korelasyon matrisinden elde edilen sonuçlar verilmektedir.

Tablo 4. *Değişkenlere Ait Korelasyon Matrisi*

Değişken	*gro*	*fdi*	*open*	*sav*	*fre*
gro	1.0000				
fdi	0.1105	1.0000			
open	0.0131	0.0473	1.0000		
sav	0.4494	0.0239	0.3652	1.0000	
fre	-0.23440	0.0578	0.0811	-0.3086	1.0000

Korelasyon matrisinden elde edilen sonuçlara göre, doğrudan yabancı yatırımlar, ticari açıklık, tasarruf oranları ve ekonomik büyüme arasında aynı yönlü, "ekonomik özgürlükler" ve "ekonomik büyüme" arasında ters yönlü korelasyon görülmektedir. Ancak bu ilişki teoride beklenenin aksine, negatif olarak ölçülmektedir. Korelasyon matrisinde dikkat çeken durum ise, ekonomik büyüme ile ilişkisi en güçlü olan değişkenin tasarruf oranı olmasıdır.

4.AMPİRİK BULGULAR

Tablo 5'te bir ve ikinci sütunlarda sabit etkiler ve tesadüfi etkiler modeline yer verilirken 3. 4. ve 5. Sütunlarda Arellano-Bond, Arellano-Bond-max ve iki aşamalı Arellano-Bond tahminci sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 5'in alt kısmında ise, ekonometrik modeli destekleyecek nitelikteki Sargan ve otokorelasyon testleri yer almaktadır. Tablo 5'teki ilk iki tahmin sonuçları değerlendirildiğinde, tasarruf oranı ve ticari açıklık değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Tasarruf oranının işaretinin pozitif olması teorik beklenti ve hipotezlerle örtüşmektedir. Ticari açıklık katsayısının ise, teorik beklentinin aksine, negatif işaretli çıktığı görülmektedir.

Tüm G-20 ülkeleri için elde edilen tahmin sonuçlarına bakıldığında; Arelano-Bond, Arelano-Bondmax, Arelano-Bondtwostep yöntemlerinde, doğrudan yabancı yatırımlar ve ekonomik büyümenin bir dönem gecikmeli değeri sadece 2 aşamalı Arelano-Bondtwostep yönteminde anlamlı iken, tasarruf oranı ve ticari açıklık değişkenleri tüm bu yöntemlerde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tasarruf oranı katsayısının pozitif olarak gerçekleşmesi, "G-20 ülkelerinde tasarruf oranındaki artışın ekonomik büyümeyi artırdığını" kanıtlamaktadır. Modelden elde edilen diğer önemli bir sonuç, Arellano-Bond tahmin yöntemlerinin tümünde tasarruf oranı değişkeninin istatistiksel olarak %1 anlamlılık seviyesinde işaretinin pozitif ve katsayısının oldukça yüksek (sırasıyla 5.98, 6.31, 16.85) olması, "bu değişkenin ekonomik büyümeyi diğer değişkenlere kıyasla daha fazla etkilediğini" göstermektedir.

Ancak ticari açıklık katsayısının negatif gerçekleşmesi G-20 ülkelerinde ticari açıklık ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin ters yönlü olduğunu göstermektedir.

Ekonomik özgürlükler indeksi değişkeninin katsayısı istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, tahmin edilen tüm yöntemlerde ekonomik beklentiler doğrultusunda pozitif katsayılı olarak gerçekleşmiştir. Bu durum G-20 ülkelerinde "ekonomik özgürlüklerin artmasının ekonomik büyümeyi artırdığını" kanıtlamaktadır.

GMM modellerinin uygunluğu, Sargan testi ve AR(1), AR(2) testleri ile test edilmiştir. Sonuçların ekonometrik altyapısını desteklemek için yapılan Sargan testi sonuçlarına analizde yer verilmektedir. Sargan test istatistiği sonuçları her bir modelde kullanılan araç değişkenlerin geçerliliğini kanıtlamaktadır.

Bu testin sıfır hipotezi, modelin doğru spesifikasyonda olduğunu ve tüm içsel değişkenlerin bir bütün olarak birbirinden farklılığını ortaya koymaktadır. Tüm tahminlerde aşırı tanımlama kısıtlamalarının geçerli olduğu, yani araç değişkenlerin de geçerli olduğu söylenebilir. Buna göre, bu yöntemle elde edilen sonuçlarda birinci dereceden negatif otokorelasyon (AR1) söz konusu iken, ikinci dereceden otokorelasyon (AR2) ise %1 anlamlılık seviyesinde yoktur yani bu modelin ekonometrik tahmin sonuçlarının güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 5. *Dinamik Panel Veri Analiz Sonuçları*

DEĞİŞKENLER	(1) FIXED	(2) RANDOM	(3) ArellanoBond	(4) ArellanoBondmax	(5) ArellanoBondtwostep
gro	. (.)	. (.)	. (.)	. (.)	. (.)
fre	0.0215 **(0.0385)**	0.0011 **(0.0280)**	0.0277 **(0.0497)**	0.0450 **(0.0979)**	0.0636 **(0.0407)**
fdi	0.0619 **(0.0902)**	0.1090 **(0.0864)**	0.0172 **(0.1009)**	0.0805 **(0.1183)**	0.0914*** **(0.0278)**
sav	0.3225*** **(0.0447)**	0.2649*** **(0.0336)**	0.3579*** **(0.0598)**	0.5676*** **(0.0899)**	0.5664*** **(0.0336)**
open	-0.0267 **(0.0164)**	-0.0308** **(0.0135)**	-0.0309 **(0.0226)**	-0.1302*** **(0.0383)**	-0.1314*** **(0.0177)**
L.gro			0.1028** (0.0489)	0.0804 (0.0559)	0.0829*** (0.0153)
Sabit	-5.2970* (2.8406)	-2.3925 (2.1657)			
Sargan test					0.9987 (18.28523)
AR(1)					0.0039*** (-2.8898)
AR(2)					0.0440* (-2.0139)
Gözlem sayısı	437	437	399	399	399
Ülke sayısı	19	19	19	19	19
R-kare	0.1213				

5.SONUÇ

Ekonomik özgürlüklerin ekonomik büyüme üzerindeki etkisi ve aralarındaki ilişki iktisat literatürünün en güncel konuları arasında yer almaktadır. İktisat teorisinin bu konudaki söylemi, ekonomik özgürlüklerin ekonomik büyümeyi arttırdığı ve daha fazla ekonomik özgürlüklerin gelişimine yol açtığı yönündedir. Ayrıca bir ülkede ekonomik özgürlüklerin artması, ülkeye giriş yapan doğrudan yabancı yatırımların sürekliliği açısından da doğrudan yabancı yatırımın önemli bir belirleyicisi olmaktadır. Ekonomik özgürlükler nedeniyle, girişimciler ev sahibi ülkeye yatırım yapmak için gerekli olan güven ortamı konusunda emin olmakta ve bu güven ortamı ekonomik büyümenin doğrudan yabancı yatırım girişi ile desteklenmesi konusunda ortam hazırlamaktadır. Bunun yanında doğrudan yabancı yatırımları teşvik eden tek unsur ekonomik özgürlükler olmayıp, bunun dışında pek çok etken bulunmaktadır. Bu çalışmada, 1995-2017 döneminde G-20 ülkelerinde ekonomik özgürlük (EF), doğrudan yabancı yatırım (DYY) ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelenmektedir.

Tüm G-20 ülkeleri için elde edilen tahmin sonuçlarına bakıldığında, Tasarruf oranının işaretinin pozitif olması teorik beklenti ve hipotezlerle örtüşmektedir. Ticari açıklık katsayısının ise, teorik beklentinin aksine, negatif işaretli çıktığı görülmektedir. Tasarruf oranı katsayısının pozitif olarak gerçekleşmesi, "G-20 ülkelerinde tasarruf oranındaki artışın ekonomik büyümeyi artırdığını" kanıtlamaktadır.

Çalışmadan elde edilen diğer önemli bir sonuç, Arellano-Bond tahmin yöntemlerinin tümünde tasarruf oranı değişkeninin istatistiksel olarak %1 anlamlılık seviyesinde işaretinin pozitif ve katsayısının oldukça yüksek (sırasıyla 5.98, 6.31, 16.85) olması, "bu değişkenin ekonomik büyümeyi diğer değişkenlere kıyasla daha fazla etkilediğini" göstermektedir. Ancak ticari açıklık katsayısının negatif gerçekleşmesi G-20 ülkelerinde ticari açıklık ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin ters yönlü olduğunu göstermektedir.

Ekonomik özgürlükler endeksi değişkeninin katsayısı istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, tahmin edilen tüm yöntemlerde ekonomik beklentiler doğrultusunda pozitif katsayılı olarak gerçekleşmiştir. Böylece G-20 ülkelerinde "ekonomik özgürlüklerin artmasının ekonomik büyümeyi artırdığını" söylemek mümkündür. Bu durum çalışmadan beklenen "bir ülkede daha yüksek ekonomik özgürlük seviyelerinin daha yüksek ekonomik büyüme oranlarını desteklediğine dair" hipoteze de bir kanıt oluşturmaktadır.

Çalışmanın politika sonuçlarına göre, politika yapıcılarının ekonomik büyümenin finanse edilmesinde doğrudan yabancı yatırımları teşvik etmeleri ve çekme yönünde politikalar izlemeleri gerekmektedir. Bununla birlikte Hükümetler doğrudan yabancı yatırımları çekebilmek için ekonomik özgürlükler konusunda gerek siyasi gerekse ekonomik açılardan iyi skorlar elde edebilmek için hukuksal ve piyasaya yönelik düzenlemeler yapmalıdırlar.

KAYNAKÇA

Arellano, Manuel ve Bond, Stephen (1991). "Some Tests of Specification For Panel Data: Monte Carlo Evidence and An Application to Employment Equations", *Review of Economic Studies*, 58, 277–297.

Baltagi, Badi H.(2005). *Econometric Analysis of Panel Data*, Third Edition, Canada: John Wiley & Sons.

Bengoa, Marta ve Sanchez-Robles, Blanca (2003) " "Foreign direct investment, economic freedom and growth: new evidence from Latin America", European Journal of Political Economy, Volume 19, Issue 3, 529-545.

Dkhili, Hichem ve Dhiab, Lassad Ben (2018). "The Relationship between Economic Freedom and FDI versus Economic Growth: Evidence from the GCC Countries," *Journal of Risk and Financial Management*, MDPI, Open Access Journal, vol. 11(4), 1-17.

Dünya Bankası, World Development Indicators veri tabanı.

Sanchez-Robles, Blanca and Bengoa-Calvo, Marta (2003) "Foreign Direct Investment, Economic Freedom and Growth: New Evidence from Latin-America". *European Journal of Political Economy*, Vol. 19, No. 3, 529-545.

Hansen, Lars Peter (1982) "Large Sample Properties of Generalized Method of Moments Estimators". *Econometrica*, Vol. 50, No. 4. 1029–1054.

Haydaroğlu, Ceyhun, (2016). "The Effect of Foreign Direct Investment and Economic Freedom on Economic Growth: The Case of BRICS Countries", *Research in World Economy*, Sciedu Press, vol. 7(1), 1-10.

Hossain, Shakib (2016). "Foreign Direct Investment, Economic Freedom and Economic Growth: Evidence from Developing Countries*", International Journal of Economics and Finance*; Vol. 8, No. 11, 200-214.

İskenderoğlu, Ömer, Karadeniz, Erdinç ve Atioğlu, Eyüp (2012). "Türk Bankacılık Sektöründe Büyüme, Büyüklük ve Sermaye Yapısı Kararlarının Karlılığa Etkisinin Analizi", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7 (1), 291-311.

Karakaya, Aykut, Ağazade, Seymur ve Perçin, Selçuk (2018). "Türk İmalat Sanayinde Performans, İnovasyon ve Rekabet Arasındaki İlişki", *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 4 (1), 39-59.

Kazeem, Ajide ve Perekunah, Eregha, (2015), "Foreign Direct Investment, Economic Freedom and Economic Performance in Sub-Saharan Africa", *Managing Global Transitions*, 13, 43-57.

Soto, Marcelo (2009). "System GMM estimation with a small number of individuals". [Erişim adresi: http://www.iae.csic.es/investigatorsMaterial/a111411124703archivoPdf29632.pdf [Erişim tarihi: 10.06.2019].

W.N.W. Azman-Saini, Ahmad Zubaidi Baharumshah ve Siong Hook Law, (2010). "Foreign direct investment, economic freedom and economic growth: International evidence", *Economic Modelling*, Volume 27, Issue 5, 1079-1089.

Vu, Hanh T. (2010). "The Relationship between Economic Freedom and Economic Growth: The Transistion Process in Vietnam and China", Honors College Capstone Experience/Thesis Projects Paper 257.

Zghidi, Nahed, Mohamed Sghaier, Imen ve Abida, Zouheir (2016). "Does Economic Freedom Enhance the Impact of Foreign Direct Investment on Economic Growth in North African Countries? A Panel Data Analysis", *African Development Review*, Vol. 28, No. 1, 64–74.



SELÂNİK FEYZ-İ SIBYÂN MEKTEBİ 1311-1312 (1895-1896) EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINA AİT TEVZÎ-İ MÜKÂFÂT CEDVELİ

Habibe KAZANCIOĞLU
Dr. Öğretim Üyesi, Trakya Üniversitesi, İlahiyat Fak. İslam Tarihi Anabilim Dalı,
habibekazancioglu@trakya.edu.tr

Özet

Osmanlı Devleti 19. yüzyılda eğitim-öğretim sisteminde çeşitli yenilikler ve düzenlemeler yapmıştır. Eğitimin yenileştirilmesi çalışmalarında devlet eliyle yapılan düzenlemeler çeşitli sebeplerden dolayı yetersiz kalmış ve eğitimdeki yenileşme çabaları istenen sonucu vermemiştir. Bu durum özel mektepler eliyle yenileşme düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu düşünceden hareketle Osmanlı coğrafyasında özel mektepler açılmaya başlanmıştır. Bu mekteplerden biri de Türk eğitim tarihinde adından sıkça söz ettiren Feyz-i Sıbyân Mektebi'dir. Selânik'te eğitim hayatına başlayan Feyz-i Sıbyân Mektebi gerek Osmanlı coğrafyasında kurulan ilk özel Müslüman mektebi olması gerekse mezunları arasında yakın dönem Türk tarihinde önemli roller üstlenmiş birçok kişinin bulunması açısından önemli bir rol üstlenmiştir. Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin Rûmî 1311-1312 (Miladî 1895-1896) eğitim-öğretim yılına ait olan *Tevzî-i Mükâfât Cedveli* bir risale şeklinde 1314 yılında Mahmud Bey Matbaası tarafından Dersaâdet'te Osmanlı Türkçesi ile yayımlanmıştır. Bu cedvelde Feyz-i Sıbyân Mektebi'nde uygulanan eğitim müfredatı, mektepte çeşitli alanlarda başarı gösteren talebelerin isimleri, sayısı ve cinsiyetleri, talebelerin aldıkları dersler, mektepte uygulanan puanlama sistemi gibi birçok bilgiye ulaşmak mümkündür. Bu çalışmada Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin 1311-1312 (1895-1896) eğitim- öğretim yılına ait olan *Tevzî-i Mükâfât Cedveli* adlı risalenin günümüz Latin harflerine çevirisi yapılmış ve buradaki bilgilerden hareketle Osmanlı eğitim sistemi ve mektep kurumu üzerine çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Feyz-i Sıbyân Mektebi, Tevzî-i Mükâfât Cedveli, Selânik, Eğitim-öğretim.

THE AWARD DISTRIBUTION TABLE WHICH BELONGS TO THESSALONIKI FEYZ-İ SIBYÂN SCHOOL IN THE ACADEMIC YEAR 1311-1312 (1895-1896)

Abstract

In the 19th century, various innovations and arrangements were made in Ottoman Empire educatioan life. The regulations of the state have been insufficient due to various reasons and the efforts to renew the education did not give the desired result. This situation reveals the idea of renewal by private schools. From this point of view, private schools were opened in the Ottoman geography. One of these schools is Thessaloniki Feyz-i Sıbyân school, which is frequently mentioned in the history of Turkish education. Feyz-i Sıbyân School, which started its education in Thessaloniki, played an important role in terms of the fact that there was a first private Muslim school established in the Ottoman geography and among the graduates there were many people who played an important role in the recent Turkish history. The Award Distribution Table *(Tevzî-i Mükâfât Cedveli),* which belongs to Thessalonıkı Feyz-i Sıbyân School in the academic year 1311-1312 (1895-1896), was publıshed in 1314 by Mahmud Bey Printing Press with Ottoman Turkish in Dersaâdet. The Award Distribution Table, it is possible to reach many information such as the education curriculum applied in the Thessalonıkı Feyz-i Sıbyân School and the names, number and gender of the students who succeeded in various fields in the school, the courses they took from the students, and the scoring system applied in the school. In this study, the Award Distribution Table which belongs to Feyz-i Sıbyân school in the academic year 1311-1312 (1895-1896), has been translated into today's Latin letters and based on the information given here, various evaluations have been made on Ottoman education system and institution.
Keywords: Feyz-i Sıbyân School, Award Distribution Table *(Tevzî-i Mükâfât Cedveli),* Thessalonıkı, Education.

Giriş

19. yüzyıl, Osmanlı eğitim kurumlarında yenileşme hareketlerinin ivme kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde eğitimde yenileşmeyi ifade eden *usûl-i cedîd* kavramı üzerinde çokça durulmuştur. "Ders araç ve gereçlerinde yenileşme ile öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemleri yerine modern ve etkili öğretim yöntemlerini uygulaması" anlamına gelen usûl-i cedîd kavramı Tanzimat'ın sonlarından itibaren daha çok ilköğretim için kullanılmışsa da genel olarak tüm öğretim düzeylerindeki benzer yenileşme çalışmalarını kapsamaktadır. (Akyüz, 1997: 180)

1847 yılında yayımlanan *Talimat* ile başlayan yenileşme hareketi ancak 1869 yılına gelindiğinde uygulamaya konulmuş ve geleneksel sıbyân mekteplerinin yanında modern usulde eğitim veren ibtidâî mektepler kurulmaya başlanmıştır. (Akyüz, 1997: 182)



Osmanlı Devleti'nde uygulanmak istenen eğitimdeki yenileşme faaliyetleri; bu yeniliklerin bazı çevrelerin tepkisini çekmesi, istenilen oranda nitelikli öğretmenlerin olmayışı, eğitim için ayrılan kaynağın yetersizliği gibi sebeplerle beklenen sonucu vermemiştir. Eğitimin devlet eliyle yenilenmesi sürecinde ortaya çıkan bu gibi sorunlar özel okulların kurulması düşüncesini doğurmuştur. (Şimşek, 2014: 210-211)

Sultan II. Abdülhamit'in teşviki ve desteği ile 1 Eylül 1869 tarihli *Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi* ile denetimi devlete, kuruluşu ve idaresi de kişi veya bir cemaate ait olan *Mekâtib-i Husûsiye* adı verilen özel mektepler açılmıştır. Bu özel okullar Müslümanların açtıkları özel okullar ile gayrimüslimlerin açtıkları özel okullar olarak ikiye ayrılmaktadır. (Güçtekin, 2012: 4-5)

Osmanlı Devleti'nde özel İslam mekteplerinin açılış gayelerinden en önemlisi Osmanlı coğrafyasında sayıları hızla artan yabancı ve azınlık mektepleri ile rekabet edebilmek ve Müslüman gençlere modern eğitimin fırsatlarını sunarak onları çağdaş medeniyetlerin gerisinde bırakmamaktır. Bir diğer gaye de Müslüman çocukların daha iyi bir eğitim almak gayesiyle yabancı mekteplere gidip millî, dinî değerlerinden uzaklaşmasına engel olmaktır. Bu gayeyle başta İstanbul olmak üzere Osmanlı topraklarında çok sayıda özel İslam mektepleri açılmıştır. Bu mekteplerden biri de Selânik'te kurulan ve Türk eğitim tarihinde adından sıkça söz ettiren Feyz-i Sıbyân Mektebi'dir.

Osmanlı Devleti, eğitim sistemindeki yenileşme hareketi kapsamında açtığı yeni eğitim kurumlarında ders araç gereçlerinden etkili öğretim metotlarına kadar hemen her alanda modern pedagojik yöntemler kullanmaya gayret göstermiştir. Uygulanan etkili öğretim metotlarından biri de başarıyı artırmak için kullanılan ödül yöntemidir.

Selânik Feyz-i Sıbyân Mektebi mükâfâtın öğrenci başarısının yükselmesinde güvenilir ve etkili yol olduğu görüşünü paylaşan eğitim kurumlarındandır. Zira kurulduğu yılın sonunda mükâfât töreni gerçekleştirmiştir. Ayrıca Rûmî 1311-1312 (Miladî 1895-1896) eğitim-öğretim yılı sonu mükâfât töreninde konuşma yapan konuşmacı eğitim ve öğretimde emsallerine göre başarı gösteren ve ön plana çıkan öğrencilerin ödüllendirilmelerinin gerekliliği üzerinde durmuştur.

Feyz-i Sıbyân Mektebi, Rûmî 1311-1312 (Milâdî 1895-1896) tarihinde mektebin eğitime başlayışının on birinci yılında mezun olan öğrencilerine hem *şehâdetnâme* (diploma)lerini vermek hem de derslerdeki başarıları, çalışkanlık ve gayretlilik ile güzel ahlak gibi alanlarda başarılı olan öğrencilerini ödüllendirmek üzere Tevzî-i Mükâfât Merâsimi düzenlemiştir.

Tevzî-i Mükâfât Merâsimleri, Selânik şehrinin sosyal, kültürel ve eğitim tarihi açısından oldukça önemli bir kaynak olmasının yanı sıra genel anlamda 19. yüzyılda açılan özel İslam mektepleri hakkında bilgi vermesi özelde ise Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin bir nevi yıllık raporu olması açısından önemlidir. Bu merâsimlerin birer tablo olarak hazırlanması ise hem Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin mükâfât usulü hakkında bilgi vermesi hem öğrencilerin hangi alanlarda mükâfât aldıkları hem de mükâfât alan öğrenci isimlerinin ortaya çıkarılması bakımından önem arz etmektedir.

1. Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin Tarihçesi

Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin ilham kaynağı olarak Mustafa Kemal Atatürk'ün hocası olarak da bilinen Şemsi Efendi'nin 1873 yılında Selânik'te kurduğu *Şemsi Efendi Mektebi* kabul edilmektedir.[1]

Feyz-i Sıbyân Mektebi, Selânik Vilâyeti Mektûbi Kalemi Mümeyyizlik vazifesinde bulunan Mustafa Tevfik Efendi'nin önderliğinde Kâtip Muslihiddin Mahallesi'nde Sabri Paşa Caddesi ile Kuruçeşme Sokağı'nın kesiştiği yerde bulunan Hafız Mustafa Efendi tarafından Kur'ân Mektebi olarak kullanılan binada -Hafız Mustafa Efendi mektepte Kur'ân hocası olarak devam etmek suretiyle- 1883 yılında eğitime başlamıştır. Ancak Mustafa Tevfik Efendi için bu sadece bir başlangıçtır. Hayalindeki modern tarzda bir özel mektep kurma düşüncesini Selânik Maârif Müdürü Radoviçeli Mustafa Bey'e açar. O yıllarda sayıları oldukça az olan modern mekteplere bir yenisinin eklenmesi düşüncesi Radoviçeli Mustafa Bey tarafından memnuniyetle karşılanır. Selânik Maârif Müdürü Radoviçeli Mustafa Bey, Mustafa Tevfik Efendi'yi mektebin kurucu üyesi olarak atar. Kısa bir süre sonra Mustafa Tevfik Efendi'nin başkanlığında bir encümen oluşturulur. Feyz-i Sıbyân Mektebi hem devletin hem kurucularının hem de hayırsever kimselerin maddi desteği ile elli öğrencili ve dört sınıflı modern bir ilkokul olarak eğitim hayatına başlar. (Sandalcı, 2005: 41-43)

[1] Şemsi Efendi'nin 1891 yılında okulunun kapanmasından sonra 1893-1894 yılları arasında Ravzâ-i Talim adıyla başka bir okul daha kurmuşsa da bir yıl sonra bu okulu Feyz-i Sıbyânla birleştirmiştir. Kendisi ise önce Feyz-i Sıbyân'da sonrasında Feyziye'de öğretmen ve ilk kısım müdürü olarak görev yapmıştır. (Sandalcı, 2005: 38)



Hicrî 1313 tarihli Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi'nde geçen Husûsî Mektepler kısmındaki bilgilere göre mektep Rûmî takvime göre 1301 (Miladi 1885) yılında hayırsever bir heyet-i husûsîye tarafından tesis edilmiştir. Aynı sâlnâmede ibtidâî ve rüşdî derslerinin yanı sıra ticarete yarayacak derslerin de gösterildiği belirtilmekte olup mektebin tedricen bir "Osmanlı Ticaret Mektebi" haline getirilmek istendiği aktarılmaktadır. Bu mektep her ne kadar özel yani paralı bir mektepse de sâlnâmedeki bilgilere ve 1312-1313 tarihli Tevzî-i Mükâfât Töreni Cedveli'nde yer alan ifadelere göre mektep "hayra hizmet gayesiyle açılmıştır." Zira öğrencilerin tamamından elde edilen gelir, mektebin masrafının ancak yarısını karşılamakta olup masrafın diğer kısmı hayırsever kimseler tarafından karşılanmaktadır. Öğrencilerin yarısına yakın kısmını fakir çocukları oluşturmaktadır ve bunların masrafları heyet-i idâre tarafından karşılanmaktadır.[2]

Feyz-i Sıbyân Mektebi eğitim öğretim hayatına 1885 yılında sadece erkek öğrencilerle başlamış 1890 yılında mektebe kız öğrenci kısmı ilave edilmiştir. Erkek öğrenci kısmının tahsil süresi dört yıl ibtidâî, dört yıl rüşdî olmak üzere sekiz seneden oluşmaktadır. Kız öğrenciler için başlangıçta sadece ibtidâî kısmı açılmış daha sonra rüşdî kısmı ilave edilmiştir.

Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin adı 1900 yılında *Feyziye Mektebi* olarak değiştirilmiştir. Balkan Savaşı'na kadar oldukça güzel ve başarılı günler geçiren Feyziye Mektebi'nin yöneticilerinin İstanbul'a göç etmesiyle mektep bir süre daha İstanbul'dan yönetilerek varlığını devam ettirmiştir. Selânik Feyziye Mektebi'nin İstanbul'a göç eden yöneticileri 1915 yılında Bayezit'te bir mektep açmışlar ancak bu mektebi 1917'de kapatarak aynı yerde İstanbul Feyziye Mektebi'ni kurmuşlardır. Bayezit'teki binanın yetersiz olması üzerine mekteb, 1923 yılında Teşvikiye (Şişli)'de bulunan Naciye Sultan Konağı'na taşınmıştır. Feyziye Mektepleri 1955-1956 yıllarında bir vakıf eğitim kurumu halini almış, Nişantaşı (Şişli)'ndaki eğitim kurumlarından sonra 1986'da Sarıyer'de Ayazağa Kampüsü kurulmuş bunu 1996'da Işık Üniversitesi takip etmiştir. Feyziye Mektepleri, İstanbul'un çeşitli semtlerinde kurduğu ilköğretimden üniversite kademelerine kadarki eğitim kurumlarında eğitim öğretim hayatına devam etmektedir. (Narin, 2005: 76-77)

2. Rûmî 1311-1312 (Miladî 1895-1896) Eğitim-Öğretim Dönemi Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin Ders Programı

1311-1312 (1895-1896) eğitim öğretim yılına ait Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin ders programını eğitim tarihi açısından çok değerli kaynaklar olan sâlnâmelerden öğrenmekteyiz. Nitekim Hicrî 1313 (Miladî 1895-1896) tarihli Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi, 1311-1312 (1895-1896) tarihli Selânik Feyz-i Sıbyân Mektebi Tevzî-î Mükâfât Cedveli'nde geçen birçok bilgiyi teyit etmesinin yanında birçok konuya da açıklık getirmektedir. Bu konulardan birisi de Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin 1311-1312 (1895-1896) tarihli eğitim öğretim yılı ders programı, mektebin idarecileri ve ders veren öğretmenleri hakkındaki bilgilerdir.

1313 (1895-1896) tarihli Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi'nden edindiğimiz bilgilere göre1311-1312 (1895-1896) tarihinde Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin erkek öğrencilere mahsus ibtidâî ve Rüşdî kısımlarında okutulan dersler şunlardır:[3]

İbtidâî Birinci Sınıfta: Eczâ-yı Şerîfe, Kırâat-ı Türkiyye, Ta'dâd ve Terkîm, Teşkîl-i Kelimât, Mâlûmât-ı Şifâhiye, Şurût-ı Salavât, Hat, Fransızca.

İbtidâî İkinci Sınıfta: Eczâ-yı Şerîfe, İlm-i Hâl, Kırâat-ı Türkiyye, İmlâ, Hesab, Mâlûmât-ı Nâfia, Hat, Fransızca.

İbtidâî Üçüncü Sınıfta: Kur'ân-ı Kerîm, İlm-i Hâl, Kırâat-ı Türkiyye, Muhtasar Kavâid, Mâlûmât-ı Şettâ, İmlâ ve Takrîr, Hesab, Fransızca ve Terceme-i Fransızca.

İbtidâî Dördüncü Sınıfta: Kur'ân-ı Kerîm ma'a Tecvîd, Kırâat-ı Türkiyye, İmlâ, Hesab, Muhtasar Târih-i Osmânî, Muhtasar Coğrafya, Fransızca, Terceme-i Franseviye, Rik'a Hattı.

Rüşdî Birinci Sınıfta: Lisân-ı Arabî, Lisân-ı Fârisî, Lisân-ı Osmânî, Akâid, Hat, İmlâ-i Türkî, İnşâ, Hesab, (küsûrât-ı âdîye ve a'şâriye), Coğrafya (mücmelen kıt'ât-ı hamse), Muhtasar Târih-i Umûmî (ezmine-i mukaddeme), Fransızca, Terceme-i Franseviye, Hat, Resim.

[2] Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi, 1313, s.138.
[3] Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi, 1313, s.138-140.



Rüşdî İkinci Sınıfta: Lisân-ı Arabî, Fârisî, Lisân-ı Osmânî (kavâid-i nahviyye) İnşâ, İmlâ, Manzum ve Mensur Âsâr-ı Edebiye Hıfzı, Akâid, Hat, Hesab, Coğrafya, Târih-i Umûmî (kurûn-ı vasatî), Fransızca, Terceme-i Franseviye, Hat, Hendese, Resim.

Rüşdî Üçüncü Sınıfta: Lisân-ı Arabî, Fârisî, Lisân-ı Osmânî, İnşâ, Manzum ve Mensur Âsâr-ı Edebiye Hıfzı**,** Lügat, Akâid, İmlâ, Hat, Hesab, Coğrafya, Târih-i Umûmî (Târih-i İslâm kurûn-ı cedîde) Fransızca, Terceme-i Franseviye, Hendese (mübâdîden kısm-ı sânî), Resim.

Rüşdî Dördüncü Sınıfta: Lisân-ı Arabî, Lisân-ı Osmânî, İnşâ, Manzum ve Mensur Âsâr-ı Edebiye Hıfzı, Hendese (fenn-i müşâhede dâhildir), Coğrafya-yı Osmânî, Usûl Defteri, Târih-i Osmânî, Fransızca, Terceme-i Franseviye, Târih-i Tabi'î, Resim (kara kalem)

1311-1312 (1895-1896) tarihinde Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin eğitim-öğretim döneminde kız öğrenciler için sadece ibtidâî kısmı olup eğitim-öğretim süresi beş senedir. Kız öğrencilere okutulan dersler sınıflara göre şöyledir:[4]

İbtidâî Birinci Sınıfta: Eczâ-yı Şerîfe, Şurût-ı Salavât, Hesab-ı Zihnî, Kırâat-ı Türkiyye, Hat Talimi, Mâlûmât-ı Şettâ, Ameliyât-ı Hayâtiye (örgü, kanaviçe)

İbtidâî İkinci Sınıfta: Kur'ân-ı Kerîm, İlm-i Hâl, Mânâlı İbâre, Hüsn-i Hat, İstinsâh, Hesab (ta'dâd ve terkîm), Ef'âl ve Esmâ-yı Türkiyye, Ameliyât-ı Hayâtiye (kabartma, yün iplikle mükemmel örgü, kâğıtla biçki talimi)

İbtidâî Üçüncü Sınıfta: Kur'ân-ı Kerîm, Tecvîd, Kavâid-i Türkiyye, Mânâlı İbâre ve Takrîr, Akâid-i Diniyye, Vezâif-i Tahrîriye ve İmlâ, Hüsn-i Hat, Hesab-ı Mâlûmât-ı Şettâ, Ameliyât-ı Hayâtiye (mükemmel kabartma, beyaz iş, mükemmel örgü, çiçek taklidi, biçki)

İbtidâî Dördüncü Sınıfta: Kur'ân-ı Kerîm, Tecvîd, Akâid-i Diniyye, Mânâlı İbâre ve Takrîr, Kavâid-i Türkiyye, İmlâ, Hüsn-i Hat, Hesab, Muhtasar Târih-i Osmânî, Muhtasar Coğrafya, Mâlûmât-ı Şettâ, Ameliyât-ı Hayâtiye (her nev'î el işi, modelden biçki usûlü, ipekten ve kumaştan mücessem çiçek a'mâli)

İbtidâî Beşinci Sınıfta: Kur'ân-ı Kerîm, Akâid-i Diniyye, Lisân-ı Arabî, Lisân-ı Fârisî, Vezâif-i İnâs, Hıfzu's-sıhha, İdâre-i Beytiyye, Târih-i İslâm, Coğrafya-yı Umûmî, Ameliyât-ı Hayâtiye (her nev'î el işi, modelden biçki usûlü, ipekten ve kumaştan mücessem çiçek a'mâli), mâlûmât-ı şettâ, hüsn-i hat.

3. Rûmî 1311-1312 (Miladî 1895-1896) tarihinde Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin İdarî Kadrosu

Kurucular: Mustafa Tevfîk Efendi, Muhammed Karakaş Efendi, Mustafa Cezzâr Efendi, Süleyman Şevket Efendi, Mustafa Fâik Efendi, İpekçi İsmail Efendi.[5]

4. Rûmî 1311-1312 (Miladî 1895-1896) tarihinde Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin Erkek Öğrenci Kısmının Öğretim Kadrosu

Müdür Vekili: Muhammed Sadık Efendi

Lisân-ı Arabî ve Akâid Muallimi: Hüseyin Hüsnî Efendi

Akâid-i Diniyye ve Kırâat Muallimi: Şemsi Efendi

Hıfzu's-sıhha Muallimi: Doktor Tevfik Efendi

Coğrafya Muallimi: Nadir Bey

Hesap ve Hendese Muallimi: İskender Efendi

Lisân-ı Osmânî, Terceme ve Kitabet Muallimi: Ahmed Medhî Efendi

Lisân-ı Fransevî ve Resim Muallimi: Yusuf Efendi

Tarih, Fârisî Kırâat Muallimi: Necip Necati Efendi

Hesap, Kırâat, İstiktâb Muallimi: Edhem Müfîd Efendi

Hat Muallimi: Abdurrahman Efendi

[4] Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi, 1313, s. 140-148.
[5] Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi, 1313, s. 148.

İbtidâî Birinci Sene Muallimi: Ahmed Râkım Efendi

Şu'bate Kırâat-ı Türkiyye Muallimi: Hüseyin Hüsni Efendi[6]

5. Rûmî 1311-1312 (Miladî 1895-1896) Tarihinde Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin Kız Öğrenci Kısmının Öğretim Kadrosu

Mekteb Müdiresi ve Biçki Muallimesi: Madam Klotild

Muallimeler: Nüzhet Hanım, Hâfize Hanım, Hâşime Hanım, Melike Hanım (nakış muallimesi)[7]

6. Selânik Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin 1311-1312 (1895-1896) Eğitim-Öğretim Yılı Sonu Tevzî-i Mükâfât Cedveli (Ödül Dağıtım Tablosu)

Selânik Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin 1311-1312 (1895-1896) eğitim-öğretim yılının sonunda, mektebin bir geleneği olarak mezun öğrencilerin diplomalarını vermek bunun yanı sıra yıl içinde çeşitli alanlarda başarılı olan öğrencileri de ödüllendirmek gayesiyle bir Tevzî-i Mükâfât Merâsimi tertip edilmiştir. Daha sonra mezun öğrenciler ve ödüllendirilen öğrencilerin isimlerinin, ödüllendirildikleri alanların ve ödül cinsinin belirtildiği Tevzî-i Mükâfât Cedveli bir kitapçık şeklinde bastırılmıştır.

1311-1312 yılında yapılan Tevzî-i Mükâfât Merâsimi, mektebin düzenlediği on birinci mükâfât törenidir. Mektep, bu tarihte rüşdînin dördüncü mezunlarını, ibtidâînin beşinci mezunlarını vermiştir.

Osmanlı not sisteminde 9-10 *Aliyyü'l-a'lâ* (pekiyi), 8 *A'lâ* (iyi), 6-7 *Karîbü'l-a'lâ* (iyiye yakın), 5 *Vasat*, 4 *Karîbü'l-vasat* (ortaya yakın), 3 *Zayıf*, 1-2 *Ednâ* (pek zayıf) idi. (Akyüz, 1997: 205)

1311-1312 eğitim öğretim yılında öğrenci sayısı 360 erkek 165 kız olmak üzere 522'ye ulaşmıştır.[8] 1311-1312 eğitim-öğretim yılında Rüşdîden altı erkek öğrenci, ibtidâîden ise on erkek öğrenci mezun olmuştur. Rüşdîden mezun olanlardan biri aliyyü'l-a'lâ, ikisi a'lâ, biri karîbü'l-a'lâ, ikisi de *mutavassıt* (orta) dereceyle mezun olmuştur. İbtidâîden mezun olanlardan ise dördü aliyyü'l-a'lâ, biri a'lâ, üçü karîbü'l-a'lâ, ikisi mutavassıt dereceyle mezun olmuştur.

Hüsn-i Ahlak'tan ise 75 erkek öğrenci aliyyü'l-a'lâ, 37 erkek öğrenci a'lâ, 35 erkek öğrenci karîbü'l-a'lâ, 70 erkek öğrenci evsat dereceyle mezun olmuştur.

Öğrencilerin eğitim basamaklarındaki ders başarıları Ulûm-ı Diniyye, Lisân-ı Arabî, Lisân-ı Fârisî ve Hendese'de a'lâ; Lisân-ı Osmânî, Hesab, Târih-i Osmânî ve Târih-i Umûmî ve Hutût'da karîbü'l-a'lâ; Lisân-ı Fransevî ve Coğrafya'da mutavassıttır. Bütün basamaklar ve aldıkları puanlar değerlendirildiklerinde öğrenci başarılarının ortalaması karîbü'l-a'lâ derecesindedir.

Osmanlı sınav sisteminde öğrenci yıl sonunda bir heyet huzurunda imtihân-ı umûmî denilen bir sınava girer ve bu sınavda her dersten en az 4 almak ve ortalaması 5 olmak şartıyla bir üst sınıfa geçerdi. Öğrencinin yıl sonu sınav ortalaması 5 ya da daha yüksek olmasına rağmen iki dersten aldığı not 4'ün altında ise yıl sonu sınavının hemen sonrasında bu iki dersten tekrar sınava girer ve bu sınav sonucuna göre sınıfını geçer veya kalırdı. (Akyüz, 1997: 205)

Feyz-i Sıbyân Mektebi'in yıl sonu sınavında başarılı olan 250 öğrenci bir üst sınıfa geçmiştir. 24 öğrenci ise iki dersten 4 ya da daha az puan aldıklarından tekrar sınava girmeleri gerekmiş, bunlardan 10 erkek öğrenci sınavı geçerek bir üst sınıfa geçmiş, 14'ü ise sınıfta kalmıştır. Yıl sonu ortalaması üç ya da daha az olan 59 öğrenci doğrudan sınıfta kalmıştır.

Feyz-i Sıbyân Mektebi idaresi mezuniyet derecelerinin hesaplanmasında önceki yıllardan farklı bir uygulamaya gitmiştir. Daha önce mezuniyet derecesi genel sınav sonucuna göre belirlenmektedir. Ancak idare, öğrencilerin yıl içinde derslere çalışmada gevşeklik gösterdiklerini yıl sonuna geldiklerinde ise sıkıştıklarını belirtmekte bunun önüne geçmek için yeni bir uygulamaya geçtiklerini ifade etmektedir. Yeni uygulamaya göre mezuniyet derecesini sadece yıl sonunda sınav heyeti önünde yapılan genel sınav sonucu değil, *altı ay imtihanları* denilen ara sınavlar ile genel sınavda alınan puanların ortalamasının sonucu belirleyecektir.

[6] Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi, 1313, s. 149.
[7] Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi, 1313, s. 149.
[8] Öğrenci sayısı toplamda 525 olması gerekirken Tevzî-i Mükâfât Cedveli'nde 522 olarak verilmiştir.



Selânik Feyz-i Sıbyân Mektebi'nde, kız ve erkek öğrencilerin ayrı kısımlarda eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Erkek öğrenci kısmı Rüşdî, İbtidâî ve *İhtiyat* (hazırlık)'tan oluşmaktadır. Kız öğrenci kısmı ise İbtidâî ve ihtiyât sınıflarından oluşmaktadır.

"1892 tarihli "Dersaâdet Mekâtib-i İbtidâîyesi için Talimât-ı Mahsûsa'nın 19. maddesi ile Dersaâdet Mekâtib-i Rüştiyesi'nin İdâre-i Dâhiliyesi'ne Mahsus Talimât'ın 22-25. maddelerinde ibtidâî ve rüştiyelerde uygulanacak mükâfâtlara yer verilmiştir. Öğrencinin başarısını artırmak, çalışmasını teşvik etmek ve birbirlerine karşı güzel davranışlarda bulunmasını sağlamak amacıyla "Âferin", "Takdir", "Tahsîn" ve "Levha-yı İftihar" adıyla dört çeşit mükâfât verilmesi kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte, sekiz âferin bir tahsîn, iki tahsîn bir takdir, iki takdir ve dört tahsîn bir levha-yı iftihar ve iki levha-yı iftihar bir mükâfâta denk kabul edilmiştir. Bir hafta boyunca terbiyeli davranarak ceza almayanlara bir âferin verilmesi benimsenmiştir. Her ayın sonunda derslerinde başarılı olanlara iki âferin verilmesi istenmiştir. Sınavlarda birinci olanlara bir takdir, ikinci olanlara bir tahsîn verilirken tam not alan tüm öğrencilere ikişer âferin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, imtihân-ı umûmîde başarı gösterenlere mükâfâten kitap ve *zikr-i cemil* verilmesi gerektiği kaydedilmiştir." (Kapçı, 2013: 169)

"Ayrıca sınavlarda başarı göstererek dereceye giren öğrenciler de ödüllendirilmiştir. Her dersin sınavından birinci olana mükâfât, ikinci, üçüncü ve dördüncüye ise zikr-i cemil verilmiştir Kendi sınıfında en fazla dersten dereceye giren ilk dört öğrenci ise *Fevkalâde Mükâfât*'ı almaya hak kazanmıştır." (Kapçı, 2013: 172)

Hicri 1317 yılına ait Sâlnâme-i Maârif-i Umûmîye'nin Dârü'l-Muallimât ve İhtiyat kısmına mahsus kısımdaki Tâlîmatnâme'nin mükâfât ve mücâzât kısmının 40-47 maddelerinde mükâfât konusunda şu bilgiler yer almaktadır:[9] Mükâfât, sebeplerinin derecelerine göre *Âferin Varakası, Tahsîn Varakası, İmtiyaz Varakası, Levhâ-İ İftihar* ve *Mükâfât* olmak üzere beş türlüdür.

Âferin Varakası: Yazılı bir belge olup dersine çalışanlara, ödevlerini zamanında yapanlara, edepli ve terbiyeli davranışlarda süreklilik gösterenlere verilmektedir. Öğretmenler ve muavine, ders defterlerine âferin alanların isimleri ile âferin alma sebeplerini yazmalıdır.

Tahsîn Varakası: Dört âferine bedel olan bu belge âferin belgesinden kıt'a ve renkçe farklıdır. Dersine olağanüstü çalışanlara, kitap ve defterlerini temiz tutanlara, vazifelerini hakkıyla yerine getirenlere, akran ve emsalleri arasında temeyyüz eden öğrencilere verilmektedir. Tahsîn belgesi müdürün onayından sonra öğretmenler, muavine ve mubassırlar tarafından defterlere yazılmaktadır.

İmtiyaz Varakası: Sekiz âferine veya iki tahsîne bedel kıt'a ve renk bakımından diğerlerinden farklı bir belgedir. İmtiyaz Varakası öğretmenlerin, muavinenin ve mubassıranın çok memnun olduğu öğrencilere ancak müdür tarafından verilen bir belgedir.

Bir öğrenciye ayda 15 âferin, 2 tahsîn, 1 imtiyazdan fazlası verilemezdi. Adı geçen belgeler istenildiği vakitte değil perşembe günleri akşam üzeri verilmekteydi.

Levha-i İftihar: Çerçeveli, camlı, süslü bir tablo olup bir ay içinde 15 âferin iki tahsîn ve bir imtiyaz belgesi alan öğrencilerin isimleri celî hat ile buraya yazılırdı. Bu tablo mektepte herkesin görebileceği bir yere asılırdı.

Mükâfât: Bir sene içinde iki defa levha-i iftihar tablosuna adı yazılan ve ayrıca elli âferin toplayan öğrencilere mektebin bütçesine uygun olarak değerli bir kitap hediye edilirdi.

Tevzî-i Mükâfât Cedveli, 1311-1312 yılında Feyz-i Sıbyân Mektebi rüşdiyesinden ve ibtidâîyesinden mezun olan erkek öğrencilerin isimleri yer almaktadır. Ayrıca Tevzî-i Mükâfât Cedveli'nde, rüşdiyedeki ve ibtidâîyedeki erkek öğrenciler ile ibtidâîyede eğitimlerine devam eden kız öğrencilerin yıl içinde çeşitli derslerden; güzel ahlak, mektebe devam, temiz olma, düzenli olma, çalışkanlılık ve gayretlilik gibi alanlarda gösterdikleri başarılardan dolayı ödüllendirildikleri görülmektedir. Ödül listelerinde öğrencilerin numaraları, isimleri, ödül aldıkları dersin isimleri ve ödül türleri kaydedilmiştir.

Rüşdiyede okuyan erkek öğrenciler, Arapça, Farsça, Osmanlı Türkçesi, Umûmî Târih, Hesab gibi derslerde başarılı olmuşlar ve *mükâfât* ve *zikr-i cemîl* ile ödüllendirilmişlerdir.

İbtidâînin erkek bölümünde okuyan öğrenciler, Kur'ân-ı Kerîm, Akâid, Hesab, Osmanlı Türkçesi, Fransızca gibi derslerden başarılı olmuş ve *mükâfât* ve *zikr-i cemîl* ile ödüllendirilmişlerdir. İhtiyât

[9] Sâlnâme-i Maârif-i Umûmîye, 1317, s. 331-332.

sınıfında ise öğrenciler Kırâat ve Elifba derslerinde gösterdikleri başarılardan dolayı *mükâfât* ve *zikr-i cemîl* ile ödüllendirilmişlerdir.

Rüşdî ve ibtidâî kısmındaki erkek öğrencilerden güzel ahlak, düzenlilik ve temizlik alanlarında üstün başarı gösterenler *fevkalâde mükâfât* ile ödüllendirilmişlerdir. Aynı şekilde rüşdî ve ibtidâî kısımdaki erkek öğrencilerden mektebe devam konusunda başarı gösteren öğrenciler *fevkalâde mükâfât*'a layık görülmüşlerdir.

Tevzî-i Mükâfât Cedveli'nde hüsn-i ahlak ve hüsn-i gayret alanlarında bir *iftihâr levhası* yer almaktadır. Ayrıca Tevzî-i Mükâfât Cedveli'nde *say u gayret* (çalışkanlık ve gayretlilik), hüsn-i hâl ve hareketlerinden dolayı öğrencilere *âferin varakalarına bedel mükâfât*ın verildiği görülmektedir.

Tevzî-i Mükâfât Cedveli'nden kız öğrenciler kısmında sadece ibtidâînin olduğu ve henüz ibtidâî kısmının mezun vermediği anlaşılmaktadır. İbtidâîyedeki kız öğrencilerin Akâid, Riyâziyât, Osmanlı Türkçesi, Biçki ve El İşleri gibi derslerde gösterdikleri başarılardan dolayı *mükâfât* ve *zikr-i cemîl* ile ödüllendirildikleri gürülmektedir. Ayrıca kız öğrenciler için *kırâat sınıfı* ve *ihtiyât sınıfı* da bulunmaktadır. Bu sınıftaki öğrencilerin hangi derslerden ödül aldıkları belirtilmemiş sadece öğrenci isimleri verilerek aldıkları ödül *mükâfât* ve *zikr-i cemîl* olarak kaydedilmiştir.

Sonuç

Osmanlı Devleti'nde eğitim sisteminde 19. yüzyıl boyunca, ders araç gereçlerinden öğretim metotlarına kadar birçok alanda yenilikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu yeniliklerden biri de açılan azınlık ve yabancı okullarıyla rekabet etmesi ve öğrencilerin azınlık ve yabancı okullara giderek dinî ve millî kimliklerinden uzaklaşmasını engellemek amacıyla açılan özel İslam mektepleridir. Bu mektepler İstanbul başta olmak üzere Osmanlı topraklarının çeşitli şehirlerinde açılmıştır. Açılan bu okullardan birisi de 1885 yılında Selânik'te kurulan Feyz-i Sıbyân Mektebi'dir. Günümüzde de eğitim hayatına devam eden yaklaşık 134 yıllık bir eğitim kurumu olan Feyz-i Sıbyân Mektebi, bir eğitim kurumu olarak sistemi, eğitim anlayışı ve yetiştirdiği öğrenciler bakımından kendisinden sürekli söz ettiren, kökleri Osmanlı'ya dayanan kurumlardandır.

Selânik Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin eğitim felsefesi içerisinde ödülün başarıyı etkilediği düşüncesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Mektebin açıldığı ilk eğitim-öğretim yılı sonundan itibaren her yıl hem mezun olan öğrencilere diplomaları hem de yıl içerinde gerek derslerden gerekse güzel ahlak, derslere devam, çalışkanlılık, gayretlilik vb. alanlarda başarılı olan öğrencilere ödüllerinin verildiği Tevzî-i Mükâfât Merâsimi yapılmıştır.

Feyz-i Sıbyân Mektebi Tevzî-i Mükâfât Cedveli sayesinde 19. yüzyılın sonunda Osmanlı Eğitim sisteminde uygulanan ödüllendirmeler hakkında bilgi edinmek mümkündür. Ayrıca bu cedvel aracılığıyla bu mektepte okuyan öğrencilerin isimleri, cinsiyetleri ve bunların başarı durumlarını tespit edilebilir.

Tevzî-i Mükâfât Cedveli'nde öğrencilerin gördükleri ders isimlerine de yer verilmiştir. Böylelikle bu cedvel anılan dönemde okutulan dersler ve hangi derslerin hangi sınıf basamaklarında okutulduğu hakkında birincil kaynak olma özelliği taşımaktadır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (1997). Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Şimşek, H. (2014). Osmanlı Devletinde Özel Okullar ve İlk Türk Özel Okulunun Tarihçesine Dair Yeni Bilgiler. Bilig, S. 68, 209-230.

Güçtekin, N. (2012). İstanbul'daki Özel İslam Mektepleri (1873-1922). Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi, S. 22, 1-40.

Sandalcı, M. (2005). Feyz-i Sıbyân'dan Işık'a Feyziye Mektepleri Tarihi. İstanbul: Feyziye Mektepleri Vakfı Yayınları.

Selânik Vilâyeti Sâlnâmesi. Selânik: Hamidiye Mekteb-i Sanayi Matbaası, 1313.

Narin, E. (2005). Feyz-i Sıbyân'dan Işık Lisesi'ne Feyziye Mektebi. Popüler Tarih Dergisi, S. 55, 74-79.

Sâlnâme-i Maârif-i Umûmîye. İstanbul: Darü'l-Hilâfetü'l-Aliyye Matbaası, 1317.

Kapçı, H. Z. (2013). Osmanlı Eğitim Sisteminde Disiplin: Dârülhayr-i Âli Örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 6 /28, 166-180.

Selânik Feyz-i Sıbyan Mektebi Tevzî-i Mükâfât Cedveli 1311-1312. Dersaâdet: Mahmud Bey Matbaası, 1314.



Ek: *Selânik Feyz-i Sıbyân Mektebi Tevzî-i Mükâfât Cedveli Sene-i Tedrisiye 1311-1312* İsimli Risalenin Latin Harfli Çevirisi.

SELÂNİK FEYZ-İ SIBYÂN MEKTEBİ

TEVZÎ-İ MÜKÂFÂT CEDVELİ SENE-İ TEDRİSİYE 1311-1312

Dersaâdet

Mahmud Bey Matbaası

1314

Tahsîlât-ı Rüşdiyeyi Bi'l-ikmâl Şehâdetnâme Ahzına Kesb-i

İstihkâk Eden Efendilerin Esâmisi

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
1	İbrahim Muhsin Efendi bin Tüccardan Hurdacı Abdurrahman Efendi	Aliyyü'l-a'lâ
4	Kâzım Efendi bin Merhum Receb Beg	A'lâ
8	Selahaddin Efendi bin Kolağası Abdullah Efendi	A'lâ
7	Süleyman Edib Efendi Tüccardan Osman Resmî Efendi	Karîbü'l-a'lâ
6	Münif Efendi bin Divân-ı Umûmiyye Memurîninden Şevket Efendi	Vasat
3	Şefkatî Efendi Merhum Receb Beg	Vasat

Rüşdî Üçüncü Sene (Mevcudu 6)

Akâid-i Diniyye, Arabî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
1	Muhsin Efendi	Mükâfât 1 defa 1
4	Kâzım Efendi	Mükâfât 2 defa 1
8	Selahaddin Efendi	Mükâfât 2 defa 1
7	Edib Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 1

Hesab, Hendese

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
1	Muhsin Efendi	Mükâfât 1 defa 3
4	Kâzım Efendi	Mükâfât 1 defa 3
8	Selahaddin Efendi	Mükâfât 1 defa 3
7	Edib Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 3

Lisân-ı Osmânî, Farisî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
1	Muhsin Efendi	Mükâfât 1 defa 2
4	Kâzım Efendi	Mükâfât 1 defa 2
8	Selahaddin Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 2
7	Edib Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 2

Târih-i Umûmî, Coğrafya

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
1	Muhsin Efendi	Mükâfât 1 defa 4
8	Selahaddin Efendi	Mükâfât 1 defa 4
7	Edib Efendi	Mükâfât 2 defa 3
6	Münif Efendi	Mükâfât 2 defa 1



Rüşdî İkinci Sene (Mevcudu 8)

Arabî, Fârisî, Lisân-ı Osmânî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
9	Edib Efendi	Mükâfât 1 defa 1
11	Fıtrî Efendi	Mükâfât 1 defa 1

Riyâziyât

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
9	Edib Efendi	Mükâfât 2 defa 2
10	Rıfat Efendi	Mükâfât 1 defa 1
11	Fıtrî Efendi	Mükâfât 1 defa 2

Lisân-ı Fransevî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
10	Rıfat Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 2
9	Edib Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 3

Rüşdî Birinci Sene (Mevcudu 18)

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
19	Ali Salim Efendi	Mükâfât 1 defa 1
30	Mehmed Vasfi Efendi	Mükâfât 1 defa 1
20	Medhî Efendi	Mükâfât 1 defa 1
21	Osman Kemal Efendi	Mükâfât 1 defa 1
24	Ziya Efendi	Mükâfât 1 defa 1
22	Sâim Efendi	Mükâfât 1 defa 1
14	Cemal Efendi	Mükâfât 2 defa 1
51	Ekrem Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 1

Lisân-ı Osmânî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
19	Ali Salim Efendi	Mükâfât 1 defa 2
30	Mehmed Vasfi Efendi	Mükâfât 1 defa 2
20	Medhî Efendi	Mükâfât 1 defa 2
21	Kemal Efendi	Mükâfât 1 defa 2
24	Ziya Efendi	Mükâfât 2 defa 2
14	Cemal Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 2
51	Ekrem Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 2

Târih-i Umûmî, Hesab

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
19	Ali Salim Efendi	Mükâfât 1 defa 3
30	Mehmed Vasfi Efendi	Mükâfât 1 defa 3
20	Medhî Efendi	Mükâfât 1 defa 3
21	Kemal Efendi	Mükâfât 2 defa 3
24	Ziya Efendi	Mükâfât 1 defa 3
51	Ekrem Efendi	Mükâfât 2 defa 3
14	Cemal Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 3

Coğrafya, Harita Resmi, Hutût

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
19	Ali Salim Efendi	Mükâfât 1 defa 4
30	Mehmed Vasfi Efendi	Mükâfât 1 defa 4
20	Medhî Efendi	Mükâfât 1 defa 4
21	Kemal Efendi	Mükâfât 1 defa 4
24	Ziya Efendi	Mükâfât 2 defa 4



14	Cemal Efendi	Mükâfât 2 defa 1
25	Şevket Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 1
51	Ekrem Efendi	Mükâfât 1 defa 4
22	Sâim Efendi	Mükâfât 1 defa 2

Lisân-ı Fransevî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
19	Ali Salim Efendi	Mükâfât 1 defa 5
20	Medhî Efendi	Mükâfât 1 defa 5
21	Kemal Efendi	Mükâfât 1 defa 5
30	Mehmed Vasfi Efendi	Mükâfât 1 defa 5
24	Ziya Efendi	Mükâfât 2 defa 4

Tahsîlât-ı İbtidâîyeyi Bi'l-ikmâl Şehâdetnâme Ahzına Kesb-i

İstihkâk Eden Efendilerin Esâmisi

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
44	Şeket Efendi bin Atâ Efendi	Aliyyü'l-a'lâ
46	Murad Sûzi Efendi bin Osman Efendi	Aliyyü'l-a'lâ
326	İhsan Efendi bin Abdurrahman Ağa	Aliyyü'l-a'lâ
33	Ali Galib Efendi bin Mustafa Ağa	Aliyyü'l-a'lâ
39	Abdî Muhtar Efendi bin Osman Ağa	A'lâ
34	İbrahim Ziya Efendi bin Osman Ağa	A'lâ
52	Edib Efendi bin Mustafa Ağa	Karîbü'l-a'lâ
54	Osman Naim Efendi bin Ahmed Ağa	Karîbü'l-a'lâ
45	Medhî Efendi bin Tevfîk Efendi	Vasat
48	Zeki Efendi bin Süleyman Efendi	Vasat

İbtidâî Dördüncü Sene (Mevcudu 21)

Kurân-ı Kerîm, Tecvîd, Akâid-i Diniyye

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
44	Şevket Atâ Efendi	Mükâfât 1 defa 1
39	Abdî Muhtar Efendi	Mükâfât 1 defa 1
33	Ali Galib Efendi	Mükâfât 1 defa 1
45	Medhî Efendi	Mükâfât 1 defa 1
36	Murad Sûzi Efendi	Mükâfât 1 defa 1
326	İhsan Efendi	Mükâfât 2 defa 1
54	Osman Naim Efendi	Mükâfât 2 defa 2

Lisân-ı Osmânî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
44	Şeket Atâ Efendi	Mükâfât 1 defa 2
39	Abdî Muhtar Efendi	Mükâfât 1 defa 2
326	İhsan Efendi	Mükâfât 1 defa 2
33	Ali Galib Efendi	Mükâfât 2 defa 2
48	Zeki Efendi	Mükâfât 2 defa 2
52	Edib Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 1
54	Osman Naim Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 1
45	Medhî Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 1

Coğrafya, Tarih, Hesab

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
44	Şeket Atâ Efendi	Mükâfât 1 defa 3
39	Abdî Muhtar Efendi	Mükâfât 1 defa 3
46	Murad Sûzi Efendi	Mükâfât 1 defa 3
33	Galib Efendi	Mükâfât 2 defa 3
52	Edib Efendi	Mükâfât 2 defa 2
48	Zeki Efendi	Mükâfât 2 defa 2
326	İhsan Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 3
45	Medhî Efendi	Mükâfât 1 defa 3
44	İbrahim Ziya Efendi	Mükâfât 1 defa 1

Lisân-ı Fransevî, Hutût

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
44	Şevket Atâ Efendi	Mükâfât 1 defa 4
39	Abdî Muhtar Efendi	Mükâfât 1 defa 4
326	İhsan Efendi	Mükâfât 1 defa 4
33	Galib Efendi	Mükâfât 1 defa 4
34	İbrahim Ziya Efendi	Mükâfât 1 defa 2
36?	Murad Sûzi Efendi	Mükâfât 2 defa 4
52	Edib Efendi	Mükâfât 2 defa 3
45	Medhî Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa 4

İbtidâî Üçüncü Sene (Mevcudu 22)

Kurân-ı Kerîm, Akâid, Lisân-ı Osmânî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
71	Cemal Ahmed Efendi	Mükâfât 1 defa 1
70	Fâzıl Efendi	Mükâfât 1 defa 1
69	Osman Atâ Efendi	Mükâfât 1 defa 1
79	Lebîb Efendi	Mükâfât 1 defa 1
74	Naîm Mustafa Efendi	Mükâfât 1 defa 1
75	Ziya Efendi	Mükâfât 1 defa 1
87	Pertev Efendi	Mükâfât 1 defa 1
73	İkbal Efendi	Mükâfât 1 defa 2
85	Hakkı Efendi	Mükâfât 1 defa 2
76	Cemaleddin Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
84	Sadık Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
43	İkbal Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
20	Cemal Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
83	Fevzî Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1

Lisân-ı Fransevî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
71	Cemal Ahmed Efendi	Mükâfât 1 defa 2
74	Naîm Mustafa Efendi	Mükâfât 1 defa 2
75	Ziya Efendi	Mükâfât 1 defa 2
69	Osman Atâ Efendi	Mükâfât 2 defa 2
73	İkbal Efendi	Mükâfât 2 defa 2
87	Lebîb Efendi	Mükâfât 2 defa 2
87	İbrahim Pertev Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 2



İbtidâî İkinci Sene (Mevcudu 55)

Umûm Dersler

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
95	Osman Sabri Efendi	Mükâfât 1 defa 1
103	Şem'î Efendi	Mükâfât 1 defa 1
140	Ali İzzet Efendi	Mükâfât 2 defa 1
113	Hikmet Arif Efendi	Mükâfât 2 defa 1
105	Kâmil Efendi	Mükâfât 2 defa 1
121	İsmail Hakkı Efendi	Mükâfât 2 defa 1
110	İsmail Mazlum Efendi	Mükâfât 2 defa 1
360	Âdil Efendi	Mükâfât 2 defa 1
298	Mehmed Hüsni Efendi	Mükâfât 2 defa 1
115	Hikmet Efendi	Mükâfât 2 defa 1
108	Osman Kâmil Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
97	İsmail Hakkı Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
98	Rıza Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
107	Câvid Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
104	Muhlis Ali Efendi	Mükâfât 1 defa 1
347	Nâfiz Efendi	Mükâfât 1 defa 1
101	Ahmed Efendi	Mükâfât 1 defa 2

Lisân-ı Fransevî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
103	Şem'î Efendi	Mükâfât 1 defa 2
140	Ali İzzet Efendi	Mükâfât 2 defa 2
95	Osman Sabri Efendi	Mükâfât 2 defa 2
113	Hikmet Efendi	Mükâfât 2 defa 2
104	Muhlis Ali Efendi	Mükâfât 2 defa 2
101	Ahmed Efendi	Mükâfât 2 defa 2
98	Rıza Efendi	Mükâfât 2 defa 2
138	Mehmed Receb Efendi	Mükâfât 2 defa 1
135	Osman Murad Efendi	Mükâfât 2 defa 1
347	Nâfiz Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 2
115	Hikmet Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 2
108	Osman Kâmil Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 2
101	Ahmed Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 2
117	Eşref Rıza Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
112	Ali Rasim Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
107	Câvid Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 1
121	İsmail Hakkı Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 2
105	Kâmil Efendi	Zikr-i cemîl 1defa 2

İbtidâî Birinci Sene (Mevcudu 78)

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
148	İbrahim Cûdî Efendi	Mükâfât 1
149	Rıfat Şevkî Efendi	Mükâfât 1
152	Muhlis Ahmed Efendi	Mükâfât 1
154	İsmail Hakkı Efendi	Mükâfât 1
146	İsmail Hakkı Efendi	Mükâfât 1
305	İhsan Efendi	Mükâfât 1
147	Ekrem Efendi	Mükâfât 1
204	Mihailo Efendi	Mükâfât 1
217	Bedrî Efendi	Mükâfât 1
176	Hasan Fazlı Efendi	Mükâfât 1

172	Nuri Efendi	Mükâfât 2
197	Tahsin Efendi	Mükâfât 2
180	Ekrem Efendi	Mükâfât 2
183	Hüsameddin Efendi	Mükâfât 2
198	Sâib Efendi	Mükâfât 2
184	Avnî Efendi	Mükâfât 2
137	Hikmet Süleyman Efendi	Mükâfât 2
157	Mehmed Zeki Efendi	Mükâfât 2
160	Mustafa Zeki Efendi	Zikr-i cemîl 1
153	Ömer Âşık Efendi	Zikr-i cemîl 1
100	Nihad Efendi	Mükâfât 1
171	Hasan Hüsni Efendi	Mükâfât 1
166	Kemal Efendi	Mükâfât 1
179	Hüseyin Hüsni Efendi	Mükâfât 1
182	Hüseyin Hüsni Efendi	Mükâfât 2
145	Âdil Efendi	Mükâfât 2
220	Osman Feyzî Efendi	Mükâfât 2
150	Mehmed Şefik Efendi	Mükâfât 2
199	Abdurrahman Nazmi Efendi	Mükâfât 2
219	Ferid Efendi	Mükâfât 2
186	Nermî Efendi	Mükâfât 2
162	Emin Efendi	Mükâfât 2
209	Sezâi Efendi	Mükâfât 1
155	İsmail Şükri Efendi	Mükâfât 1
157	Fâzıl Efendi	Mükâfât 1
200	Âdil Efendi	Mükâfât 1
330	Yümnî Efendi	Mükâfât 1
177	Niyazî Efendi	Mükâfât 1
196	Re'fet Efendi	Mükâfât 1
216	Hasan Vasfi Efendi	Mükâfât 1
139	İsak Efendi	Mükâfât 1
255	Râif Efendi	Mükâfât 1

İhtiyât Sınıfı (Mevcudu 132)

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
221	Râmiz Efendi	Mükâfât 1
222	Fâik Efendi	Mükâfât 1
223	Fâik Efendi	Mükâfât 1
225	Fâik Efendi	Mükâfât 1
226	Cafer Efendi	Mükâfât 1
229	Mehmed Şefik Efendi	Mükâfât 1
231	Ömer Lütfi Efendi	Mükâfât 1
241	Enis Efendi	Mükâfât 1
337	Hayri Efendi	Mükâfât 1
250	Ekrem Efendi	Mükâfât 1
251	Âkil Efendi	Mükâfât 1
252	Hüseyin Bahri Efendi	Mükâfât 1
116	Avrâm Efendi	Mükâfât 1
333	Yudâ Efendi	Mükâfât 1
227	Cemîl Şekib Efendi	Mükâfât 1
238	Yahya Mahmud Efendi	Mükâfât 1
249	Abdurrahman Efendi	Mükâfât 1
237	Mehmed Enver Efendi	Zikr-i cemîl 1
303	Fikrî Efendi	Zikr-i cemîl 1



338	İsmail Hakkı Efendi	Zikr-i cemîl 1
240	İbrahim Efendi	Zikr-i cemîl 1
319	Saffet Efendi	Mükâfât 1
335	Yusuf Ziya Efendi	Mükâfât 1
359	Mehmed Subhi	Mükâfât 1
373	Namık Efendi	Mükâfât 1
---	Tıfıl Efendi	Mükâfât 1
234	İbrahim Edhem Efendi	Mükâfât 2
286	Aziz Refik Efendi	Mükâfât 2
239	Hâmid Efendi	Mükâfât 2
243	Esad Faik Efendi	Mükâfât 2
244	Latif Efendi	Mükâfât 2
245	Fikri Efendi	Mükâfât 2
259	Aziz Efendi	Mükâfât 2
261	Safder Efendi	Mükâfât 2
230	Naim Osman	Mükâfât 2
325	Asım Efendi	Mükâfât 2
328	Yani Efendi	Mükâfât 2
310	Hayri Efendi	Zikr-i cemîl 1
235	Mustafa Efendi	Zikr-i cemîl 1
242	Hüseyin Hüsni Efendi	Zikr-i cemîl 1
345	Şaban Efendi	Zikr-i cemîl 1
353	Nazmi Efendi	Zikr-i cemîl 1
264	Ali Efendi	Zikr-i cemîl 1
275	Sıdkı Efendi	Zikr-i cemîl 1

Kırâat

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
253	İbrahim Efendi	Mükâfât 1
271	Mehmed Hilmi	Mükâfât 1
285	Tevfîk Hamdi	Mükâfât 2
358	Münir Efendi	Mükâfât 1
257	İsmail Efendi	Mükâfât 1
281	Hayri Efendi	Mükâfât 1
248	Abduş Efendi	Zikr-i cemîl 1
274	Şadi Efendi	Zikr-i cemîl 1
289	Necmi Efendi	Zikr-i cemîl 1
246	Osman Mehmed Efendi	Zikr-i cemîl 1
258	Edhem Efendi	Zikr-i cemîl 1
380	Kemaleddin Efendi	Zikr-i cemîl 1
346	Lütfi Nuri Efendi	Zikr-i cemîl 1
311	Hakkı Ehad Efendi	Zikr-i cemîl 1

Kırâat

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
267	Yusuf Efendi	Mükâfât 1
278	İbrahim Şevki Efendi	Mükâfât 1
325	Ahmed Efendi	Mükâfât 1
277	Mehmed Baba Hasan Efendi	Mükâfât 1
284	Mehmed Fehmi	Mükâfât 1
380	Şerafeddin Efendi	Mükâfât 1



Elifbâlar

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
142	Hüseyin Hüsni Efendi	Mükâfât 1
290	Necmeddin Efendi	Mükâfât 1
295	Tevfik Efendi	Mükâfât 1
300	Râmi Efendi	Mükâfât 1
304	Mehmed Lütfi Efendi	Mükâfât 1
326	Ziya Efendi	Mükâfât 1
331	Şevkati Efendi	Mükâfât 1
354	Hüseyin Hüsni Efendi	Mükâfât 1
293	Süleyman İsmail Efendi	Mükâfât 1
301	Süleyman Sabri Efendi	Mükâfât 1
362	Osman Halid Efendi	Mükâfât 1
366	Osman Hayri Efendi	Mükâfât 1
-------	Sadullah Efendi	Mükâfât 1
--------	Hâfî Efendi	Mükâfât 1
350	Zeki Efendi	Mükâfât 1
277	Mehmed Efendi	Mükâfât 2
336	Süleyman Tevfik Efendi	Mükâfât 2
341	Süreyyâ Efendi	Mükâfât 2
302	Şevket Efendi	Mükâfât 2
313	Abdurrahman Efendi	Mükâfât 2
------	İbrahim Efendi	Mükâfât 2
364	Mehmed Efendi	Mükâfât 2
372	Hulki Efendi	Mükâfât 2
378	Macid Efendi	Mükâfât 2

Hüsn-i Ahlak ve İntizam ve Nezâfet

(Fevkalâde Mükâfât)

Rüşdî Üçüncü Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
8	Selahaddin Efendi	Mükâfât 1 defa 5
1	Muhsin Efendi	Mükâfât 1 defa 6
6	Münif Efendi	Mükâfât 2 defa 3

Rüşdî Birinci Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
30	Mehmed Vasfi Efendi	Mükâfât 1 defa 6
31	Hasan Vasfi Efendi	Mükâfât 1 defa 1
19	Ali Salim Efendi	Mükâfât 1 defa 6
22	Ali Saim Efendi	Mükâfât 2 defa 3

İbtidâî Dördüncü Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
44	Mehmed Atâ Efendi	Mükâfât 1 defa 1
39	Abdi Muhtar Efendi	Mükâfât 1 defa 6
52	Edib Efendi	Mükâfât 1 defa 4

İbtidâî Üçüncü Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
76	Cemal Efendi	Mükâfât 1 defa 3
309	Cemaleddin Efendi	Mükâfât 1 defa 1
84	Sadık Efendi	Mükâfât 1 defa 2
86	Nüzhet Efendi	Mükâfât 1 defa 1

İbtidâî İkinci Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
95	Osman Sabri Efendi	Mükâfât 1 defa 3
101	Ahmed Efendi	Mükâfât 1 defa 3
103	Şem'î Efendi	Mükâfât 1 defa 3
107	Câvid Efendi	Mükâfât 1 defa 3
119	Naşid Efendi	Mükâfât 1 defa 1
347	Nafiz Efendi	Mükâfât 1 defa 3

İbtidâî Birinci Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
148	İbrahim Cûdi Efendi	Mükâfât 1 defa 2
147	Ekrem Efendi	Mükâfât 1 defa 2
154	İsmail Hakkı Efendi	Mükâfât 1 defa 2
166	Kemaleddin Efendi	Mükâfât 1 defa 2
198	Sâib Efendi	Mükâfât 1 defa 2

Hüsn-i Devam (Fevkalâde Mükâfâtı)

Rüşdî Üçüncü Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
8	Selahaddin Efendi	Mükâfât 1 defa 4
1	Muhsin Efendi	Mükâfât 2 defa 7
6	Münif Efendi	Mükâfât 2 defa 4

Rüşdî Birinci Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
19	Ali Salim Efendi	Mükâfât 1 defa 7
20	Medhi Efendi	Mükâfât 1 defa 6
27	Sadullâh Efendi	Mükâfât 1defa 1

Dördüncü İbtidâî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
60	Nâsır Efendi	Mükâfât 1 defa 1

Üçüncü İbtidâî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
73	İkbal Efendi	Mükâfât 1 defa 3
89	Ahmed Midhat Efendi	Mükâfât 1 defa 1
75	Ziya Efendi	Mükâfât 1defa 3

İkinci İbtidâî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
96	Namık Efendi	Mükâfât 1 defa 1
97	İsmail Hakkı Efendi	Mükâfât 1 defa 2
99	Esad Efendi	Mükâfât 1defa 1
112	Ali Râsim Efendi	Mükâfât 1defa 2



113	Hikmet Efendi	Mükâfât 1defa 3
130	Muhlis Receb Efendi	Mükâfât 1defa 1
327	Halim Efendi	Mükâfât 1defa 1
332	Galib Efendi	Mükâfât 1defa 1

Birinci İbtidâî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
170	Bedri Efendi	Mükâfât 1defa 2
159	Bekir Kemal Efendi	Mükâfât 1defa 1
186	Nermi Efendi	Mükâfât 1defa 1

Levha-i İftihâr

Esâmî-i Sunûf	Hüsn-i Ahlak	Hüsn-i Gayret
Üçüncü Rüşdî	Muhsin Efendi, Selahaddin Efendi	Muhsin Efendi
Birinci Rüşdî	Hasan Vasfi Efendi, Mehmed Vasfi Efendi, Cemal Efendi, Ali Salim Efendi, Medhi Efendi, Mehmed Hilmi Efendi	Ali Salim Efendi, Medhi Efendi, Kemal Efendi, Mehmed Vasfi Efendi, Ziya Efendi
Dördüncü İbtidâî	Şevket Atâ Efendi	İhsan Efendi, Şevket Efendi, Galib Efendi, Sûzi Efendi, Abdi Muhtar Efendi
Üçüncü İbtidâî	Cemal Ahmed Efendi, İbrahim Pertev Efendi, Sadık Efendi, Cemaleddin Efendi, Jak Efendi	Cemal Ahmed Efendi, Ziya Efendi, Pertev Efendi, Naim Efendi, Fazıl Efendi, Osman Atâ Efendi, Lebîb Efendi
İkinci İbtidâî	Naşid Efendi, Ahmed Efendi, Sabri Efendi, Şem'î Efendi, Câvid Efendi, Yusuf Ziya Efendi, Nafiz Efendi	Şem'î Efendi, Kamil Efendi, Sabri Efendi, Ahmed Efendi, Muhlis Ali Efendi, Naşid Efendi, Hikmet Arif Efendi
Birinci İbtidâî	Emin Efendi	Emin Efendi, Ekrem Efendi, İsmail Hakkı Efendi (146), İsmail Hakkı Efendi (154), Kemaleddin Efendi, Hüseyin Hüsni Efendi, Muhlis Efendi, Hasan Fazıl Efendi, Bedri Efendi, Hüseyin Hüsni Efendi, Mihâil Efendi, Nihad Efendi

Say u Gayret ve Hüsn-i Hâl ve Hareketten Dolayı Almış Oldukları Âferîn Varakalarına Bedel Nâil-i Mükâfât Olan Efendiler

Rüşdî Üçüncü Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân		Derecât
1	İbrahim Muhsin Efendi	456	Âferine bedel Mükâfât defa 8
8	Selahaddin Efendi	270	Âferine bedel Mükâfât defa 7

Rüşdî İkinci Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân		Derecât
9	Osman Edib Efendi	345	Âferine bedel Mükâfât defa 4
11	Selahaddin Efendi	270	Âferine bedel Mükâfât defa 7

Rüşdî Birinci Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân		Derecât
19	Ali Salim Efendi	601	Âferine bedel Mükâfât defa 8
20	Medhi Efendi	567	Âferine bedel Mükâfât defa 7
30	Mehmed Vasfi Efendi	402	Âferine bedel Mükâfât defa 7
21	Osman Kemal Efendi	351	Âferine bedel Mükâfât defa 6
24	Abdurrahman Ziya Efendi	219	Âferine bedel Mükâfât defa 6



İbtidâî Dördüncü Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân		Derecât
44	Şevket Atâ Efendi	568	Âferine bedel Mükâfât defa 6
39	Abdi Muhtar Efendi	227	Âferine bedel Mükâfât defa 6
46	Murad Sûzi Efendi	343	Âferine bedel Mükâfât defa 5
226	İhsan Efendi	168	Âferine bedel Mükâfât defa 5
52	Edib Efendi	168	Âferine bedel Mükâfât defa 5
33	Ali Galib Efendi	168	Âferine bedel Mükâfât defa 5

İbtidâî Üçüncü Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân		Derecât
71	Cemal Ahmed Efendi	549	Âferine bedel Mükâfât defa 4
69	Osman Atâ Efendi	268	Âferine bedel Mükâfât defa 3
75	Abdurrahman Ziya Efendi	262	Âferine bedel Mükâfât defa 4

İbtidâî İkinci Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân		Derecât
95	Osman Sabri Efendi	205	Âferine bedel Mükâfât defa 4

İbtidâî Birinci Sene

Numero	Esâmi-i Şâkirdân		Derecât
148	İbrahim Cûdi Efendi	136	Âferine bedel Mükâfât defa 3

İhtiyât Sınıfı

Numero	Esâmi-i Şâkirdân		Derecât
231	Ömer Lütfi Efendi	181	Âferine bedel Mükâfât defa 2
222	Mehmed Fâik Efendi	166	Âferine bedel Mükâfât defa 2

İnâs Kısmı (Dördüncü Sene)

Akâid-i Diniyye, Riyâziyât, Lisân-ı Osmânî

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
1	Nesime Hanım	Mükâfât 1defa 1
6	Ayşe Hanım	Mükâfât 1defa 1
3	Necmiye Hanım	Mükâfât 1defa 1
10	Melek Hanım	Mükâfât 1defa 2
7	Sabiha Hanım	Mükâfât 1defa 2
8	Ayşe Hanım	Zikr-i cemîl 1
9	Fatma Hanım	Zikr-i cemîl 1

Biçki ve El İşleri

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
3	Necmiye Hanım	Mükâfât 1defa 2
7	Sabiha Hanım	Mükâfât 1defa 2
9	Fatma Hanım	Mükâfât 1defa 1
11	Atiye Hanım	Mükâfât 1defa 1
12	Yekta Hanım	Mükâfât 1defa 1
14	Atiye Hanım	Mükâfât 1defa 1
---	Emine Refika Hanım	Mükâfât 1defa 1
---	Vahide Hanım	Mükâfât 1defa 1
---	Ayşe Hanım	Mükâfât 1defa 1
---	Rabia Hanım	Mükâfât 1defa 1
1	Nesime Hanım	Mükâfât 2 defa 2
2	Sâbire Hanım	Mükâfât 2 defa 2
6	Ayşe Hanım	Mükâfât 2 defa 2
5	Nefîse Hanım	Mükâfât 1defa 2



8	Ayşe Hanım	Mükâfât 2 defa 2
16	Leyla Hanım	Mükâfât 1defa 2
10	Melek Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa 2

Üçüncü Sene

Umûm Dersler

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
---	Hayriye Hanım	Mükâfât 1defa 1
---	Münire Hanım	Mükâfât 1defa 2
---	Hafize Hanım	Mükâfât 1defa 2
---	Fatma Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa 1
---	Şefkat Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa 1
---	Edibe Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa 1

Biçki ve El İşleri

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
---	Münire Hanım	Mükâfât 1defa 2
---	Şefkat Hanım	Mükâfât 1defa 2
---	Mevhibe Hanım	Mükâfât 1defa 2
---	Mürşide Hanım	Mükâfât 2 defa 1
---	Nuriye Hanım	Mükâfât 2 defa 1
---	Mahir Hanım	Mükâfât 2 defa 1
---	Edibe Hanım	Mükâfât 2 defa 2
---	Saadet Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa 1

İkinci Sene

Umûm Dersler

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
---	Merzuka Hanım	Mükâfât 1defa 1
---	Rukiye Hanım	Mükâfât 1defa 1
---	Naime Hanım	Mükâfât 1defa 1
---	Düriye Hanım	Mükâfât 1 defa 1
---	Ziba Hanım	Mükâfât 1 defa 1
---	Fatma Hanım	Mükâfât 1 defa 1
---	Fahriye Hanım	Mükâfât 1 defa 1
---	Raziye Hanım	Mükâfât 1 defa 1
---	Nebiye Hanım	Mükâfât 2 defa 1
---	Naciye Hanım	Mükâfât 2 defa 1
---	İsmet Hanım	Mükâfât 2 defa 1
---	Emine Hanım	Mükâfât 2 defa 1
---	Hidâyet Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa 1

Biçki ve El İşleri

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
---	Raziye Hanım	Mükâfât 1defa 2
---	Rukiye Hanım	Mükâfât 1defa 2
---	Fahriye Hanım	Mükâfât 1defa 2
---	Emine Hanım	Mükâfât 1 defa
---	Fatma Hanım	Mükâfât 1 defa
---	Naime Hanım	Mükâfât 2 defa 2
---	Merzuka Hanım	Mükâfât 2 defa 2
---	Emine Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Nâdire Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa 1



El İşleri

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
---	Hayriye Hanım	Mükâfât 1defa
---	Naciye Hanım	Mükâfât 1defa
---	Düriye Hanım	Mükâfât 2defa 2
---	Zibâ Hanım	Mükâfât 2 defa 2
---	Nuriye Hanım	Mükâfât 2 defa

Birinci Sene

Umûm Dersler

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
---	Mahmure Hanım	Mükâfât 1defa
---	Nadire Hanım	Mükâfât 1defa
---	Atiye Ali Rıza Hanım	Mükâfât 1defa
---	İnayet Hanım	Mükâfât 1 defa
---	Nadide Hanım Ahmed	Mükâfât 1 defa
---	Kâtibe Hanım	Mükâfât 1 defa
---	Rukiye Hayim Efendi	Mükâfât 2 defa
---	Atiye Hanım Murad Efendi	Mükâfât 2 defa
---	Nadire Hanım Ali Efendi	Mükâfât 2 defa
---	Raciye Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Aliye Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Rukiye Kerim Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa
---	Atiye Hanım Veli Efendi	Zikr-i cemîl 1 defa

El İşleri

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
---	İnayet Hanım	Mükâfât 1defa
---	Atiye Hanım	Mükâfât 1defa
---	Nadide Hanım Ali Efendi	Mükâfât 2 defa 2
---	Nebibe Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa
---	Raciye Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa

Kırâat Sınıfı

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
---	Nedime Hanım	Mükâfât 1defa
---	Edibe Hanım	Mükâfât 1defa
---	Silik olduğundan okunamadı	Mükâfât 1defa
---	Sabiha Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Nadire Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Medhiye Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Hâfize Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Melek Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Melike Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Ayşe Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Refia Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Zehra Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Mevhibe Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Asıme Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa
---	Nire Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa
---	Edibe hanım	Mükâfât 1defa
---	Zehra Hanım	Mükâfât 1defa
---	Melike Hanım	Mükâfât 2 defa



---	Sabiha Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa
---	Saniye Hanım	Zikr-i cemîl 1 defa
---	Saniye Hanım İbrahim	Zikr-i cemîl 1 defa
---	Nire Hanım İsmail	Zikr-i cemîl 1 defa

Sunûf-ı İhtiyât

Numero	Esâmi-i Şâkirdân	Derecât
---	Enise Hanım	Mükâfât 1defa
---	Ayşe Hanım	Mükâfât 1defa
---	Rabia Hanım	Mükâfât 1defa
---	Fazıl Efendi	Mükâfât 1 defa
---	Mahmud Efendi	Mükâfât 1 defa
---	Dürdane Hanım	Mükâfât 1 defa
---	Münibe Hanım	Mükâfât 1 defa
---	İsmet Hanım	Mükâfât 1 defa
---	Vecdi Efendi	Mükâfât 1 defa
---	Nebile Hanım	Mükâfât 1 defa
---	Nef'î Efendi	Mükâfât 1 defa
---	Mehmed Efendi	Mükâfât 1 defa
---	Emine Hanım	Mükâfât 1 defa
---	Sabiha Hanım	Mükâfât 1 defa
---	Nadide Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Meliha Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Rabia Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Naim Efendi	Mükâfât 2 defa
---	Asım Efendi	Mükâfât 2 defa
---	Muhsine Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Hafize Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Atiye Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Hüsna Hanım	Mükâfât 2 defa
---	Vecihe Hanım	Mükâfât 2 defa

Feyz-i Sıbyân Mektebi'nin Hey'et-i İdâresi Nâmına Kırâat Olunan Nutkun Sûretidir:

Bugün Mekteb-i Feyz-i Sıbyân'ın on birinci tevzî-i mükâfât resmini Vâli-i âli-i vilâyet devletlû Paşa hazretleriyle muhibb-i ilm ü fazîlet sâir zevât-ı kirâmın huzurlarında icrâya muvaffakıyetimiz cidden bâis-i şerefdir. Bu ulvî taltîf bu samîmi teşvike arz-ı mehâmed eyleriz.

Bu sene de mektebimiz ciddiyet-i ta'lim ve terbiye husûsunda sarf-ı mesâyiyi takviye ve tezyîd velehü'l-hamd hey'et-i ta'limiye ve ta'limiyenin yek digere karşı deruhde ettikleri vezâifînin icrââtı bir âheng-i tam teşkil ettiğini müşâhade eylemekle ihrâz-ı fahr-ı adîd eylemişdir.

Bugün mektebimizden dördüncü defa olarak altı efendi rüşdî ve beşinci defa olarak on efendi ibtidâî şehâdetnâmesi ahz ediyor. Rüşdî şehâdetnâmelerinden biri aliyyü'l-a'lâ, ikisi a'lâ biri karîbü'l-a'lâ, ikisi mutavassıttır. Zükûr ibtidâî şehâdetnâmelerinden dördü aliyyü'l-a'lâ, biri a'lâ, üçü karîbü'l-a'lâ, ikisi mutavassıttır.

Bu sene hüsn-i ahlâktan 75 efendi aliyyü'l-a'lâ, 37 efendi a'lâ, 35 efendi karîbü'l-a'lâ, 70 efendi evsat numero ahz eylemişlerdir. Talebenin ihrâz eylediği merâtib-i tahsiliye Ulûm-ı Diniyye, Lisân-ı Arabî, Lisân-ı Fârisî ve Hendese'de a'lâ; Lisân-ı Osmânî, Hesab, Târih-i Osmânî ve Târih-i Umûmî ve Hutût'da karîbü'l-a'lâ; Lisân-ı Fransevî ve Coğrafya'da mutavassıttır ki inde'l-hesab talebenin durûs-ı mütenevvi'a-i mezkûreden kazandıkları derecâtın mikdâr-ı vasatıyyesi karibü'l-a'lâ derecesinde görülmüştür.

Sinîn-i sâbıkada gerek rüşdî ve gerek ibtidâî şehâdetnâmeleri derecâtı imtihân-ı umûmîde şâkirdânın ihrâz eyledikleri numerolara nazaran ta'yin edilmekde idi. Hâlbuki bazı şâkirdânın sene zarfında evkât-ı dersiyyeyi hüsn-i istimâl etmeyüp imtihan zamanı gelince sıkıştıkları ve bu sebeple esnâ-yı imtihanda hâzır bulunan mümeyyiz efendileri dahi bi-hakkın tayin-i merâtib-i tahsiliyede dûçâr-ı işgâl eylemekde oldukları görülüyordu. Ciddiyet-i tâlim ve tedrîsi ihlâl eden bu gibi ahvâle karşı mektebce müessir bir çare ittihâz olunmuşdur ki bu da altı ay imtihanları derecâtı yekûnu ile imtihân-ı umûmî



derecâtı yekûnu mecz edilerek aded-i vasatîsi üzerinden şehâdetnâme merâtibi tayin kılınmakdan ibarettir. İşte bu sene mektebimizin şehâdetnâmeleri derecâtında görülen fark da bundan ileri gelmişdir.

Talebe-i mevcûdeden iki yüz elli altısı terfî-i sınıf etmiş ve yirmi dördü iki derse kadar dört ya da daha dûn numero aldıklarından tekrar imtihana girip on efendi mazhar-ı muvaffakıyet olmuş ve on dört efendi sınıflarında ibkâ ve üç ve yahud üçden ziyâde dersden dûn numero alan elli dokuz efendi terfî-i sınıf etmeye muvaffak olamamışdır.

Geçen sene-i tedrisiye ibtidâsında mektebimizin üç yüz zükûr ve yüz yirmisi inâs olmak üzere dört yüz yirmi iki nefere bâli' olan talebe-i mevcûdesi bu sene üç yüz altmış zükûr ve yüz altmış beş inâs olarak beş yüz yirmi iki talebeye resîde oldu ki zükûr yüzde yirmi inâs yüzde otuz beş fazladır demek olur.

İnâs kısmında merâtib-i tahsiliyye: Ulûm-ı Diniyye, Hesab ve El İşlerinde aliyyü'l-a'lâ, Hutût'da a'lâ, Lisân-ı Osmânî ve Coğrafya'da karîbü'l-a'lâ, ki inde'l-hesâb inâs kısmının durûs-ı mütenevvia-i mezkûreden kazandıkları derecâtın hadd-ı vasatiyyesi aliyyü'l-a'lâ derecesinde görülmüştür.

Muvaffakıyyât-ı ta'limiye ve terbiyeyi beyne'l-talebe tehyîc-i hüsn-i rekâbet etmek yüzünden te'min etmeye çalışıyoruz. İtikâd-ı âcizenemizce şâkirdânı tarîk-ı terâkkıye sevk eden en emniyetli en müessir en müsmir vâsıta budur. Bedâyi-i medeniyyeye bir kere atf-ı nazar edelim: Cümlesi rekâbet mahsûlü degil midir? Mekteb bir mezrâdır ki nebâtâtı şâkirdândır. Onların neşv ü nemâlarını temin edecek semâvî bir rahmet lâhûtî bir feyz ve himmet şemsâ bir ziyâ-yı hareket varsa o da teâli-yi ilim ve fazîlette yek-digere musâbaka ve rekâbettir. Çalışanları matlûba muvâfık harekette bulunanları dâimâ emsâle irâe ve îlân ve onları takdîr ve taltîflerle şâdımân etmekden, velhâsıl hissiyât-ı âliyyenin inbisât ve küşâyesi içün cemîleler îcad eylemekden geri durmamaktayız. Bu hâl say vü gayrete ve sâir fazîlet ve meziyetten mahrum şâkirdâna karşu tesirsiz kalmıyor. Bu gibilerin zamân-ı mükâfât ve mücâzâtta delîl-i nedâmet ve burhân- ı hüsn-i niyet olarak döktükleri gözyaşları hassas kalblerde mesâi-i terakkî-cûyâne içün ümidler uyandırıyor.

Ta'lim ve terbiye-i etfâl hakikaten bir emr-i zîbâldir. Velîler, yavrularının güzelce tahsîl görüp tekemmül etmelerine vâlideler kerîmelerinin akâîd-i diniyye ve mâlûmât-ı dünyeviyyeden müstefîz ve müstefîd olmalarına çalışıyorlar. Bir vâlidenin en büyük meserreti cigerpâresinin kemâl-i selâsetle kıraâtına muvaffakıyetini görmesidir. Bu yüzden pederin hâsıl ettiği memnuniyet dahi bir mertebe-i aliyyeye varmakdadır. Hatta pek çok defa görülmüşdür ki musâb ve melûl bir aile içinde öyle bir mekteb çocuğunun savt-ı latîf kırâatı o âilenin teskîn-i âlâmına medâr olmuşdur. İşte "ta'lim" ve "terbiye" böyle ulvî bir meserret-i hakîkiyi tevlîd ve izhâr ediyor. Rutubetli muzlim dîyk bir kulube-i fakir, oradaki mekteb çocuğunun negamât-ı dersiyyesi yüzünden pek âli pek vâsi pek mükemmel bir âşiyâne-i saâdet hâlini iktisâb eyliyor. O ğamnâk peder o muhtâc vâlide hayrü'l-haleflerinin tarîk-i tahsilde günden güne terakkî etmekde olduğunu görmekle kendilerini pek mesûd ve mesrûr buluyorlar. Bu hal ta'lim ve terbiyenin feyz vü şerefi fevz vü zaferi değil midir?

El-yevm mektebimizin vâridâtı mesârifâtı ile mütevâzin değildir. Bu derecede vukûa gelen rahnelerin şedâid-i te'sirâtı altında bulunuyoruz. Bununla beraber mesleğimiz "say vü amel mûcibi husûl-ı emeldir." Esas muvaffakıyet âverine istinad etmekden ibaret olmasıyla büdcemizin ıslâhına vâridâtımızın tezâyüdüne elden geldiği mertebe sarf-ı iktidâr eyliyoruz. Bizim içün meydân-ı mesâîde sebat ve devam, pek metin ve muhkem bir istihkâmdır. Bu takdirce mevâni' ve mezâhimden niçün çekinelim?

Vâli-i âlî-i vilâyet devletlû Paşa hazretlerinin ta'mîm ve intişâr-ı maârif hakkındaki ulüvv-ü himem âsafîlerinden mektebimizin dahi hissedâr ve cenâh-ı himâyet ve sahâbet-i dâverîlerinin bu dâr-ı feyze de mebsût ve küşâde olacağını ve bu yüzden "mükemmeliyet-i tahsîl" maksad-ı âlîsinin temini husûlüne muvaffak olunacağını kaviyyen ümid etmekteyiz.

Maârif Müdiri izzetlû Reşid Beyefendi ile imtihanlarda hâzır bulunan müfettiş ve mümeyyizîn-i kirâmın vesâir erbâb-ı maârifin mektebimiz hakkında gösterdikleri teveccühât ve takdîrât istihkâkımızın fevkinde bir eser-i teşvîkât olmasıyla kendilerine arz-ı teşekkürât etmegi vazîfeden addeyleriz.

Müdir ve müdire-i mekteb ve muallimîn ve muallimâtımızın mensub oldukları mesleğin serâirine vâkıf, mekârim-i ahlâka mâlik erbâb-ı dâniş iktidardandırlar. Dâima fikirleri terakki-i mârifete mâtuf, dâima cehd vü gayretleri terbiye-i evlâd-ı vatana masrûf böyle erbâb-ı maârife mensubiyetle mektebimiz müftehirdir.



Elhamdülillah feyz-i mârifetin, nûr-ı fazîletin âlem-gîr olduğu böyle bir zaman-ı mesûde yetişdik. Sâhib-i zamana arz-ı gülbâng-ı şükran eyleriz. O padişah-ı celîlü'l-irfan o şehinşâh-ı kesîrü'l-ihsân efendimiz hazretlerinin kâtıbe-i ahvâlde vird-i zebânımız olan efzâyiş-i eyyâm ömr-ü ikbâl-i hazret-i hilâfet -penâhîleri daavât-ı mahsûsâsını bu makamda da yâd vü tekrâr eyleriz.

Pâdişahım Çok Yaşa!



PSİKOTERAPİ KURAMI ÇERÇEVESİNDE 'KÜRK MANTOLU MADONNA' KİTABININ İNCELENMESİ

Elif Beşpınar
Kırıkkale Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 4. Sınıf Öğrencisi
E-posta: bespinarelif@gmail.com

Özet

Sigmund Freud tarafından geliştirilen Psikanalitik kurama göre; insanların doğuştan getirdiği id olarak adlandırılan arzu ve istekleri vardır, ama toplumsal yaşama uyum sağlama gereği insanlar id'in bu isteklerini bastırırlar. Yaşamda ulaşılamayan bu isteklere insanlar, toplum tarafından kabul edilebilecek meslekte, ulaşmaya çalışır. Freud özellikle sanatçıların arzularını ortaya koydukları ürünlerle yücelttiklerini söylemiştir. Ortaya koyulan bu ürünler sanatçının bilinçaltındaki isteklerinin bir ifadesidir. Bu çalışmada Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna romanı Freud'un psikanaliz kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Eserdeki ebeveyn çocuk ilişkisi, kahramanların kişilik özellikleri ve davranışları nitel araştırma yöntemiyle incelenmiş, Sabahattin Ali'nin bilinçaltı isteklerinin eserdeki izlenimleri değerlendirilmiştir. Romanın baş karakteri Raif, resim yapmayı, düş kurmayı seven biridir. Ancak anne ve babasının Raif'i aşağılayıcı tutumları, özellikle babasının kendisine karşı cezalandırıcı davranması sonucu; Raif resim yapmayı bırakmış, insanlarla iletişimden korkan, içine kapanık biri olmuştur. Gençliğinde de aşık olduğu Maria Puder'in kendisini terk etmesiyle durgun, karamsar, yetersizlik hisseden birine dönüşmüştür. Raif Efendi'nin imkansız aşkın neden olduğu ruhsal çökkünlüğü anlatan bu eserde psikanalitik öğeler analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sabahattin Ali, Kürk Mantolu Madonna, Sigmund Freud, Psikanaliz

THE ANALYSIS OF THE BOOK, "MADONNA IN A FUR COAT" IN THE FRAMEWORK OF PSYCHOTHERAPY THEORY

Abstract

According to the psychoanalytic theory developed by Sigmund Freud; people have wishes and desires, which are congenital; but they suppress the desires of the 'id' because of the need to adapt social life. People who cannot reach these desires in real life, try to reach them with the help of professions acceptable to society. Freud said that especially the artists sublimated their desires via their products. These products are an expression of the artist's subconscious wishes. In this study, the novel "Madonna in a Fur Coat" of Sabahattin Ali, is evaluated within the framework of Freud's psychoanalytic theory. The relationship between the parent and the child, personality traits and behaviors of characters in the novel are examined by qualitative research method, and the impressions of subconscious desires of Sabahattin Ali in the novel, have been evaluated. Raif, the main character of the novel, is a person who likes to paint and dream. However, as a result of his parents' humiliating attitudes, especially his father's punitive actions against him; Raif stopped painting and he became afraid of communicating with people and became an introvert person. In his youth, after being left by his love, Maria Puder, he turned into a silent, pessimistic person full of feeling of inadequacy. In this novel, which describes the psychological breakdown caused by Raif's impossible love, psychoanalytic elements have been analyzed.

Keywords: Sabahattin Ali, Madonna in a Fur Coat, Sigmund Freud, Psychoanalysis.

1.Giriş

Yirminci yüzyıl başlarında Sigmund Freud tarafından geliştirilen psikanaliz edebi eserlerin altında yatan bilinçaltı istekleri bulmaya çalışır. Bu yönüyle psikanaliz yazarı yazmaya sevk eden etmenlerin ne olduğunu bulmada, eserdeki kahramanları ruhsal olarak çözümlemede, kahramanlar ile yazarın bilinç dışı istekleri arasında bir bağ olup olmadığının incelenmesinde okuyucuya kapsamlı bir görüş sunmaktadır.

Roger Webster (1990), 'Studying Literary Theory' adlı kitabında; "Birçok sanat yapıtı, psikanalizi devreye sokmadan gerçek yaşamdan yansımalar olan kurmaca gerçekliği tam olarak çözümleyemez" fikrini savunmuştur (Akt. Demirci, 2008: 3). Psikanaliz eserdeki gizli kalmış bu gerçeği ortaya çıkarmada önemli bir yere sahiptir. Nasıl ki bir hasta analistine öyküsünü anlatırken doktor hastanın sakladığı gerçekleri, bastırdığı arzularını ortaya çıkarmaya çalışıyorsa; sanatçı da eserini yaratırken kendi öyküsünü anlatır gibi yapıtını ortaya koyar ve okuyucu da eserdeki gizli kalmış bu anlamları çözümlemeye çalışır. Psikanalizin sanatçı ve eserlerin çözümlenmesinde kullanılması psikanaliz ve edebiyatı ortak noktada buluşturmaktadır.



Ruh sağlığı alanında fazlaca kullanılan tekniklerden biri olan psikanaliz zihinsel süreçlerle ilgilidir. Edebi eserde incelenen zihin de sanatçınındır. Freud'a (1907) göre yazarlar tıpkı bir çocuğun oyunundaki gibi bir hayal dünyası yaratırlar. Bu dünyada fantezileriyle ilgili isteklerini yerine getirirler. Yazar fantezi dünyasındaki istek ve arzularını yerine getirmek amacıyla hayaller kurar, uyanık düşler görür. Bu tür gündüz düşleri utanılan, açığa çıkarılmaktan korkulan düşlerdir. Yazar bu fantezilerini eserinde kamufle ederek okuyucuyla paylaşır (Barışık, 2015). Eserdeki bu öğeler yazarın bilinçaltının kılık değiştirmiş şekilde esere yansımasıdır.

"Freud'a göre; sanat doyurulmamış istekleri hafifletmeye yönelik bir etkinliktir" (Akt. Barışık, 2015: 5). Yazar bastırdığı arzu ve isteklerini ortaya çıkarmak amacıyla eserini yazar.

Freud, kişiliğin üç psişik yapıdan meydana geldiğini belirtmiştir. Bunlar id, ego ve süperegodur. İnsanın, benliğin temel yapısı olan id'den meydana geldiğini savunmuştur. İd dış dünya ile bağlantısı olmayan kişinin öznel gerçekliğini barındıran bir mekanizmadır. İlkel benliktir, 'O' anlamındadır. Bilinçdışı arzu, duygu ve düşünceler yer alır. İd'in tek amacı içgüdüsel ihtiyaçları doyurmaktır. Haz ilkesine göre çalışır. Psişik varlıklardan bir diğeri olan id'den ayrışarak gerçeklik ilkesine göre çalışan 'Ben'dir. Ben (Ego), id'in tutku ve arzularına karşı durur, içgüdülere uygun biçimde uygun ortamda doyum sağlar. Kişiliğin üçüncü yapısı ise Üst-ben'dir (süperego). Süperego, kişiliğin ahlaki yönüdür, haz ya da gerçeklik ilkeleri yerine mükemmele ulaşma ilkesiyle hareket eder. İd'in dürtülerini toplumsal yasaklarla reddeder (Genç, 2008).

İnsanlar doğuştan getirdiği psişik varlıklardan olan id'e göre hareket etmeyi isteyebilir ama toplumsal yaşama uyum sağlama gereği bu isteklerini bastırır, örterler. Yaşamda ulaşılamayan bu isteklere insanlar toplum tarafından kabul edilebilecek meslekte ulaşmaya çalışır; buna yüceltme denir. Yüceltme mekanizması ile kişi dürtülerini, arzularını toplumun kabul edebileceği meslekte ortaya çıkarır. Freud özellikle ressamların, yazarların arzularını ortaya koydukları ürünlerle yücelttiklerini söylemiştir. Ortaya koyulan bu ürünler yazarın bilinçaltındaki isteklerinin, arzularının, korkularının bir ifadesi niteliğindedir. Yazar kendisini rahatsız eden bu düşüncelerini eserinde dile getirir. Eser, sanatçının bilinçaltı ifadelerini okura sunan bir belge niteliğindedir.

Bu çalışmada Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna romanı Freud'un psikanaliz kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Eserdeki ebeveyn çocuk ilişkisi, kahramanların kişilik özellikleri ve davranışları incelenmiş, Sabahattin Ali'nin bilinçaltı isteklerinin eserdeki izlenimleri değerlendirilmiştir.

2.Çalışmanın Yöntemi

Çalışma içeriğinde Sigmund Freud'un psikanaliz kuramı çerçevesinde Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna romanı incelenmiştir. Eser nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Eserdeki ebeveyn çocuk ilişkisi, kahramanların kişilik özellikleri ve davranışları incelenmiş; Sabahattin Ali'nin bilinçaltı isteklerinin eserdeki izlenimleri betimlenmiştir. Çalışma verileri doküman analizi ile ortaya konmuştur.

Bu çalışmada Freud'un psikoterapi kuramı çerçevesinde 'Eserdeki psikanalitik öğeler nelerdir?' ve 'Yazarın bilinçaltı ile kahramanlar arasında bir ilişki var mıdır?' şeklindeki sorulara yanıt aranmıştır.

3.Bulgular

Kürk Mantolu Madonna eserinin ana karakteri Raif Efendi'dir. Raif Efendi günlük tutar. Bize bu günlük ismi belli olmayan anlatıcı tarafından okunur. Anlatıcı ile Raif'in karşılaşması Hamdi Bey sayesinde olur. Hamdi, anlatıcının çocukluk arkadaşıdır ve ona Raif'in çalıştığı yerde iş bulur. Raif Efendi'nin içine kapanık halleri anlatıcıda merak uyandırır ve nasıl biri olduğunu öğrenmek, onu yakından tanımak ister. Evine girip çıkmaya başlar ve arkadaşlıkları zamanla ilerler. Yakın olmaya başladıktan kısa süre sonra Raif amansız bir hastalığa tutulur ve kurtulamaz, ölür. Ölmeden önce anlatıcıya kendi hikâyesini yazdığı günlüğünü verir.

Raif günlüğüne şu sözlerle başlamaktadır:

"Dün başımdan garip bir hadise geçti ve bana on sene evvelki başka birtakım hadiseleri yeniden yaşattı. Unutup gittiğimi zannettiğim bu hatıraların bundan sonra beni hiç bırakmayacaklarını biliyorum…" (Ali, 2016: 46).

Freud'a göre bu durum "Unutulmuş yaşamın bir parçasını yeniden yaşamak şarttır. Bu arada gerçeğin, unutulmuş geçmişin bir yansıması olduğunun da kabul edilmesi gerekmektedir" şeklinde

açıklanır (Akt. Demirci, 2008: 20). Kişinin bugünüyle yaşayabilmesi için geçmişiyle yüzleşmesi, onu kabul etmesi gerekmektedir. Raif de hatıralarıyla yaşamayı öğrenmeli, geçmişini tüm olumlu olumsuz yanlarıyla kabul edebilmelidir.

3.1. Topografik Model

Freud'a göre (1963) ruhsal yapı bilinç, bilinçaltı ve bilinç dışı olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır. Bilinç dışı farkında olunmayan, toplum tarafından kabul edilmeyen, bastırılmış duygu, düşünce ve isteklerden oluşur. Ruhsal yapının en derin katmanıdır, dolaylı olarak kanıtlanabilir. Çocukluk çağının travmatik olayları burada birikir. Bilinç ise o an farkında olunan, yaşantıları içeren, kişiyi rahatsız etmeyen süreçlerdir. Bilinçaltı hatırlamalarla bilince gelen yaşantılardır. Bilinç dışı ve bilinç arasında köprü vazifesi görür (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2017).

Bu bağlamda yazar Ali'nin eserindeki bilinç dışı yapı incelendiğinde Ali'nin bastırma savunma mekanizması ile bilinç dışına gönderdiği çocukluk çağının olumsuz yaşantıları eserinde gün yüzüne çıkmaktadır.

Yazar Ali'nin annesi Hüsniye Hanım on altı yaşında evlenir ve evlendiğinde ruhsal sorunlar yaşar. Çok kez intihara kalkışır. Hayatta kalmayı sürdürebilse de Sabahattin ile yeteri kadar ilgilenemez. Küçük yaşta anne olmasından dolayı Ali'ye gösteremediği ilgiyi diğer oğlu Tevfik'e gösterir. Bu durum Sabahattin'in yaşadığı olumsuz çocukluk yaşantılarını bilinç dışına iterek içine kapanık bir çocuk olmasına neden olur. Ali arkadaşlarıyla oynamaktansa evinde kitap okumayı ve resim yapmayı daha çok sever.

Bu bilgiler ışığında eser incelendiğinde, Raif içine kapanık, mahcup ve çekingen bir çocukluk geçirir. Küçüklükten beri düşler âleminde yaşar.

Raif kendini günlüğünde şöyle tanımlar:

"Tabiatımda manasız denilecek kadar ileri giden bir çekingenlik vardı ki çok kere etrafım tarafından yanlış anlaşılmama, aptal yerine konmama sebep olur ve beni üzerdi. Hiçbir şey beni hakkımdaki kötü kanaati düzeltmek mecburiyeti kadar korkutmazdı" (Ali, 2016: 48).

Ali'nin çocukluk döneminin olumsuz öğesi olan, ebeveynlerinin onunla ilgilenmemesi sonucu oluşan, içine kapanık çocuk tipi ana karakter Raif üzerinden ortaya çıkmaktadır. Raif, yazarın bilinç dışına bastırdığı korkularının ifadesi niteliğindedir.

3.2. Fiksasyon

Freud'un geliştirdiği beş kişilik dönemlerinden herhangi birinde erotojenik bölgeyle ilgili haz yaşantısının yetersiz ya da fazla olması sonucu o döneme takılı kalmadır. Takılmaya neden olan en önemli unsur kusurlu ana-baba tutumlarıdır (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2017).

Raif bu bilgiye kanıt olacak nitelikte, anne babası ile iletişimini şu sözlerle anlatır:

"Annemin ve bilhassa babamın bana sık sık: 'Yahu sen kız olacakmışsın Raif ama yanlış doğmuşsun' dediklerini hatırlıyorum" (Ali, 2016: 48).

""…Gerçi babamı gerçek bir muhabbetle sevmem için de ortada bir sebep yoktu; onunla aramızda daima bir yabancılık mevcut kalmıştı ve birisi bana: 'Senin baban iyi bir adam mıydı?' diye sorsa verecek cevap bulamazdım. Çünkü iyiliği ve fenalığı hakkında bir fikir sahibi olacak kadar onu tanımıyordum. Babam benim için 'insan' olarak hemen hemen hiç mevcut değildi; yalnız 'Baba' dedikleri mücerret bir mefhumun insan şeklinde görünüşüydü. Akşamları kaşlarını çatarak sessiz sedasız eve giren ve ne bizi ne annemizi hitaba layık görmeyen saçsız başlı, değirmi ve kır sakallı adamla, havuzlu kahvede göğsünü bağrını açıp gülüşerek ayran içtiğini ve küfür savurarak tavla oynadığını gördüğüm kimse bence birbirinden tamamıyla ayrıydı… Bu ikincisinin babam olmasını ne kadar isterdim" (Ali, 2016: 142).

Yetişkin bir erkeğin kadınsı özellikler göstermesi sağlıklı bir durum değildir. Raif'in çocukluk yaşantısına bakıldığında ebeveynlerinin de tabir ettiği üzere bir kız çocuğu gibi ürkek olması, naif davranması Freud'un kişilik gelişim dönemlerinden fallik döneme takılı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu dönemde erkek çocuk babasıyla özdeşim kurar, olumlu ilişkiler geliştirir. Raif'in babası ile ilişkisine bakıldığında babasının otoriter, cezalandırıcı tutumu Raif'in onunla özdeşim kuramamasına hatta babasını gerçekten sevememesine neden olmuştur.

Fallik dönem çocukluk çağının dört ve altı yaş arasını kapsar. Çocuğun haz bölgesi cinsel organlarıdır. Bu dönemde çocuklar bedenleri ile çok ilgilidir ve vücutlarındaki farklılıkları fark ederler. Çocuk cinsel konulara merak duyar ve bu konuda fazlaca soru sorar. Soruları cevaplanmayan, aşağılanan çocuk yetişkinlikte içine kapanık, mahcup tavırlar sergiler. Yine bu dönemde erkek çocuk penisinin farkına varır, mastürbasyon yapmaya başladığında ilk sevgi nesnesi annesidir. Erkek çocuk anneye âşıktır, annesi ile bir şeyler yaptığına dair fanteziler kurar. Ödipal evre olarak adlandıran bu dönemde erkek çocuk kızların penisinin olmadığının farkına varmıştır ve bunun kendisine de olacağından korkmaktadır. Bunu erkeklerin gelişiminde fazlaca önemi olan kastrasyon kaygısı izler. Çocuk, babasının kendisinin annesine olan aşkını fark edip onu cezalandıracağından penisini keseceğinden korkar. Bu korkusundan dolayı küçük çocuk annesine olan duyguları bastırır, babasıyla özdeşleşme kurar ve bu karmaşa ortadan kalkar (Akkoyun, 2018).

Ali'nin eserinde geçen 'olumsuz anne baba tutumları', 'aşağılanan çocuk' tipleri kendisinin de çocukluk çağının bu dönemini sağlıklı atlatamaması sonucu bastırma mekanizmasıyla bilinç dışına attığı bu tanımları gün yüzüne çıkarmıştır.

3.3. Ruhsal Çökkünlük (Depresyon)

Depresyon, sevilen bir kişinin kaybı ile başlar. Üzüntü, isteksizlik, karamsarlık, küçüklük duyguları, suçluluk ile belirli bir rahatsızlıktır. Bu yitim duygusu bilinç dışı kini, nefreti uyarır. Kişinin üst benliği kişinin kendisine karşı katı ve acımasızca cezalandırıcıdır (Öztürk, 2008).

Bu bağlamda yazar Ali, öğretmenlik stajını yaparken orada Nahit Hanım ile tanışır. Başta dostluk havasında olan bu arkadaşlık ilişkisi zamanla tek taraflı bir aşka dönüşür. Ali, Nahit Hanım için şiirler yazar ama aşkına bir türlü karşılık alamaz. Sabahattin, bir süre sonra Almanya'ya gider. Almanya'da olduğu süre boyunca Nahit Hanım'ı çok özler. Bir Ocak 1929'da Nahit Hanım'a yeni yıl hediyesi olarak onun için yazdığı şiirini gönderse de cevabını yine alamaz. Bu nedenle Ali'nin içi hasret ve kırgınlıklarla dolu hale gelir. Bu karşılıksız aşk Ali'yi daha da içine kapanık biri yapar.

Eser incelendiğinde, babası Raif'i askerden dönünce iş öğrenmesi için Almanya'ya gönderir. Raif burada Maria Puder isimli bir kadına âşık olur. Raif ve Maria'nın aşkı da beklenmedik bir şekilde biter.

Raif bu kaybı şöyle dile getirir:

"Bu insanlar dünyada nasıl yaşamak lazımsa öyle yaşıyorlar, vazifelerini yapıyorlar, hayata bir şey ilave ediyorlardı. Ben neydim? Ruhum bir ağaç kurdu gibi beni kemirmekten başka ne yapıyordu… Muhakkak ki dünyanın en lüzumsuz adamıydım" (Ali, 2016: 124).

Raif Maria'yı kaybettikten sonra kendisini dünyanın en lüzumsuz adamı olarak görür. Sevdiği kişinin kaybı sonucu Raif kendisine karşı acımasızca davranır ve bu kayıptan kendisini sorumlu tutar. Bu yitim duygusu Raif'in kendisine karşı kinini uyandırmıştır.

Ali'nin aşkına karşılık bulamaması sonucu kırgınlık ve özlem dolu olması bu nedenle kendini suçlaması eserde Raif'in de benzer şekilde karşılıksız aşk yaşamasına ve sevdiği kadını kaybettikten sonra kendisini değersiz hissetmesine, suçluluk duymasına neden olmuştur. Yazar hislerini okuyucuya Raif üzerinden atfetmiştir.

4.Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna adlı kitabı Sigmund Freud'un psikoterapi kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma boyunca eserdeki; Ali'nin bilinçaltının izlerini taşıyan ana karakter, bastırma mekanizmasını kullanarak bilinç dışına ittiği olumsuz olayların kitapta nasıl kendini gösterdiği ve yazarın korkularının ifadesi olan öğeler değerlendirilmiştir.

Romanın ana karakteri Raif insanlarla iletişimden korkan, içine kapanık, mahcup bir çocuktur. Hayal kurmayı ve resim yapmayı çok sevmektedir. Raif'in bu denli çekingen olmasındaki en büyük etken anne ve babasının ona karşı sürekli aşağılayıcı davranışlar göstermelerinden ve Raif ile yeterince ilgilenmemelerinden kaynaklanmaktadır. Özellikle babasının ona karşı aşırı sert ve cezalandırıcı tutumu Raif'in babasıyla özdeşim kuramamasına neden olmuştur. Hatta Raif babasını gerçekten tanımadığını ve babasına karşı sevgisinin gerçek olmadığını düşünmektedir. Ebeveynlerin bu ilgisiz ve yanlış tutumları Raif'in fallik döneme takılı kalmasına neden olmuştur. Döneme takılma sonucu kız çocuğu gibi naif, ürkek davranışlar sergilemektedir. Raif resim yaparak, düş kurarak yaşadığı travmatik olayları bastırmakta onları bilinçaltına atarak kendini bu şekilde rahatlatmaktadır.

Raif askere gidip geldikten sonra babası onu sabunculuk mesleğini öğrenmesi için Almanya'ya gönderir. Raif burada dil öğrenir, yeni yerleri keşfeder, yeni arkadaşlıklar kurar. Almanya'ya niçin geldiğini unutup günlerini istediği gibi geçirir. Burada Maria Puder isimli bir kadına âşık olur ve bambaşka birine dönüşür. Eski içine kapanık Raif yerini Maria ile her şeyi paylaşabilen, insanlarla iletişim kurabilen bir adama bırakır. Bu aşk Raif'e çok iyi gelir.

Babası vefat ettiği için Raif memleketine geri dönmek zorunda kalır. Döndükten sonra Maria ile mektuplaşmaya devam eder hatta Raif burada işlerini yoluna koyunca Maria'yı da yanına alacaktır. Günün birinde bu hayalleri gerçekleşmeden aşkları son bulur. Raif biten bu aşktan kendisini sorumlu tutar. Kendisine yetersiz, işe yaramaz adam muamelesi yapar. Maria'yı kaybetmesinden sonra eski içine kapanık, kimseyle konuşmayan hallerine geri döner. Daha sonra başka bir kadınla evlenir, çocuğu olur. Ömrü boyunca da istemediği bir hayat sürer. Bütün bu yaşadıklarını da kimseyle paylaşmadan sadece günlüğüne yazar. Ölümünden kısa süre önce iş arkadaşına hayat hikâyesini yazdığı o günlüğü verir ve biz okuyucular bu serüvene eşlik etmiş oluruz.

Sabahattin Ali'nin annesinin erken yaşta evlenmesi sonucu bunalıma girmesi ve birçok kez intihara kalkışması Ali'nin içine kapanık bir çocukluk geçirmesine neden olur. Ali arkadaşlarıyla oynamaktansa resim yapmayı, düş kurmayı sevmektedir. Freud'un bilinçaltı kavramı hakkında verdiği bilgiler doğrultusunda Ali'nin ve ana karakter Raif'in içine kapanık çocukluk geçirmesi yönüyle benzerlik göstermesi bastırma savunma mekanizmasıyla Ali'nin bilinç dışına ittiği travmatik olayları, duyguları ortaya çıkarmıştır.

Ali öğretmenlik stajı sırasında Nahit Hanım ile tanışır. İlk başta arkadaşlık ilişkisi olan bu dostluk zamanla tek taraflı aşka dönüşür. Ali, Nahit Hanım'dan bir türlü karşılık alamaz. Daha sonra eğitimi için Almanya'ya gider. Burada da Nahit Hanım'a şiirler yazar ama yine bir cevap yoktur. Ali'nin karşılıksız aşkı sonucu içi kırgınlıklarla, özlemle dolar. Yazar Ali gençlik zamanında yaşadığı bu karşılıksız aşkını okuyucuya Raif üzerinden atfeder. Bastırdığı hislerini Raif ile dile getirir. Almanya dönüşü Ali öğretmen olarak bir okula atanmış, daha sonra evlenmiş ve hayatını artık eşine adamıştır.

Sabahattin Ali ve Raif arasındaki bu denli benzerlikler Ali'nin bilinçdışına attığı isteklerinin, korkularının, arzularının eserinde ana karakter üzerinden okuyucuya atfedildiğini gösterir.

Çalışma kapsamında Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna eserinde psikanalitik öğelere rastlanılmıştır. Kitabın temel öğelerinde yer alan; 'içine kapanık ana karakter', 'hayal dünyasında yaşayan çocuk', 'cezalandırıcı ve ilgisiz anne baba', 'karşılıksız aşk', 'yetersiz adam' gibi tiplemeler Ali'nin bilinç dışının eserine yansımasıdır.

Yazarın bastırdığı korkuları, arzuları, istekleri eserde olaylar, kahramanlar aracılığıyla kendini göstermiştir. Ali'nin çocukluk çağı travmaları ana karakter üzerinden okuyucu ile paylaşılmıştır. Eser, yazarın bilinçaltı isteklerinin ifadesi niteliğindedir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinden Roald Dahl'ın 'Matilda' isimli eserindeki kahramanlar Sigmund Freud'un psikanalitik yorumlama yöntemiyle incelenmiş, benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kitabın ana kahramanı Matilda'nın hayatının anlatıldığı eserde Roald Dahl'ın bilinçaltı arzularının, korkularının esere yansımaları incelenmiş; yazar ve eser arasındaki bağ psikanalitik bakış açısıyla değerlendirilmiştir (Tunç, 2018).

Bir edebiyat eserinin neden yazıldığı, vermek istediği mesaj, kitabın altında kalmış gerçekler psikanaliz kuram ile daha iyi çözülür. Psikanalizin amacı eserle birlikte yazarı da tanımaktır. Bu yöntemle yazar ve eseri arasında bağ kurulur ve ulaşmak istenilen sonuçlar daha tutarlı olur. Psikanaliz ile eserin altında yatan anlamlar bulunur.

KAYNAKÇA

Ali, S. (2016). Kürk Mantolu Madonna. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Barışık, A. (2015). Freud'un Psikanaliz Teoremi Üzerinden William Shakespeare'in Hamlet Oyunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirci, G. (2008). Nathaniel Hawthorene'un Kızıl Damga Romanı İle Kate Chopin'in Uyanış Romanının Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Genç, E. (2008). D.H. Lawrence'in Oğullar ve Sevgililer (Sons and Lovers), Gökkuşağı (The Rainbow) ve Aşık Kadınlar (Women In Love) Adlı Eserlerindeki Karakterlerin Psikanalitik Kuram



Bağlamında İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İnanç-Yazgan, B., Yerlikaya, E. (2017). Kişilik Kuramları. Ankara: Pegem Akademi.

Karakuş, D. (?). Sabahattin Ali Kimdir. https://m.ensonhaber.com/biyografi/yazar/sabahattin-ali-kimdir, (İndirme Tarihi: 16.05.2019)

Murdock, L. (2018). Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları Olgu Sunumu Yaklaşımıyla (Edt. F. Akkoyun), Ankara: Nobel Akademi.

Nergiz, G. (2018). "Susanna Tamaro'nun Tobia ve Melek Kitabındaki Kahramanların Carl Gustav Jung'ın Psikanalitik Bakış Açısıyla İncelenmesi", Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi. 1 (1), 51-63.

Tunç, A. (2018). "Roald Dahl'ın Matilda İsimli Romanının Sigmund Freud'un Psikanalitik Yorumlama Yöntemiyle İncelenmesi", Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2 (1), 1-7.



5-6 YAŞINDA ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN, GELENEKSEL ANNE VE BABA ROLLERİ İLE EBEVEYNLİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Sibel Maden
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bu çalışmada 5-6 yaşında çocuğu olan ebeveynlerin, geleneksel anne ve baba rolleri ile ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, Adana ili Ceyhan ilçesinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulu ve anasınıflarına devam eden ve 5- 6 yaşında çocukları olan 470 anne ve 450 baba yer almıştır. Araştırma da anne ve babaların kişisel bilgilerini almak için " Kişisel Bilgi Formu" anne ve babaların geleneksel annelik ve babalık rollerini değerlendirmek amacıyla " Geleneksel Annelik Rolü Ölçeği" ve "Geleneksel Babalık Rolü Ölçeği" anne ve babaların ebeveynliğe yönelik doyum, yeterlilik, ilgisini ölmek amacıyla " Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Anne ve Baba Formu)" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunlukları Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin farklı değişkenlere göre geleneksel annelik ve babalık rolleri ile ebeveynliğe yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Annelerin annelik rolü algıları ile babaların babalık rolü algılarına bakıldığı zaman annelerin babalara göre daha geleneksel olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babaların ebeveynlik ile ilgili tutumlarına bakıldığı zaman anneler ve babaların ebeveynliğe yönelik yeterlilik düzeyleri yüksektir. Ebeveynliğe yönelik doyum boyutunda bakıldığı babaların annelere göre ebeveynlikten aldığı doyum daha fazladır. Aynı zamanda anne ve babaların ebeveynlikle ilgili ilgileri yüksektir. 5-6 yaş çocuklarının geleneksel anne ve baba rolleri ile ebeveynliğe yönelik tutumlarına bakıldığında anneler ve babalar geleneksellikten uzaklaştığında annelerin ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilikleri azalmakta iken babaların yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Doyum düzeylerine bakıldığı zaman hem anne hem baba geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynlikten aldıkları doyum artmaktadır. İlgi düzeylerine bakıldığı zaman annelerin annelik rolü ile ebeveynliğe yönelik ilgi arasında bir ilişki bulunamazken babalar geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynliğe yönelik ilgileri artmaktadır. 5-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin yaşlarına göre geleneksel annelik rolü, ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat 5-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin eğitim durumları, mesleği, medeni durumları, çocukluklarını yetiştirdikleri aile yapısı, çocuk sayısı, cinsiyeti, çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel ebeveynlik rolleri, ebeveynlik, iç doyum, ilgi, memnuniyet, yeterlilik.

INVESTIGATION OF PARENTS' ATTITUDES TOWARDS PARENTING WITH TRADITIONAL MOTHER AND FARHER ROLES

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the traditional parents' roles and attitudes towards parenting between 5-6 years old children. In the research, relational scanning model, one of the quantitative research methods, was used. The study group consisted of 470 mothers and 450 fathers with 5-6 years old children attending kindergartens and kindergartens affiliated to the Directorate of National Education in Ceyhan district of Adana. In the research, the "Personal Information Form için was used to obtain the personal information of mothers and fathers. Parenting Attitude Scale (Mother and Father Form) "was used. The suitability of the obtained data for normal distribution was evaluated by Kolmogorov-Smirnov test. Spearman Brown correlation coefficient was used to determine whether there is a relationship between traditional parenting roles and parental attitudes towards parenting according to different variables.When mothers' perceptions of motherhood role and father's perceptions of fatherhood role were examined, it was found that mothers were more traditional than fathers. When the attitudes of mothers and fathers about parenting are considered, the mothers and fathers have high levels of parenting competence. In the dimension of parenting satisfaction, the satisfaction of the fathers from parenting is higher than the mothers. At the same time, parents have a high interest in parenting. When the traditional parent roles of 5-6 year old children and their attitudes towards parenting are examined, when the mothers and fathers move away from traditionalism, the mothers 'competence related to parenting duties decreases, but no relationship is found between fathers' level of fathers. When the levels of satisfaction are examined, both parents get away from traditionalism and their satisfaction from parenting increases. When the level of interest is examined, there is no relationship between the mother's role of motherhood and parenting interest, but as fathers move away from tradition, their interest towards parenting increases. There is no significant difference between the traditional maternal role, parental attitudes, competence, satisfaction and interest levels of 5-6 years old children according to their parents' ages. However, significant differences were found according to the educational status, occupation, marital status, family structure of the children, the number of children, gender and whether or not to live with the child

Keywords : Traditional parenting roles, Parenting İnterest, satisfaction, Competence



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Sanayileşmenin etkisi toplumsal değişimi de beraberinde getirdi. (Akan, 2012 ; Yörükoğlu, 1992). Bu değişim ile birlikte ailenin geleneksel işlevi, rolleri ve değeri değişime uğradı. (Adak, 2018; Canatan vd., 2016; Zencirkıran,2015). Aile birçok işlevini farklı kurumlara devretti (Adak, 2018, s.60). Geleneksel geniş aileden, modern çekirdek aileye doğru bir geçiş meydana geldi. Bu geçiş aile de ki annelik ve babalık rollerini de zamanla değişime uğrattı.(Yörükoğlu, 1992 s. 42).

Annelik rolü geleneksel yaklaşıma göre tüm toplumlarda kadınların yerine getirmesi gereken bir görevdir. Çünkü aile kurumu çocuk etrafında inşa edilmiştir. (Çarkoğlu & Kalaycıoğlu, 2012 ; Metin, 2011; Sever, 2015; Yavuzer, 2011). Kadınlar kocanın ve evin bakımında da sorumludur. Geri kalan diğer işler ise erkeklerin görevi olarak düşünülür. (Badınter, 2011 ; Bingöl, 2014 ; Saygılı, & Çankırılı, 2004). Günümüzde ise annelik rolü, geleneksel içeriğini korusa da modern yaşamın da etkisiyle annelik rolü anneliğe yeni anlamlar da kazanmıştır. Aynı zamanda erkeklerin kadına bakış açısı da değişmiştir. Bu yüzden annelik farklı şekillerde yaşanır hale gelmiştir (Currie, 2009 ; Göbenli, 2003; Sever, 2015; Pınar, Doğan, Algıer, Kaya, & Çakmak, 2009 ; Özer, 2014) Yaşam şartlarının zorlaşması annenin çalışmasını zorunlu kılmıştır. Kadının çalışma hayatına atılması kadının hem evin hem işin yükünü üstlenmesine neden olmuştur.(Bingöl,2014;Çarkoğlu & Kalaycıoğlu, 2012) Annelik rolünün değişimi annenin yükünü arttırmıştır. Modern anne çocuğuna en gelişmiş bilgilere uygun bakım vermeli, çağın fikirlerine göre yetiştirmeli ve tüm gelişim alanlarını desteklemeli tüm bunları yaparken de sosyal hayatını, kariyerini, kişisel bakımını ihmale uğratmamalıdır. (Sever, 2015) Günümüze hakim modern annelik modeli hiç olmadığı kadar çetindir. Annelik görevleri artık bedensel ve duygusal bakımla sınırlı değildir. Aynı zamanda çocuğun psikolojik, sosyal, entelektüel gelişimi de dikkate alınmaktadır. Annelik bugün geçmişin aksine tam mesai gerektirir. (Badınter, 2011, s.119).

Babalık rolü ise geleneksel aile yapısında çoğu zaman evde ağırlığı olan bir otorite rolündedir. Bu rol babayı olumsuz etkilemiştir. (Özer, 2014, s.98).Cezalandırıcı nitelikte ki kararların uygulanması babaya bırakılmıştır. Baba çocuğun bakımını, büyümesini ve eğitimini anneye bırakıp, evin sadece maddi giderlerini karşılayarak babalık görevini yerine getirdiğini düşünmektedir. Bu yüzden de eve geldiğinde çocuklar ile ilgilenmeyi reddedebilmektedirler. Bu yaklaşım da çocuğun baba ile olan iletişimini zamanla koparmaktadır. (Yavuzer, 2014, s. 24).

Son yıllarda bambaşka bir baba modeli karşımıza çıkmaktadır. Alıştığımız baba rolleri değişime uğramıştır. (Saygılı, & Çankırılı, 2004).Eskiden sert disipline sahip babalar günümüzde yok olmaya yüz tutmuştur.(Dalkılıç vd., 2017).Daha önceden kadın ve erkek rolleri arasında keskin sınırlar var iken günümüzde birbirine yaklaşmayı başarmışlardır (Özkardeş, 2010, s.18). Fakat hala anneler bakımın çoğunu üstlenirken, babalar çocuğun bakımından eskisinden daha fazla müdahil olmaya başlamışlardır. Babaların evde zaman harcama, ev işi yapma, çocuk bakımı ve eğitimine katılım sağlama gibi etkinlikleri günümüzde artmaktadır.(Şahin & Özbey,2007 ; Yogman, & Garfield, 2016). Yeni baba modeli çocuklarına sevgi ile yaklaşmakta çocuklarına zaman ayırarak, aile içinde aktif rol almaktadır. (Saygılı, & Çankırılı, 2004 ; Zeybekoğlu, 2013)

Anne ve baba rolleri ebeveynlerin çocuklarına yönelttikleri tutumları etkiler. Çünkü anne ve baba rolleri çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki, dil, cinsel, psikomotor ve kişilik gelişiminde oldukça etkilidir. Annesi ve babası ile sağlıklı ilişkiler kuramayan çocuklar da davranış bozukluğu, öfke nöbetleri, akademik başarısızlık, zeka geriliği, çekingenlik, içine kapanıklık, intihara meyil etme, olumsuz benlik algısı, cinsel sapmalar vs. görülebilir (Chodorow, 1999 ; Dalkılıç vd., 2017 ; Keskin, 2010 ; Rosenberg & Wilcox, 2006 ; Özkardeş, 2010 ;Yavuzer, 2011) Bu yüzden anne ve baba rolleri ve bu anne babaların çocuklarına yönelttikleri tutumların sağlıklı olması çok önemlidir. Bu anne babaların çocuklarına yönelttikleri tutumların sağlıklı olabilmesi için de ebeveynlerin kendi içlerinde, kendi ile barışık, huzurlu, dengeli ve birbirine karşı sevgi ve saygılı olması önemlidir.(Yavuzer, 2014, s. 26).

Anne ve babaların kendi içlerinde kendi ile barışık, dengeli, eşi ile iletişimi güçlü olması ebeveynlerin ebeveynliğe yönelik tutumlarını etkiler. Ebeveynlerin ebeveynliğe yönelik tutumları ise ebeveynlerin ebeveynliğe yönelik yeterlilik algısı, ilgileri ve ebeveynlikten elde ettikleri doyumlardır. Ebeveynliğe

yönelik yeterlilik algısı, ebeveynlerin ebeveynlik işlevini yerine getirirken kendilerine güven duymaları ve çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları problemleri çözebilme yeteneğine olan inancıdır. (Feliciana, 2005). Ebeveynlik ilgisi, ebeveynin ebeveynliğe olan istekliliği iken, ebeveynlik doyumu ise ebeveynin ebeveynlikle ilgili memnuniyetleri, kaygıları , korkuları, hayal kırıklıkları ve motivasyonunu belirtmektedir. (Johnston & Mash, 1989)

Literatür incelendiği zaman çalışmaların genellikle 5-6 yaş dönemde çocuğa sahip ebeveynlerin evliliklerine, çocuklarına yönelik beklenti ve algılarına, ebeveynin baba yada annelik ile ilgili algılarına, ebeveynlerin ebeveynliğe yönelik algıları ile ebeveynlik özelliklerinin çocuğa olan etkilerinin incelenmesine yönelik olduğu görülmektedir. (Aydın, 2018; Erler, 2011; Ertürk, 2017; Gençtürk, 2018; Güney, 2012; Göğer, 2018; Güngör, 2009 ; Halat, 2017; Seçer, Çeliköz & Yaşa, 2007 ; Seçer, Çeliköz & Yaşa, 2008 Şahin ve Demiriz, 2014; Telli ve Özkan, 2016; Yaman, 2018 ;Yılmaz, Ülker ve Yılmaz, 2018) Bu çalışmada ise, 5-6 yaşında çocuğu olan anne babaların geleneksel anne-baba rollerine ne kadar yaklaştıkları veya uzaklaştıkları ile ebeveynliğe yönelik tutumları arasındaki farklılıklar incelenecektir. Toplumsal değişimin etkisi ile birlikte anne ve baba rolleri değişmektedir. Bu roller ebeveynlerin kendilerinde hissettikleri ebeveynliğe yönelik tutumlarını ve anne babalığa bakış açılarını da değiştirmektedir. Özellikle 5-6 yaş arası çocukların öğrenme algılarının açık olduğu, kişiliğinin şekillenmeye başladığı, anne-babalarını model aldıkları okul öncesi dönem de ebeveynlerin tutum ve davranışları çocuk üzerinden doğrudan yansımaktadır. Bu yüzden anne ve babaların ebeveynlikten aldığı doyum, yeterlilik ve ilgi çok önemlidir. Bu araştırma toplumsal değişim sürecinde ebeveynlerin ebeveynlik rollerine ilişkin algılarında gelenekselliğe ne kadar yaklaştıkları ya da uzaklaştıkları ve bu algılarının ebeveynliğe yönelik yeterlilik, ilgi ve ebeveynlikten alınan doyum arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaşında çocuğu olan ebeveynlerinin geleneksel annelik ve babalık rolü ile ebeveynliğe yönelik tutumlarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1) 5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rolü ile
   - a- ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik algısı
   - b- ebeveynlik görevine yönelik ilgi
   - c- ebeveynlik görevinden sağladığı doyum

arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2) 5-6 yaş çocukların babalarının geleneksel babalık rolü ile
   - a- babalık görevine ilişkin yeterlilik algısı
   - b- babalık görevine ilişkin ilgi
   - c- babalık görevinden sağladığı doyum

arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) 5-6 yaş çocukların anne babalarının geleneksel annelik ve babalık rolü
   - a- yaşlarına
   - b- öğrenim düzeylerine
   - c- sahip oldukları çocuk sayısına
   - d- çocuğun cinsiyetine
   - e- çocuğun yaşına

göre farklılık göstermekte midir?

4) 5-6 yaş çocukların anne babalarının ebeveynlik tutumları
   - a- yaşlarına

b- öğrenim düzeylerine

c- sahip oldukları çocuk sayısına

d- çocuğun cinsiyetine

e- çocuğun yaşına

göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Geleneksel aile tipi daha çok geleneksel toplumsal dönemde geçerliliğe sahip bir aile modelidir. (Canatan, & Yıldırım, 2016 ; Doğan, 2009 ; Sashe, 1994). Bu aile modeli üç kuşağın aynı çatı altında yaşadığı yakın ilişkileri sayesinde aile ilişkilerini geliştirerek hep birlikte yürüttükleri bir yaşam şeklidir. Aile içinde cinsiyet, yaş, statü gibi özelliklere göre bir hiyerarşi vardır. (Özgüven, 2010, s. 10). Ailenin dış dünya ile ilişkisi oldukça sınırlıdır (Yörükoğlu, 1992 s. 46). Aile bütünlüğü korunur. Çocuklar evlendikten sonra bile yakınlarında olması sağlanır ve böylece aile bağları güçlendirilir. Aralarında mükemmel bir dayanışma söz konusudur. Bireysel sorumluluk azdır fakat davranışsal özgürlükte kısıtlıdır. (Adak, 2018 ; Özgüven, 2010)

Geleneksel aile tipinde erkek evin yöneticisi, kadının erkeğe itaat etmesi, erkeğin kadının geçimini sağlaması ve ona iyi davranması vurgulanır. Komşuluk ve akrabalık ilişkileri önemlidir. (Canatan, & Yıldırım, 2016).Sanayileşmenin de etkisi ile birlikte insanlar marketlerde fabrikalarda çalışmaya başlayarak para kazanmaya başladı. Bu durum aile yapılarını da etkiledi. Aile yapıları küçüldü (Özgüven, 2010, s. 12). Aileler eve getirilen paraya bağlı yaşamaya başladı. Ekonomik durum azaldıkça kadınlar dışarıda çalışmaya başladı. Bu da onların sanayileşme ile birlikte kadınlık rollerinde değişime sebep oldu (Canatan, & Yıldırım, 2016). Çekirdek aile bir şehir ailesidir. (Canatan, & Yıldırım, 2016).

Çekirdek ailede içtenlik ve samimiyet vardır. Anne çalışıyorsa çocuk bakımı sorun oluşturur. Anne hastalanınca evin düzeni bozulur. Çocuğun bakımı babaya kalır. Bu nedenle ailenin devam edebilmesinde eşler arasında iyi niyet, özveri ve yardımlaşma şarttır. Çekirdek aile de erkeğin baskınlığına dayalı bir ilişki sürdürülemez. Erkeğin liderliği olsa da dayanışma ve yardımlaşma olmadan ilişki yürüyemez. (Adak, 2018, s.51). Anlaşmazlıklarını kendileri çözmek zorundadırlar ve çatışma ve kırgınlıklar uzayabilir. Bu da boşanmalara sebep olabilir. (Yörükoğlu, 1992 s. 50).

Şu an yaşadığımız yy da aile kavramı büyük bir değişim yaşamaktadır. Çoğu batı toplumunda evlilik oldukça popüler olmasına karşın evlenmeler ve boşanmalar oldukça fazladır. Batı yaşam tarzı Türk aile yapısını zaman olarak geç de olsa etkilemektedir. Geleneksel ailevi tutum, değerlerimiz hala korunmakta olsa da bunların artık yavaş yavaş aşınması yönünde tavır görülmektedir. Burada teknolojinin etkisi göz ardı edilmemektedir (Zencirkıran,2013, s.358). Kadının çalışma hayatına girmesi ve ekonomik özgürlüğünü elde etmiş olması aileleri değişime uğratmıştır. Kadınların genişleyen ekonomik rolü erkeklerin düşünce biçimlerine yeni bir ivme getirmiştir. Bugünün çiftleri mali konular, çocuk bakımı ve sorumlulukları konusunda paylaşımcıdır. İş gücünün değişen bölümünü anlamak etnik politikalar geliştirmede önemlidir. Kadının iş pazarına girişi hızlı olmuşken erkeğin ev işi içine girmesi kademeli olarak gerçekleşmiştir. Kadınların işte geçirdikleri süre arttıkça erkeklerin ev işi ve çocuk bakımına katılımı da artmıştır.(Marshall, 2006). Tüm bu yaşanan aile de ki değişimler annelik ve babalık rolleri de değişime hem annelik ve babalık rollerinin farklı şekillerde yaşanmasına, hem de çocuğun farklı şekillerde algılanmasına sebep olmaktadır. Çocuğa verilen değer ve çocuğun aile içindeki yeri, çocuğun sorumluluk ve bakımının gerçekleştiriliş şeklini değişime uğratmıştır.(Kılıçgün, 2015).

Ebeveynlerin, geleneksel anne-baba rollerini ve ebeveynliğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler arasında ebeveynin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, gelir durumu, çalışma durumu, çocuğun cinsiyeti, çocuk sayısı, aile yapısı ve yaşanılan yer gibi toplum ve sosyal hayat kavramını oluşturan belli başlı değişkenler gelmektedir. Bu noktada annelik ve babalık rollerine ilişkin tanımlamalar değiştikçe ebeveynlerin ebeveynlik rolüne ilişkin doyum, ilgi ve yeterliliklerinin de değişime uğradığı düşünülmektedir.

Literatür incelendiği zaman, çalışmalar okul öncesi dönemde ve 5-6 yaş aralığındaki dönemi kapsayan çalışmalar, ebeveynlerin tutum ve yönelimlerini ölçer şekildedir. Ebeveynlerin, geleneksel anne-baba rollerine ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının yer aldığı çalışmalar sınırlıdır. Bu bakımdan çalışma



değer olarak " özgün" bir nitelik taşımaktadır. Bu çalışma ebeveynlerin geleneksellikten uzaklaştıkça ya da yakınlaştıkça ebeveynliğe yönelik yeterlilik, ilgi ve doyum arasında ki ilişkinin değişip değişmediğini anlamak adına önemli bir çalışmadır.

Varsayımlar

1. Bu araştırma sürecinde gönüllülük esasıyla araştırmaya katılan kişilerin verdikleri yanıtlarda samimi ve içten davrandıkları,

2. Ölçme araçlarının alt amaçlara uygun olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Adana ilinin Ceyhan ilçesinde ki (merkez) tüm anasınıfı ya da anaokuluna devam eden 5-6 çocukların ebeveynleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma kullanılan ölçeklerin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Toplum; belirli bir coğrafya da birbirleriyle etkileşim halinde bulunan, aralarında tarihi, ekonomik, kültürel, sosyal ilişkiler olan ortak bir davranış ve anlayış geliştirmiş kişiler bütünüdür. (Akan, 2012 ; Coşar, 2013 ; Zencirkıran, 2013).

Kültür, toplumsal değişmenin dinamiği içinde başkalarından öğrenilen ve toplumdan topluma aktarılan bir toplumda ki bilgi, düşünce, nesne, gelenek, görenek inanç, töre, davranış, yaşam biçimi ve insan ilişkilerini içerir.(Akan, 2012 ; Coşar, 2013 ;Yörükoğlu, 1992).

Toplumsal değişme ise bir toplumun davranış şekillerinde ve kültürlerinde zaman içerisinde değişen farklılaşmalardır. (Coşar, 2013, s. 499).

Cinsiyet; kadın ve erkek olmanın biyolojik yönüdür. (Dökmen, 2010, s.20)

Toplumsal cinsiyet, bir toplumda ki kişilerin kadın ve erkek kimliğine, toplumun ve kültürün yüklediği anlamlar, beklentiler, bireysel ve psiko-sosyal özelliklerdir. (Akan, 2012 ; Dökmen, 2010).

Genel anlamda aile, biyolojik ilişki sonucu neslin devamını sağlayan, aynı evde yaşayan ve aynı genlerden gelen ve kendi içerisinde akrabalık ilişkileri bulunan insanların bir arada bulunduğu ve onların psikolojik, biyolojik, sosyal, toplumsal, hukuksal ve ekonomik olarak ihtiyaçlarının karşılandığı toplumsallaşmasını etkileyen ve karşılıklı ilişkilerin olduğu ve bu ilişkilerin bir kural içinde yaşandığı toplumda oluşturulmuş maddi ve manevi zenginlikleri ileriki kuşaklara aktaran toplumsal bir kurumdur. **(**Adak, 2018 ; Canatan, & Yıldırım, 2016 ; Özgüven, 2010 ; Zencirkıran, 2013)

Akrabalık, kan bağı, evlilik, aile bağları, soy ve evlat edinme birlikteliği çerçevesinde bir araya gelmiş sosyal bağlardır. (Doğan, 2009, s.1).

Rol bir kişinin pozisyonu ile ilgili ondan beklenen davranış biçimidir. (Sashe,1994).

Tutum; bireyin nesnelere, olaylara, kurumlara, fikirlere ve diğer insanlara ilişkin duygu düşünce ve inançları kontrol eden bir eylemdir. Çetin. İ. (2012).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Model, doğrudan gözlemlenemeyen soyut olgu ve bu olgular arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını basitleştirmek için kullanılan analitik çerçevelerdir. Modeller sayesinde karmaşık ve kavranması zor olan örüntüler daha anlaşılır hale gelir. Kuram ve model terimleri zaman zaman birbiri ile karıştırılır. Fakat bu iki terim metodolojik açıdan birbirinden farklıdır. Sosyal bilimler araştırmasında belirlenen modeller kuramlardan türetilmektedir. Öne sürülen her model, bir kurama ya da daha önce yapılmış bilimsel bir çalışmasının bulgularına dayandırılmadır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Bu araştırmada okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin geleneksel annelik-babalık rolü ile ebeveynliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla belirlenen araştırma



modeli teknik açıdan ilişkisel tarama modeli çerçevesinde oluşturulmuştur. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Değişkenler arasındaki ilişki, karşılıklı bağımlılık ya da kısmi bağımlılık seklinde olabileceği gibi, her ikisini de etkileyen şekilde de olabilir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği büyük bir kümedir. Ortak özellikleri olan canlı veya cansız her bir eleman evreni oluşturur. Bilimsel araştırmalarda araştırmacıların yapacakları araştırmayı genelledikleri evrende her bir elemana ulaşması zaman, mali imkanlar, vs. den dolayı zorlaşmaktadır. Bu nedenle araştırmalarda uygun örneklem teknikleri ile evreni temsil yeteneği olan örneklemler kullanılmalıdır. Bu bağlamda örneklem belirli bir evrendeki öğeler arasından sistematik biçimde seçilen ve evreni temsil eden küme olarak nitelendirilmektedir. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolayda örnekleme yolu ile seçilmiştir. Bu tekniğe göre araştırmacı çalışması için gerekli olan sayıda ki örneklemi sağlamak için en kolay ulaşılabilir olan uygun katılımcılar ile görüşerek veri toplar (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Adana ili Ceyhan ilçesinde bulunan anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının, ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu çalışma nicel bir araştırma olduğu için örneklem hacmi seçiminin bir sistematiğe dayanması gerekmektedir. Özellikle ölçekli çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişki incelendiği için bu çalışmamızda da sürekli değişkenlerde tahmine dayalı olan örneklem hacmi kullanılmıştır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). MEB'den alınan bilgilere göre 2018-2019 yılında Adana ilinde Ceyhan ilçesinde 5-6 yaş grubu 1367 okulöncesi çocuğunun ana sınıfı ve anaokullarında öğrenim gördüğü bilinmektedir. Buradan hareketle formüle ettiğimizde örneklem büyüklüğü en az 341dir (anne- baba ise 682) alınabilir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Adana ili Ceyhan ilçesinde bulunan, anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 5- 6 yaş çocuklarının anneleri ve babaları oluşturmaktadır. Bu çalışmaya 470 anne ve 450 baba katılmıştır.

Tablo 1: Anne Ve Babalara Göre Kişisel Özelliklerin Dağılımı

		Anne		Baba		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Yaş	18-25	29	6%	9	2%	38	4%
	26-35	266	57%	174	39%	440	48%
	36-45	165	35%	221	49%	386	42%
	46+	10	2%	46	10%	56	6%
Eğitim	İlkokul	94	20%	66	15%	160	17%
	Ortaokul	92	20%	76	17%	168	18%
	Lise	162	34%	151	34%	313	34%
	Önlisans	33	7%	47	10%	80	9%
	Lisans	84	18%	100	22%	184	20%
	Lisansüstü	5	1%	10	2%	15	2%
Meslek	Memur	87	19%	106	24%	193	21%
	İşçi	42	9%	180	40%	222	24%
	Serbest meslek	29	6%	112	25%	141	15%
	Çalışmıyor	312	66%	52	12%	364	40%
Medeni durum	Evli, eşi ile birlikte aynı evde yaşıyor	440	94%	427	95%	867	94%
	Evli, eşle farklı evlerde yaşıyor	13	3%	10	2%	23	3%
	Boşanmış, yeni bir eşle yaşıyor	0	0%	4	1%	4	0%
	Boşanmış, tek başına yaşıyor	17	4%	9	2%	26	3%
Yetiştirilme tipi	Çekirdek aile(anne-baba-kardeşler)	379	81%	365	81%	744	81%
	Geniş aile(anne-baba-kardeşler-akrabalar)	81	17%	75	17%	156	17%
	Yuva(sosyal kurumlar)	3	1%	2	0%	5	1%
	Diğer (Parçalanmış aile vb.)	7	1%	8	2%	15	2%

Sahip olunan çocuk sayısı	1	76	16%	72	16%	148	16%
	2	255	54%	231	51%	486	53%
	3	111	24%	112	25%	223	24%
	4 ve üzeri	28	6%	35	8%	63	7%
Çocukların cinsiyeti	Bir kız	58	12%	40	9%	98	11%
	Bir erkek	42	9%	44	10%	86	9%
	Bir kız bir erkek	127	27%	109	24%	236	26%
	İki erkek	66	14%	68	15%	134	15%
	İki kız	48	10%	51	11%	99	11%
	İki kız bir erkek	33	7%	33	7%	66	7%
	İk erkek bir kız	49	10%	41	9%	90	10%
	Üç erkek	16	3%	16	4%	32	3%
	Üç kız	10	2%	16	4%	26	3%
	Diğer	21	4%	32	7%	53	6%
Anaokulu veya Anasınıfına giden 5- 6 yaş grubundaki çocuk sayısı	1	441	94%	423	94%	864	94%
	2	21	4%	25	6%	46	5%
	3	3	1%	0	0%	3	0%
	4 ve üzeri	5	1%	2	0%	7	1%
Anaokulu veya Anasınıfında okuyan çocukların yaşı	5 yaş	224	48%	205	46%	429	47%
	6 yaş	219	47%	222	49%	441	48%
	3,0	11	2%	9	2%	20	2%
	4,0	6	1%	8	2%	14	2%
	5,0	3	1%	4	1%	7	1%
	6,0	4	1%	2	0%	6	1%
	7,0	1	0%	0	0%	1	0%
	10,0	2	0%	0	0%	2	0%
Anaokulu veya ana sınıfına giden 5-6 yaş grubu çocuk cinsiyeti	Kız	179	38%	175	39%	354	38%
	Erkek	291	62%	275	61%	566	62%
Anaokulu veya Anasınıfında okuyan çocuklarınız öz mü?	Evet	465	99%	447	99%	912	99%
	Hayır	5	1%	3	1%	8	1%
Anaokulu veya ana sınıfında okuyan çocuk ile birlikte mi yaşıyorsunuz?	Evet	467	99%	445	99%	912	99%
	Hayır	3	1%	5	1%	8	1%

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; anne ve babaların kişisel bilgilerini almak için " Kişisel Bilgi Formu" anne ve babaların geleneksel annelik ve babalık rollerini değerlendirmek amacıyla " Geleneksel Annelik Rolü Ölçeği" ve "Geleneksel Babalık Rolü Ölçeği" anne ve babaların ebeveynliğe yönelik doyum, yeterlilik, ilgini ölmek amacıyla " Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Anne Ve Baba Formu)" ile toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşaması; hazırlanan ölçek formlarının, anaokulu ve anasını öğretmenleri aracılığıyla ebeveynlere teslim edilerek, ve aynı şekilde öğretmenler aracılığıyla geri alınması ile gerçekleşmiştir. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır ve araştırma kişisel bilgi formunda katılımcıların kimliklerini tanımlayan herhangi bir bilgi yer almayacaktır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından ebeveynlerin; yaşlarına, eğitim düzeylerine, mesleğine, medeni durumuna, yetiştiği aile tipine, sahip olduğu çocuk sayısına, çocuğun cinsiyetine, çocuğun yaşına, çocuğun öz çocuğu olup olmamasına, çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamadıklarına gibi değişkenleri öğrenmek amacı ile hazırlanmıştır. Gizlilik ilkesinden hareketle ebeveynlerin kimlik bilgisi alınmayacaktır.



Geleneksel Annelik Rolü Ölçeği

2004 yılında Dr. Whatley ve Dr. Knox tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 18 maddedir ve 7'li Likert yapıdadır. Anneler ölçekteki ifadelere ne ölçüde katıldıklarını 1'den 7'ye kadar puan vererek dile getirmektedirler. Annelik rolünün gelenekselliğe ne kadar yaklaştığı veya uzaklaştığı, ölçekten toplanan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile sonuca varılmaktadır. Bu puan; 1'e yaklaştıkça annelik rolü geleneksellikten uzaklaşmakta, 7'ye yaklaştıkça annelik rolü gelenekselliğe yaklaşmaktadır. Ölçeğin Türkiye örneklemindeki uyarlanması ile ilgili çalışmaları Kılıçgün Yurtsever ve Kılıçkaya (2015) tarafından 3-6 yaş aralığında çocuğu olan Türk anneler için uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve ham puanlara ilişkin yüzde, z ve T puanları hesaplanmıştır. Araştırmanın örnekleminde 267 anne yer almıştır. Geleneksel Annelik Ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanma sürecinde; ölçek için ölçeği hazırlayan kişilerden izin alınmış, ölçek maddeleri İngilizce 'den Türkçeye çevrilmiştir. Uzmanın görüşüne göre ölçeğin çeviri ile uyumu da edinilmiştir. Bu bağlamda değer, %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı (F=19.582; p=.000) olması sebebi ile ölçeğin geçerli olduğuna karar verilmiştir. Geleneksel Annelik Ölçeği 3-6 yaş arası çocuğu olan Türk anneler için geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Geleneksel Annelik Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Sınaması

Ölçeğin güvenirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 18 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.904 olarak yüksek bir güvenirlik elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Ölçek maddelerinin madde geçerlik katsayısı olarak da bilenen madde-toplam korelasyonları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Geleneksel Annelik Rolleri Ölçeğinin Madde Toplam korelasyonları

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha Katsayısı
1. Madde	,572	,904
2. Madde	,634	
3. Madde	,528	
4. Madde	,413	
5. Madde	,432	
6. Madde	,521	
7. Madde	,537	
8. Madde	,554	
9. Madde	,510	
10. Madde	,598	
11. Madde	,668	
12. Madde	,649	
13. Madde	,724	
14. Madde	,630	
15. Madde	,611	
16. Madde	,539	
17. Madde	,629	
18. Madde	,562	

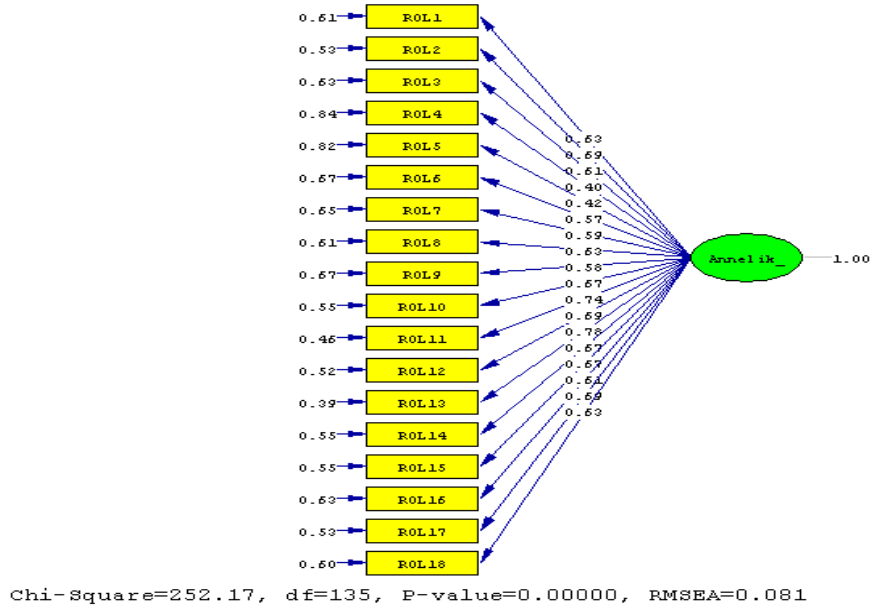
Madde toplam korelasyonlarının 0,413 ile 0,724 arasında değiştiği; bir başka deyişle madde geçerlilik katsayılarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

18 maddelik likert tipi ölçeklenmiş annelik rolleri ölçeğinin geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımının karşılanmadığı için Çapraz Ağırlıklı En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares-DWLS) yöntemiyle Asimtotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmıştır. Her bir madde ile örtük değişken arasındaki ilişkinin manidarlığını gösteren *t* değerleri anlamlı bulunmuş ve herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Model veri uyumuna ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3 : Annelik Rolü Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Değer
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	252,17/135 = 1.86
GFI	>0.90	0,97
CFI	>0.90	1,00
NFI	>0.90	0,97
RFI	>0.85	0,96
S-RMR	< 0.08	0,078
RMSEA	< 0.08	0,081

Model veri uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu gözlenmiştir. Geleneksel annelik rolü ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği ise Şekil 1'de gösterilmiştir. Grafikten gözleneceği gibi faktör yük değerlerinin 0,40 ile 0,74 arasında değişmektedir.



Geleneksel Babalık Rolü Ölçeği

2004 yılında Dr. Whatley ve Dr. Knox tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 10 maddedir ve 7'li Likert bir yapıdadır. Babalar ölçekteki ifadeler ne ölçüde katıldıklarını 1'den 7'ye kadar puan vererek dile getirmektedirler. Babalık rolünün gelenekselliğe ne kadar yaklaştığı veya uzaklaştığı, ölçekten elde edilen toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile belli sonuca varılmaktadır. Bu puan; 1'e yaklaştıkça babalık rolü gelenekselliken uzaklaşmakta, 7'ye yaklaştıkça babalık gelenekselliğe yaklaşmaktadır. Ölçeğin Türkiye örneklemindeki uyarlanmasına ilişkin çalışmaları Kılıçgün, Yurtsever ve Kılıçkaya (2015) tarafından 3-6 yaş çocuğu olan 205 Türk babasına uygulanmıştır. Geleneksel Annelik Ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanma sürecinde; ölçek için ölçeği hazırlayan kişilerden izin alınmış, ölçek maddeleri İngilizce 'den Türkçeye çevrilmiştir. Uzmanın görüşüne göre ölçeğin çeviri ile uyumu da edinilmiştir. Geleneksel babalık ölçeğinin 3-6 yaş standart profile göre ölçekten 4.20'den yüksek alan babaların babalık rolünün gelenekselliğe yaklaştığı, düşük puan alan babaların babalık rolünün ise geleneksellikten uzaklaştığı görülmektedir. Geleneksel babalık ölçeğini 3-6 yaş arası çocuğu olan Türk babalar için geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Geleneksel Babalık Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Sınaması

10 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.773 olarak yüksek bir güvenirlik elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları Tablo 4'de gösterilmiştir.



Tablo 4:Geleneksel Babalık Rolleri Ölçeğinin Madde Toplam korelasyonları

	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha Katsayısı
1. Madde	,395	,773
2. Madde	,422	
3. Madde	,402	
4. Madde	,460	
5. Madde	,385	
6. Madde	,537	
7. Madde	,384	
8. Madde	,470	
9. Madde	,460	
10. Madde	,467	

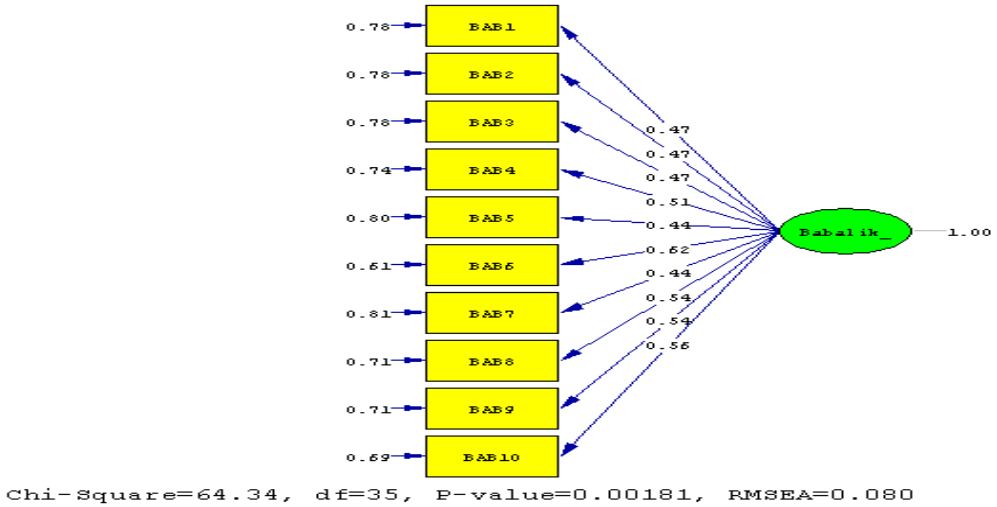
Geleneksel babalık rolleri ölçeğinin madde toplam korelasyonlarının 0,384 ile 0,537 arasında değiştiği; bir başka deyişle madde geçerlilik katsayılarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

10 maddelik likert tipi ölçeklenmiş babalık rolleri ölçeğinin geçerlik sınaması Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapılmıştır. Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımının karşılanmadığı için Çapraz Ağırlıklı En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares-DWLS) yöntemiyle Asimtotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmıştır. Her bir madde ile örtük değişken arasındaki ilişkinin manidarlığını gösteren *t* değerleri anlamlı bulunmuş ve herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Model veri uyumuna ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5 : Annelik Rolü Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	**Kabul Edilebilir Sınır**	**Değer**
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	64,34/35 = 1,84
GFI	>0.90	0,96
CFI	>0.90	1,00
NFI	>0.90	0,92
RFI	>0.85	0,89
S-RMR	< 0.08	0,081
RMSEA	< 0.08	0,080

Geleneksel babalık rolleri ölçeği için Model veri uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu gözlenmiştir. Geleneksel babalık rolü ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği ise Şekil 2'de gösterilmiştir. Grafikten gözleneceği gibi faktör yük değerlerinin 0,44 ile 0,62 arasında değişmektedir.



Ebeveynlere Yönelik Tutum Ölçeği-Anne Formu

Gibuad-Wallston ve Wandersman (1978) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek alanla ilgili bir çok araştırmalarda da kullanılmıştır. (Copeland and Harbaugh, 2004) "Ebeveynliğe Yönelik Duyusal Yeterlilik Ölçeği" temel alınarak hazırlanmıştır. Yapılan geçerlilik güvenirlik çalışması ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda maddelerde ve boyutlarda tekrar bir düzenleme içerisine girilerek ölçeğin ismi "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği-Anne Formu" olarak değişmiştir. Ölçek 16 maddedir. Katılımcılar ölçekte yer alan maddelere 1-5 arası puan vermektedir. Yüksek puanlar ebeveynliğe yönelik tutumun olumlu olduğunu, düşük puanlar ise olumsuz olduğunu bildirmektedir.

Ölçek, annelerin çocukları ile ilgili tecrübeleri dikkate alarak kendilerini değerlendirmeleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarını yansıtma süreçlerini değerlendirmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi (Principal Component Analysis) uygulanmıştır. Orijinalinde 16 madde olarak hazırlanmış veri toplama aracı, yapılan faktör analizi ile kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için başvurulan uzman görüşlerinin doğultusun da yeniden değerlendirilmiş ve son şeklini almıştır. Ancak orijinaliyle yakın veriler elde edildiği için formdan herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Ayrıca orijinalinde 2 boyut olarak verilen ölçek yapılan analiz sonucunda 3 boyut olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı 4 kişisel bilgi sorusu ile annelerin ebeveynliğe yönelik tutumlarını içeren 3 boyut ve 16 likert tipi soru maddesinden oluşmaktadır. Bu ögeler; (1) ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik algısı 7 soru, (2) ebeveynlik görevine yönelik ilgi 2 soru ve (3) ebeveynlik görevinden sağladığı doyum 7 soru olarak belirtilmiştir.. Ölçekte ayrıca annelerin ebeveynliğe yönelik genel tutumlarını yansıtan ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanlarda vardır. Anneler ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin tutumlarını ;"hiç katılmıyorum", "katılmıyorum" "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir (Seçer, Çeliköz & Yaşa, 2008).

Ebeveynlere Yönelik Tutum Ölçeği-Baba Formu

Gibuad-Wallston ve Wandersman (1978) tarafından geliştirilmiştir. Alanla ilgili birçok araştırmada kullanılmıştır (Copeland & Harbaugh, 2004) "Ebeveynliğe Yönelik Duyusal Yeterlilik Ölçeği" temel alınmıştır. Ancak, ölçek üzerinde yapılan geçerlilik güvenirlik çalışması ve uzman görüşleri doğrultusun da maddelerde ve boyutlarda tekrar düzenlemeler yapılarak ölçeğin ismi "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği- Baba Formu olarak değiştirilmiştir. Ölçek orijinalinde 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek veri toplama aracı, yapılan faktör analizi ile kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla başvurulan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden değerlendirilmiş ve son şeklini almıştır. Ancak orijinaliyle yakın sonuçlar verdiği için herhangi bir madde çıkartılmamıştır. Ayrıca orijinalinde 2 boyut olarak verilen ölçek yapılan analiz sonucunda 3 boyut olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı 4 kişisel bilgi sorusu ile babaların ebeveynliğe yönelik tutumlarını içeren 3 boyut ve 16 likert tipi soru maddesinden oluşmaktadır. Bu ögeler; (1) babalık görevine ilişkin yeterlilik algısı 7 soru, (2) babalık görevine yönelik ilgi 2 soru ve (3) babalık görevinden sağladığı doyum 7 soru olarak belirlenmiştir. Ölçekte ayrıca Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi (Principal Component Analysis) uygulanmıştır. Ölçekte ayrıca babaların ebeveynliğe yönelik genel tutumlarını yansıtan ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanlarda yer almaktadır. Babalar ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin tutumlarını ;"hiç katılmıyorum", "katılmıyorum" "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir (Seçer, Çeliköz & Yaşa, 2007).

Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlilik Sınaması

Üç alt boyutlu 16 maddelik likert tipi ölçeklenmiş ebeveynliğe yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı ve madde geçerlilik katsayıları hem anneler hem de babalar için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Anne ve babalara göre alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 6: Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Ölçek Ve Toplam Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları

Alt ölçekler/ Toplam Ölçek	Anne formu	Baba formu
Yeterlilik	,717	,644
Doyum	,704	,691
İlgi	,649	,645
Toplam Ölçek	,717	,733

Annelerin ebeveynliğe yönelik tutumlarının güvenirlik katsayısı 0,717; babaların ebeveynliğe yönelik tutumlarının güvenirlik katsayısı 0,733 olarak bulunmuştur. Anneler grubunda alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları 0,649 ile 0,717 arasında değişirken babalar grubunda alt ölçeklerin

güvenirlikleri 0,644 ile 0,691 arasında değiştiği gözlenmiştir. Hem anne hem de baba formu için madde geçerlilik katsayıları Tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Ebeveynliğe yönelik tutum ölçeğinde anne ve baba formu için madde geçerlilik katsayıları

		Anne Formu	Baba Formu
Yeterlilik Alt	1. Madde	,402	,379
	2. Madde	,471	,393
	3. Madde	,519	,295
	4. Madde	,263	,277
	5. Madde	,486	,354
	6. Madde	,514	,444
	7. Madde	,409	,356
Doyum Alt Ölçeği	8. Madde	,323	,272
	9. Madde	,510	,587
	10. Madde	,432	,332
	11. Madde	,270	,281
	12. Madde	,425	,482
	13. Madde	,535	,556
	14. Madde	,413	,333
İlgi Alt Ölçeği	15. Madde	,482	,476
	16. Madde	,482	,476

Anneler için ebeveynliğe yönelik tutum maddelerinin madde geçerlilik katsayılarının 0,263 ile 0,535 arasında değiştiği; babalar için ebeveynliğe yönelik tutum maddelerinin madde geçerlilik katsayılarının 0,272 ile 0,587 arasında değiştiği gözlenmiştir. Madde geçerlilik katsayılarının 0,20 değerinden yüksek olması kabul edilebilir olduğundan herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Ölçek maddeleri için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ancak yapılan sınamalarda model veri uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde bulunmadığı gözlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de ölçeği okullarda uygulamak için resmi izin alınmıştır. Resmi izin okullara e- imza ile gönderilmiştir. Araştırmacı öncelikle gittiği okullar da okul müdürü ile görüşerek yapılacak çalışmayla ilgili bilgi vermiştir. Okul müdürünün yönlendirmesiyle okulöncesi öğretmenleri ile görüşülerek, okulöncesi öğretmenlerine araştırmacı çalışmasını anlatarak ölçekleri tanıtmıştır. Araştırmacı okulöncesi öğretmenine ölçekleri anne ve babalara iletmeleri için bırakmış ve yaklaşık 2 hafta sonra veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan nicel veriler SPSS programıyla bilgisayara kodlanarak aktarılmış; frekans ve yüzde değerleri verilerek araştırmanın alt problemlerini çözebilecek uygun parametrik ya da parametrik olmayan istatistiksel analizleri yapılmıştır. Sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında, 5-6 yaşında çocuğu olan ebeveynlerin geleneksel annelik ve babalık rolleri ile ebeveynliğe yönelik tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı, ebeveynlerin, eğitim düzeylerine, mesleği, medeni durumu, yetiştiği aile tipi, sahip olduğu çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, yaşı, ebeveynlerin çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama ebeveynlerin annelik ve babalık rolleri ile ebeveynliğe yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediği sorularına yanıt vermek için elde edilen verilerin, istatistiksel analizleri sonucunda, elde edilen bulgular tablolarla sunularak yorumlanıp tartışılmıştır.

5-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerinin Geleneksel Annelik- Babalık Rollerinin Ve Ebeveynliğe Yönelik Tutumlarının Ortalama İstatistikleri İle Normallik Testi Karşılaştırmaları

5-6 yaş çocukların ebeveynlerinin Geleneksel Annelik Rollerinin, Babalık Rollerinin ve Ebeveynliğe Yönelik Tutumlarının ortalama istatistikleri ile birlikte ölçek puanlarının normal dağılımına ilişkin Kolmogrov Smirnov testi sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Geleneksel Annelik Ve Babalık Rollerinin Ve Ebeveynliğe Yönelik Tutumlarının Ortalama İstatistikleri İle Birlikte Ölçek Puanlarının Normal Dağılımına İlişkin Kolmogrov Smirnov Testi Sonuçları

Alt ölçekler/Ölçekler		N	Ortalama	Std. Sapma	Düzey	Normallik Testi	
						İstatistiği	p
Geleneksel babalık rolü ölçeği		450	2,89	0,71	Orta	0,045	0,032
Geleneksel annelik rolü ölçeği		470	1,88	0,59	Yüksek	0,066	0,000
Ebeveynliğe yönelik Tutum ölçeği	Yeterlilik	920	3,93	0,57	Yüksek	0,08	0,000
	Doyum	920	3,27	0,73	Orta	0,07	0,000
	İlgi	920	3,51	1,02	Yüksek	0,189	0,000
Anne Formu	Yeterlilik	470	4,03	0,55	Yüksek	,094	,000
	Doyum	470	3,13	0,72	Orta	,059	,001
	İlgi	470	3,55	1,04	Yüksek	,183	,000
Baba Formu	Yeterlilik	450	3,83	0,58	Yüksek	,086	,000
	Doyum	450	3,42	0,71	Yüksek	,084	,000
	İlgi	450	3,47	1,00	Yüksek	,196	,000

Ölçek puanlarına ilişkin hesaplanan ortalama 1.0-1.80 arasında ise çok yüksek; 1.81-2.60 ise yüksek; 2.61-3.40 arasında ise orta; 3.41-4.20 arasında ise düşük ve 4.21-5.00 arasında ise çok düşük olarak yorumlanmaktadır. Dolayısıyla babalık rolü ölçek puanlarının ortalaması 2.89 bulunmuş olup babaların babalık rolüne ilişkin algıları orta düzeydedir. Annelik rolü ölçek puanlarının ortalaması 1.88 bulunmuş olup annelerin annelik rolüne ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Annelerin ebeveynlik tutumuna ilişkin yeterlilik algılarının ortalaması 4,03 bulunmuş olup yüksek düzeydedir. Doyum boyutunda tutumlarının ortalaması 3.13 bulunmuş olup orta düzeydedir. İlgi boyutunda tutumların ortalaması 3,55 bulunmuş olup yüksek düzeydedir. Babaların ebeveynlik tutumuna ilişkin yeterlilik algılarının ortalaması 3,83 bulunmuş olup yüksek düzeydedir. Doyum boyutunda tutumlarının ortalaması 3.42 bulunmuş olup orta düzeydedir. İlgi boyutunda tutumların ortalaması 3,47 bulunmuş olup yüksek düzeydedir.

Annelik, babalık rolleri ölçek puanlarının ve ebeveynlere yönelik yeterlilik, doyum ve ilgi boyutlarında tutum puanlarının normal dağılım göstermediği için karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 8'e bakıldığı zaman babaların babalık rolü ile ilgili ölçek puanları ortalaması 2.89 bulunmuş olup babaların babalık rolüne ilişkin algıları orta düzeydedir. Bir başka deyişle babaların babalık rolü ile ilgili algıları ne gelenekselliğe çok yakın ne de geleneksellikten çok uzaktır. Annelerin ise annelik rolüne ilişkin algıları 1.88 bulunmuş ve annelerin annelik rolüne ilişkin algıları yüksek çıkmıştır. Bir başka deyişle annelerin annelik rolü ile ilgili algıları gelenekselliğe daha yakındır. Bu bağlamda annelerin annelik rolü algıları babaların babalık rolü algılarına göre anneler babalara göre daha geleneksel olduğu tespit edilmiştir.

Annelerin ebeveynlik tutumuna ilişkin yeterlilik algılarının ortalaması 4,03 bulunmuş olup yüksek düzeydedir. Başka bir deyişle annelerin ebeveynlikten aldığı doyum yüksek çıkmıştır. Doyum boyutunda tutumlarının ortalaması 3.13 bulunmuş olup orta düzeydedir. Başka bir deyişle annelerin ebeveynlikten aldığı doyum orta çıkmıştır. İlgi boyutunda tutumların ortalaması 3,55 bulunmuş olup yüksek düzeydedir. Başka bir deyişle annelerin ebeveynlik ilgisi yüksektir. Babaların ebeveynlik tutumuna ilişkin yeterlilik algılarının ortalaması 3,83 bulunmuş olup yüksek düzeydedir. Babaların ebeveynlik ile ilgili yeterlilikleri yüksektir. Doyum boyutunda tutumlarının ortalaması 3.42 bulunmuş olup yüksek düzeydedir. Babaların ebeveynlikten aldığı doyumu yüksektir. İlgi boyutunda tutumların ortalaması 3,47 bulunmuş olup yüksek düzeydedir. Babaların ebeveynlik ile ilgili ilgileri yüksektir. Anne ve babaların ebeveynlik ile ilgili tutumlarına bakıldığı zaman annelerin ve babaların ebeveynliğe yönelik kendilerini yeterli hissetmektedirler. Ebeveynliğe yönelik doyum boyutunda bakıldığı zaman anne ve babaların ebeveynlikten aldığı doyum ile ilgili farklılıklar tespit edilmiştir. Babaların annelere göre ebeveynlikten aldığı doyum daha fazladır. Ebeveynliğe yönelik ilgi boyutunda bakıldığı zaman anne ve babaların ebeveynlikle ilgili ilgileri yüksektir.

5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rolü ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında ki ilişkinin incelenmesi

5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rolü ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile elde edilmiş ve sonuçları Tablo 9'de gösterilmiştir.

Tablo 9: 5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rolü ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi

		Yeterlilik	Doyum	İlgi
Annelik rolü	*r*	-,374	,145	,058
	p	,000*	,002*	,210

*p<0.05

5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında -0,374 olan negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur(p<0.05). Bir başka deyişle, 5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rollerine ilişkin ölçek puanları arttıkça (geleneksellik azaldıkça) ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik düzeyleri azalmaktadır

5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin doyum düzeyleri arasında 0,145 olan pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur(p<0.05). Bir başka deyişle, 5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rollerine ilişkin ölçek puanları arttıkça (yani geleneksellik azaldıkça) ebeveynlik görevine ilişkin doyum düzeyleri de artmaktadır

5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin ilgi düzeyleri arasında 0,058 olan sıfıra çok yakın pozitif yönlü bir katsayı bulunmuştur ve bulunan bu katsayı anlamlı değildir(p>0.05). Bir başka deyişle annelerinin geleneksel annelik rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin ilgi düzeyleri arasında bir ilişki yoktur.

Tablo 9' a bakıldığı zaman 5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rollerine ilişkin ölçek puanları arttıkça (geleneksellik azaldıkça) ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik düzeyleri azalmaktadır . Başka bir deyişle 5-6 yaş çocukların anneleri geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik düzeyleri azalmaktadır. Yurtsever, Kılıçgün, M. (2017). Çalışmasında ebeveyn öz yeterliliği ile annelik rolü arasında ki ilişkiyi incelemiş ve annelerin öz yeterlilik puanları arttıkça gelenekselliken uzaklaştığı, öz yeterlilik puanları azaldıkça gelenekselliğe yaklaştığını tespit etmiştir.

5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin doyum düzeylerine bakıldığı zaman 5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel annelik rollerine ilişkin ölçek puanları arttıkça (yani geleneksellik azaldıkça) ebeveynlik görevine ilişkin doyum düzeyleri de artmaktadır. Bir başka deyişle anneler geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynlikten aldığı doyum da artmaktadır. Annelerinin geleneksel annelik rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin ilgi düzeyleri arasında bir ilişki yoktur.

5-6 yaş çocukların babalarının geleneksel babalık rolü ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında ki ilişkinin incelenmesi

5-6 yaş çocukların babalarının geleneksel babalık rolü ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile elde edilmiş ve sonuçları Tablo 10'de gösterilmiştir.

Tablo 10: 5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel babalık rolü ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi

		Yeterlilik	Doyum	İlgi
Babalık rolü	*r*	-,072	,235	,246
	p	,128	,000*	,000*

*p<0.05

5-6 yaş çocukların annelerinin geleneksel babalık rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında -0,072 olan sıfıra çok yakın negatif yönlü bir katsayı bulunmuştur ve bulunan bu katsayı anlamlı değildir(p>0.05). Bir başka deyişle babaların geleneksel babalık rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki yoktur.



5-6 yaş çocukların babalarının geleneksel babalık rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin doyum düzeyleri arasında 0,235 olan pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur($p<0.05$). Bir başka deyişle, 5-6 yaş çocukların babalarının geleneksel babalık rollerine ilişkin ölçek puanları arttıkça (geleneksellikten uzaklaştıkça) ebeveynlik görevine ilişkin doyum düzeyleri de artmaktadır veya babaların geleneksel babalık rollerine ilişkin algıları olumsuzlaştıkça ebeveynlik görevine ilişkin doyum düzeyleri de artmaktadır.

5-6 yaş çocukların babalarının geleneksel babalık rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin ilgi düzeyleri arasında 0,246 olan pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur($p<0.05$). Bir başka deyişle, 5-6 yaş çocukların babalarının geleneksel babalık rollerine ilişkin ölçek puanları arttıkça (geleneksellikten uzaklaştıkça) ebeveynlik görevine ilişkin ilgi düzeyleri de artmaktadır veya babaların geleneksel babalık rollerine ilişkin algıları olumsuzlaştıkça ebeveynlik görevine ilişkin ilgi düzeyleri de artmaktadır.*$p<0.05$

Tablo 10'a bakıldığı zaman 5-6 yaş çocukların babalarının geleneksel babalık rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Babaların geleneksel babalık ile doyum düzeylerine bakıldığı zaman babalar geleneksel babalık rollerinden uzaklaştıkça ebeveynliğe yönelik doyum düzeyleri de artmaktadır. Babaların babalık rollerine ile ebeveynliğe yönelik ilgi düzeylerine bakıldığı zaman babalar geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynlik görevine ilişkin ilgi düzeyleri artmaktadır.

5-6 yaş çocuklarının geleneksel anne ve baba rolleri ile ebeveynliğe yönelik tutumları karşılaştırıldığında anneler ve babalar geleneksellikten uzaklaştığında annelerin ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilikleri azalmakta iken babaların yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Doyum düzeylerine bakıldığı zaman hem anne hem baba geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynlikten aldıkları doyum artmaktadır. İlgi düzeylerine bakıldığı zaman annelerin annelik rolü ile ebeveynliğe yönelik ilgi arasında bir ilişki bulunamazken babalar geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynliğe yönelik ilgileri artmaktadır.

5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının yaşlarına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının yaşlarına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: 5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının yaşlarına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi

		Anne					Baba				
		n	Ortalama	S. sapma	x^2	p	n	Ortalama	S. sapma	x^2	p
Babalık rolü	18-25						9	3,04	,90	,329	,567
	26-35						174	2,94	,73		
	36-45						221	2,88	,71		
	46+						46	2,78	,60		
Annelik rolü	18-25	29	1,74	,48	1,097	,295					
	26-35	266	1,89	,61							
	36-45	165	1,91	,56							
	46+	10	1,61	,33							
Yeterlilik	18-25	29	3,95	,50	3,360	,067	9	3,97	,53	,009	,923
	26-35	266	4,09	,56			174	3,84	,58		
	36-45	165	3,92	,54			221	3,82	,58		
	46+	10	4,36	,48			46	3,82	,57		
Doyum	18-25	29	2,97	,59	1,421	,233	9	3,38	,88	,010	,921
	26-35	266	3,12	,76			174	3,44	,75		
	36-45	165	3,18	,66			221	3,40	,68		
	46+	10	3,01	,88			46	3,40	,72		
İlgi	18-25	29	3,34	1,09	1,060	,303	9	3,56	1,07	,174	,677
	26-35	266	3,54	1,10			174	3,49	1,05		
	36-45	165	3,60	,92			221	3,45	,98		
	46+	10	3,55	1,12			46	3,46	,92		

5-6 yaş çocuklarının annelerinin yaşlarına göre geleneksel annelik rolü, ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05).

5-6 yaş çocuklarının babalarının yaşlarına göre geleneksel babalık rolü, ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05).

Tablo 11' e bakıldığında annelerin ve babaların yaşlarına göre geleneksel annelik ve rolü ve ebeveynliğe ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının eğitim durumlarına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumun incelenmesi

5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının eğitim durumlarına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: 5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının eğitim durumlarına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumun incelenmesi

		Anne						Baba					
		n	Ortalama	S. sapma	x^2	p	Anlamlı Fark	n	Ortalama	S. sapma	x^2	p	Anlamlı Fark
Babalık rolü	İlkokul							66	2,58	,66	2,005	,848	Yok
	Ortaokul							76	2,76	,66			
	Lise							151	2,88	,66			
	Önlisans							47	2,97	,63			
	Lisans							100	3,15	,79			
	Lisansüstü							10	3,20	,55			
Annelik rolü	İlkokul	94	1,67	,47	32,159	,000*	*İlkokul ile Lisans arasında anlamlı bir fark vardır. *İlkokul ile Önlisans arasında anlamlı bir fark vardır						
	Ortaokul	92	1,76	,52									
	Lise	162	1,91	,50									
	Önlisans	33	2,04	,67									
	Lisans	84	2,13	,73									
	Lisansüstü	5	2,20	1,07									
Yeterlilik	İlkokul	94	4,01	,58	6,736	,241	Yok	66	3,84	,60	24,237	,000*	*İlkokul-Lise *İlkokul-Lisans *İlkokul-Lisansüstü
	Ortaokul	92	4,05	,59				76	3,79	,55			
	Lise	162	4,04	,52				151	3,89	,53			
	Önlisans	33	4,15	,49				47	3,77	,64			
	Lisans	84	3,92	,57				100	3,80	,61			
	Lisansüstü	5	4,26	,44				10	3,94	,70			
Doyum	İlkokul	94	2,96	,80	11,097	,049*	*İlkokul-Lisans *İlkokul-Önlisans *Ortaokul-Lisansüstü *Lise-Lisansüstü *Önlisans-Lisansüstü	66	3,16	,85	24,289	,000*	*İlkokul-Lise *İlkokul-Lisans *İlkokul-Lisansüstü *Ortaokul-Lisans *Lise-Lisans
	Ortaokul	92	3,16	,75				76	3,33	,73			
	Lise	162	3,13	,67				151	3,45	,68			
	Önlisans	33	3,36	,79				47	3,22	,69			
	Lisans	84	3,26	,57				100	3,68	,56			
	Lisansüstü	5	2,46	1,17				10	3,70	,72			
İlgi	İlkokul	94	3,12	1,09	34,118	,000*	*İlkokul-Lise *İlkokul-Önlisans *İlkokul-Lisans *Ortaokul-Lisans	66	2,95	1,04	30,302	,000*	*İlkokul-Lise *İlkokul-Lisans
	Ortaokul	92	3,33	1,08				76	3,44	,99			
	Lise	162	3,67	,99				151	3,56	,98			
	Önlisans	33	3,82	1,10				47	3,36	1,04			
	Lisans	84	3,93	,74				100	3,74	,86			
	Lisansüstü	5	3,50	1,41				10	3,50	1,08			

*p<0.05

5-6 yaş çocuklarının annelerinin eğitim durumlarına göre annelik rolü, ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, annelerin eğitim durumlarına göre geleneksel annelik rolü, ebeveynlik tutumlarına ilişkin doyum ve ilgi düzeyleri

arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

5-6 yaş çocuklarının babalarının eğitim durumlarına göre geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, babaların eğitim durumlarına göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

Tablo 12' ye bakıldığı zaman 5-6 yaş çocuklarının annelerinin eğitim durumlarına göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır fakat ilkokul mezunu ile ön lisans ve lisans mezunu anne arasında geleneksel annelik rolü algıları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Annelerin eğitim durumlarına göre ebeveynliğe yönelik doyumuna bakıldığı zaman ilkokul mezunu anne ile lisans ve önlisans mezunu anne arasında, ortaokul, lise mezunu anne ile lisansüstü anne arasında, önlisans mezunu anne ile lisansüstü anne arasında anlamlı farklılıklar vardır. Annelerin eğitim durumlarına göre ebeveynliğe yönelik ilgisine bakıldığı zaman ilkokul ile lise ve önlisans, lisans arasında ve ortaokul ile ön lisans arasında anlamlı farklılıklar vardır.

5-6 yaş çocuklarının babalarının eğitim durumlarına göre geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, babaların eğitim durumlarına göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeylerine bakıldığı zaman ilkokul mezunu anne ile lise, lisans, lisansüstü baba arasın da anlamlı farklılıklar vardır. Babaların eğitim durumlarına göre doyum düzeylerine bakıldığı zaman ilkokul mezunu baba ile lise, lisans, lisansüstü baba arasında, ortaokul mezunu baba ile lisans mezunu baba arasında ve lise mezunu baba ile lisans mezunu baba arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların eğitim durumlarına göre ilgi düzeylerine bakıldığı zaman ilkokul mezunu ile lise ve lisans mezunu arasında anlamlı farklılıklar vardır.

5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının mesleklerine göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumun incelenmesi

5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının mesleklerine göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13: 5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının mesleklerine göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumun incelenmesi

		Anne						Baba					
		n	Ortalama	S. sapma	x^2	p	Anlamlı Fark	n	Ortalama	S. sapma	x^2	p	Anlamlı Fark
Babalık rolü	Memur							106	3,10	,76	1,936	,586	Yok
	İşçi							180	2,83	,65			
	Serbest meslek							112	2,79	,73			
	Çalışmıyor							52	2,90	,67			
Annelik rolü	Memur	87	2,09	,69	16,029	,001*	*Memur-Çalışmıyor						
	İşçi	42	2,02	,62									
	Serbest meslek	29	1,89	,69									
	Çalışmıyor	312	1,80	,52									
Yeterlilik	Memur	87	3,97	,50	3,129	,372	Yok	106	3,81	,64	11,264	,010*	*Smeslek-işçi *S.meslek-Memur
	İşçi	42	3,96	,53				180	3,87	,55			
	Serbest meslek	29	3,95	,70				112	3,82	,58			
	Çalışmıyor	312	4,06	,56				52	3,77	,54			
Doyum	Memur	87	3,20	,62	2,157	,540	Yok	106	3,55	,65	15,356	,002*	*Smeslek-işçi *S.meslek-Memur
	İşçi	42	3,18	,73				180	3,50	,63			
	Serbest meslek	29	2,92	1,03				112	3,25	,82			
	Çalışmıyor	312	3,13	,71				52	3,23	,76			
İlgi	Memur	87	3,83	,82	15,097	,002*	*Memur-Çalışmıyor *Memur-Serbest Meslek	106	3,67	,95	14,434	,002*	*Smeslek-işçi *S.meslek-Memur
	İşçi	42	3,58	,99				180	3,54	,91			
	Serbest meslek	29	2,88	1,19				112	3,16	1,05			
	Çalışmıyor	312	3,53	1,06				52	3,47	1,15			

*p<0.05



5-6 yaş çocuklarının annelerinin mesleklerine göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, annelerin mesleklerine göre geleneksel annelik rolü, ebeveynlik tutumlarına ilişkin ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

5-6 yaş çocuklarının babalarının mesleklerine göre geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, babaların mesleklerine göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

Tablo 13'e bakıldığında annelerin mesleklerine göre ebeveynliğe yönelik tutumlarına ilişkin, yeterlilik ve doyum düzeyleri arasında bir farklılık yoktur. Fakat annelerin mesleklerine göre memur olan annenin annelik rolü ile çalışmayan annenin annelik rolü arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca annelerin mesleklerine göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin ilgi düzeylerine bakıldığı zaman memur annenin ebeveynliğe yönelik ilgi düzeyi ile çalışmayan ve serbest meslek de çalışan anne arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Babalarının mesleklerine göre geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, babaların mesleklerine göre ebeveynliğe yönelik yeterlilik arasında serbest meslek de çalışan baba ile memur ve işçi baba arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların mesleklerine göre ebeveynliğe yönelik doyum ve ilgi düzeylerine bakıldığı zaman serbest meslek de çalışan babalar ile memur ve işçi babalar arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Anne ve babaların medeni durumlarına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutum arasında ki ilişkinin incelenmesi

Anne ve babaların medeni durumlarına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14 : Anne ve babaların medeni durumlarına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutum arasında ki ilişkinin incelenmesi

		Anne						Baba				
		n	Ortalama	S. sapma	x^2	p	Anlamlı Fark	n	Ortalama	S. sapma	x^2	p
Babalık rolü	Evli, eşi ile birlikte aynı evde yaşıyor							427	2,90	,71	,890	,828
	Evli, eşle farklı evlerde yaşıyor							10	2,82	,59		
	Boşanmış, yeni bir eşle yaşıyor							4	2,88	1,16		
	Boşanmış, tek başına yaşıyor							9	2,67	,79		
Anneli k rolü	Evli, eşi ile birlikte aynı evde yaşıyor	440	1,90	,59	14,074	,001*	* Evli, eşi ile birlikte aynı evde yaşıyor ile Boşanmış, tek başına yaşıyor					
	Evli, eşle farklı evlerde yaşıyor	13	1,70	,45								
	Boşanmış, yeni bir eşle yaşıyor	0										
	Boşanmış, tek başına yaşıyor	17	1,42	,36								
Yeterlilik	Evli, eşi ile birlikte aynı evde yaşıyor	440	4,01	,56	4,254	,119	Yok	427	3,83	,57	8,486	,087
	Evli, eşle farklı evlerde yaşıyor	13	4,13	,50				10	3,84	,72		
	Boşanmış, yeni bir eşle yaşıyor	0						4	3,93	,82		
	Boşanmış, tek başına yaşıyor	17	4,28	,48				9	4,08	,59		
Doyum	Evli, eşi ile birlikte aynı evde yaşıyor	440	3,15	,72	2,925	,232	Yok	427	3,43	,71	6,207	,102
	Evli, eşle farklı evlerde yaşıyor	13	2,98	,84				10	3,40	,67		
	Boşanmış, yeni bir eşle yaşıyor	0						4	3,18	,84		
	Boşanmış, tek başına yaşıyor	17	2,88	,64				9	2,76	,70		
İlgi	Evli, eşi ile birlikte aynı evde yaşıyor	440	3,54	1,04	2,545	,280	Yok	427	3,49	,99	,841	,840
	Evli, eşle farklı evlerde yaşıyor	13	3,38	1,06				10	3,20	,67		
	Boşanmış, yeni bir eşle yaşıyor	0						4	3,25	1,32		
	Boşanmış, tek başına yaşıyor	17	3,88	1,01				9	2,67	1,22		

*p<0.05

Annelerin medeni durumlarına göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, annelerin medeni durumlarına göre

geleneksel annelik rolleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

Babaların medeni durumlarına göre geleneksel babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Tablo'14 de annelerin medeni durumlarına göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat annelerin medeni durumlarına göre geleneksel annelik rolleri arasında evli ve eşi ile birlikte yaşayan ile boşanmış ve tek başına yaşayan arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babaların medeni durumlarına göre geleneksel babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anne ve babaların çocuklarını yetiştirdikleri aile tiplerine göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi

Anne ve babaların çocuklarını yetiştirdikleri aile tiplerine göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15: Anne ve babaların çocuklarını yetiştirdikleri aile tiplerine göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi

		Anne						Baba				
		n	Ortalama	S. sapma	x^2	p	Anlamlı Fark	n	Ortalama	S. sapma	x^2	p
Babalık rolü	Çekirdek aile(anne-baba-kardeşler)							365	2,91	,70	,129	,988
	Geniş aile(anne-baba-kardeşler-akrabalar)							75	2,85	,71		
	Yuva(sosyal kurumlar)							2	2,55	1,20		
	Diğer (Parçalanmış aile vb.)							8	2,68	,85		
Annelik rolü	Çekirdek aile(anne-baba-kardeşler)	379	1,90	,61	2,624	,453						
	Geniş aile(anne-baba-kardeşler-akrabalar)	81	1,82	,45								
	Yuva(sosyal kurumlar)	3	1,56	,78								
	Diğer (Parçalanmış aile vb.)	7	1,64	,45								
Yeterlilik	Çekirdek aile(anne-baba-kardeşler)	379	4,04	,55	7,244	,065	Yok	365	3,83	,57	3,160	,368
	Geniş aile(anne-baba-kardeşler-akrabalar)	81	3,92	,59				75	3,83	,63		
	Yuva(sosyal kurumlar)	3	4,19	,54				2	3,93	,51		
	Diğer (Parçalanmış aile vb.)	7	4,35	,44				8	3,91	,62		
Doyum	Çekirdek aile(anne-baba-kardeşler)	379	3,18	,72	20,382	,000*	*Geniş ile çekirdek *Geniş ile diğer	365	3,44	,69	1,863	,601
	Geniş aile(anne-baba-kardeşler-akrabalar)	81	2,85	,65				75	3,30	,78		
	Yuva(sosyal kurumlar)	3	3,43	,38				2	3,71	,20		
	Diğer (Parçalanmış aile vb.)	7	3,51	,74				8	3,32	,86		
İlgi	Çekirdek aile(anne-baba-kardeşler)	379	3,56	1,05	4,212	,239	Yok	365	3,49	1,00	1,413	,703
	Geniş aile(anne-baba-kardeşler-akrabalar)	81	3,43	,97				75	3,40	,97		
	Yuva(sosyal kurumlar)	3	4,17	,76				2	4,00	0,00		
	Diğer (Parçalanmış aile vb.)	7	3,86	1,31				8	3,13	1,48		

*p<0.05

Annelerin çocuklarını yetiştirdikleri aile tipine göre geleneksel annelik rolleri, ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$). Ancak, annelerin çocuklarını yetiştirdikleri aile tipine göre ilgi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

Babaların çocuklarını yetiştirdikleri aile tipine göre geleneksel babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05).

Tablo 15' e bakıldığında annelerin çocuklarını yetiştirdikleri aile tipine göre geleneksel annelik rolleri, ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat, annelerin çocuklarını yetiştirdikleri aile tipine göre ilgi arasında geniş aile içerisinde yaşayan annelerin annelik rolü ile çekirdek ve diğer aile yapısında yaşayan annelerin annelik rolleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların çocuklarını yetiştirdikleri aile tipine göre geleneksel babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır

5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının sahip oldukları çocuk sayısına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi

5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının sahip oldukları çocuk sayısına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 16'de gösterilmiştir.

Tablo 16: 5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının sahip oldukları çocuk sayısına göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi

		Anne						Baba					
		n	Ortalama	S. sapma	x^2	p	Anlamlı Fark	n	Ortalama	S. sapma	x^2	p	Anlamlı Fark
Babalık rolü	1							72	3,09	,77	6,522	,089	Yok
	2							231	2,95	,65			
	3							112	2,74	,77			
	4+							35	2,58	,54			
Anneli k rolü	1	76	1,98	,75	8,885	,031*	*2 ile3						
	2	255	1,92	,55									
	3	111	1,74	,52									
	4+	28	1,89	,51									
Yeterlilik	1	76	3,99	,57	1,832	,608	Yok	72	3,88	,66	23,524	,000*	*1 - 3 *1 - 4+
	2	255	4,06	,54				231	3,85	,55			
	3	111	4,00	,59				112	3,82	,57			
	4+	28	3,94	,55				35	3,64	,62			
Doyum	1	76	3,14	,72	1,532	,675	Yok	72	3,60	,66	19,008	,000*	*1 - 3 *1 - 4+ *3 -4+
	2	255	3,14	,74				231	3,46	,69			
	3	111	3,14	,68				112	3,38	,72			
	4+	28	2,99	,68				35	2,88	,71			
İlgi	1	76	3,69	,96	14,714	,002*	*4+ ile 1 *4+ ile 2 *4+ ile3	72	3,60	,97	19,647	,000*	*1 - 4+ *2 - 3 *2 - 4+
	2	255	3,59	1,07				231	3,61	,92			
	3	111	3,53	1,00				112	3,25	1,11			
	4+	28	2,84	,96				35	2,97	,98			

*p<0.05

Annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre geleneksel ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre annelik rolleri ve ilgi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

Babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

Tablo 16 incelendiği zaman annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre geleneksel ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur fakat annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre 2 çocuğu olan anne ile 3 çocuğu olan annenin annelik rolleri arasında anlamlı farklılık vardır. Annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre 4 ve üzerinde çocuğa sahip olan ile 1 çocuğa sahip olan annelerin ebeveynliğe yönelik ilgileri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre 1 ile 3 ve 4+ çocuğa sahip olan babaların ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. 1 çocuğu olan

babalar ile 3 ve 4+ çocuğa sahip olan babalar , 3 çocuğa sahip olan babalar ile 4+ çocuğa sahip olan babaların ebeveynlikten aldıkları doyum ile ilgili anlamlı farklılıklar vardır. 1 çocuğu olan babalar ile 4+ çocuğa sahip olan babalar, 2 çocuğa sahip olan babalar ile 3 ve 4+ çocuğa sahip olan babaların ebeveynliğe yönelik ilgileri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Anne ve babalarının çocuklarının cinsiyetine göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi

Anne ve babalarının çocuklarının cinsiyetine göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Anne ve babalarının çocuklarının cinsiyetine göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi

		Anne					Baba				
		n	Ortalama	S. sapma	U	p	n	Ortalama	S. sapma	U	p
Babalık rolü	Kız						175	2,97	,68	22751,000	,328
	Erkek						275	2,84	,72		
Annelik rolü	Kız	179	1,93	,62	24251,500	,210					
	Erkek	291	1,85	,56							
Yeterlilik	Kız	179	4,04	,53	25728,000	,824	175	3,78	,64	22620,000	,282
	Erkek	291	4,02	,57			275	3,86	,53		
Doyum	Kız	179	3,05	,71	23005,000	,033*	175	3,37	,72	22339,500	,191
	Erkek	291	3,19	,72			275	3,44	,70		
İlgi	Kız	179	3,41	1,06	23046,000	,033*	175	3,42	,93	21869,500	,103
	Erkek	291	3,63	1,02			275	3,50	1,04		

*p<0.05

Annelerin çocuklarının cinsiyetine göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeyleri ve geleneksel annelik rolleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, annelerin çocuklarının cinsiyetine göre doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir.

Babaların çocuklarının cinsiyetine göre geleneksel babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05).

Tablo 17 incelendiğinde annelerin çocuklarının cinsiyetine göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeyleri ve geleneksel annelik rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak annelerin çocuklarının cinsiyetine göre doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Babaların çocuklarının cinsiyetine göre geleneksel babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anne ve babalarının çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi

Anne ve babalarının çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo X'de gösterilmiştir.

Tablo 18: Anne ve babalarının çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre geleneksel annelik, babalık rolleri ve ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi

		Anne					Baba				
		n	Ortalama	S. sapma	U	p	n	Ortalama	S. sapma	U	p
Babalık rolü	Evet						445	2,89	,71	894,000	,448
	Hayır						5	3,26	,57		
Annelik rolü	Evet	467	1,88	,59	475,000	,336					
	Hayır	3	1,56	,72							
Yeterlilik	Evet	467	4,03	,55	567,000	,568	445	3,83	,58	998,000	,691
	Hayır	3	4,19	,68			5	4,11	,73		
Doyum	Evet	467	3,14	,72	314,500	,099	445	3,42	,71	495,500	,029*
	Hayır	3	2,57	,29			5	3,34	,63		
İlgi	Evet	467	3,55	1,04	270,000	,063	445	3,48	1,00	737,500	,194
	Hayır	3	2,50	,50			5	2,60	,65		

*p<0.05

Annelerin çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama göre geleneksel annelik rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05).

Babaların çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve ilgi düzeyleri ve geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Ancak, babaların çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama göre doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05).

Tablo 18 incelendiğinde annelerin çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama göre geleneksel annelik rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Babaların çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve ilgi düzeyleri ve geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, babaların çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Sonuç

Annelerin annelik rolü algıları ile babaların babalık rolü algılarına bakıldığı zaman annelerin babalara göre daha geleneksel olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babaların ebeveynlik ile ilgili tutumlarına bakıldığı zaman annelerin ve babaların ebeveynliğe yönelik kendilerini yeterli hissetmektedirler. Ebeveynliğe yönelik doyum boyutunda bakıldığı zaman anne ve babaların ebeveynlikten aldığı doyum ile ilgili farklılıklar tespit edilmiştir. Babaların annelere göre ebeveynlikten aldığı doyum daha fazladır.Ebeveynliğe yönelik ilgi boyutunda bakıldığı zaman anne ve babaların ebeveynlikle ilgili ilgileri yüksektir.

5-6 yaş çocukların anneleri geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik düzeyleri azalmaktadır. Annelerin geleneksel annelik rolü ile doyum düzeylerine bakıldığı zaman anneler geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynlikten aldığı doyum da artmaktadır. Annelerin geleneksel annelik rolleri ile ilgi düzeylerine bakıldığı zaman annelerinin geleneksel annelik rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin ilgi düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

5-6 yaş çocukların babalarının geleneksel babalık rolleri ile ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Babaların geleneksel babalık ile doyum düzeylerine bakıldığı zaman babalar geleneksel babalık rollerinden uzaklaştıkça ebeveynliğe yönelik doyum düzeyleri de artmaktadır. Babaların babalık rollerine ile ebeveynliğe yönelik ilgi düzeylerine bakıldığı zaman babalar geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynlik görevine ilişkin ilgi düzeyleri artmaktadır.

5-6 yaş çocuklarının geleneksel anne ve baba rolleri ile ebeveynliğe yönelik tutumları karşılaştırıldığında anneler ve babalar geleneksellikten uzaklaştığında annelerin ebeveynlik görevine ilişkin yeterlilikleri azalmakta iken babaların yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Doyum düzeylerine bakıldığı zaman hem anne hem baba geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynlikten aldıkları doyum artmaktadır. İlgi düzeylerine bakıldığı zaman annelerin annelik rolü ile ebeveynliğe yönelik ilgi arasında bir ilişki bulunamazken babalar geleneksellikten uzaklaştıkça ebeveynliğe yönelik ilgileri artmaktadır.



5-6 yaş çocuklarının annelerinin ve babalarının yaşlarına göre geleneksel annelik rolü, ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5-6 yaş çocuklarının annelerinin eğitim durumlarına göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır fakat ilkokul mezunu ile ön lisans ve lisans mezunu anne arasında geleneksel annelik rolü algıları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Annelerin eğitim durumlarına göre ebeveynliğe yönelik doyumuna bakıldığı zaman ilkokul mezunu anne ile lisans ve önlisans mezunu anne arasında, ortaokul, lise mezunu anne ile lisansüstü anne arasında, önlisans mezunu anne ile lisansüstü anne arasında anlamlı farklılıklar vardır. Annelerin eğitim durumlarına göre ebeveynliğe yönelik ilgisine bakıldığı zaman ilkokul ile lise ve önlisans, lisans arasında ve ortaokul ile ön lisans arasında anlamlı farklılıklar vardır.

5-6 yaş çocuklarının babalarının eğitim durumlarına göre geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, babaların eğitim durumlarına göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeylerine bakıldığı zaman ilkokul mezunu anne ile lise, lisans, lisansüstü baba arasın da anlamlı farklılıklar vardır. Babaların eğitim durumlarına göre doyum düzeylerine bakıldığı zaman ilkokul mezunu baba ile lise, lisans, lisansüstü baba arasında, ortaokul mezunu baba ile lisans mezunu baba arasında ve lise mezunu baba ile lisans mezunu baba arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların eğitim durumlarına göre ilgi düzeylerine bakıldığı zaman ilkokul mezunu ile lise ve lisans mezunu arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Annelerin mesleklerine göre ebeveynliğe yönelik tutumlarına ilişkin, yeterlilik ve doyum düzeyleri arasında bir farklılık yoktur. Fakat annelerin mesleklerine göre memur olan annenin annelik rolü ile çalışmayan annenin annelik rolü arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca annelerin mesleklerine göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin ilgi düzeylerine bakıldığı zaman memur annenin ebeveynliğe yönelik ilgi düzeyi ile çalışmayan ve serbest meslek de çalışan anne arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Babalarının mesleklerine göre geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, babaların mesleklerine göre ebeveynliğe yönelik yeterlilik arasında serbest meslek de çalışan baba ile memur ve işçi baba arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların mesleklerine göre ebeveynliğe yönelik doyum ve ilgi düzeylerine bakıldığı zaman serbest meslek de çalışan babalar ile memur ve işçi babalar arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Annelerin medeni durumlarına göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat annelerin medeni durumlarına göre geleneksel annelik rolleri arasında evli ve eşi ile birlikte yaşayan ile boşanmış ve tek başına yaşayan arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babaların medeni durumlarına göre geleneksel babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Annelerin çocuklarını yetiştirdikleri aile tipine göre geleneksel annelik rolleri, ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat, annelerin çocuklarını yetiştirdikleri aile tipine göre ilgi arasında geniş aile içerisinde yaşayan annelerin annelik rolü ile çekirdek ve diğer aile yapısında yaşayan annelerin annelik rolleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların çocuklarını yetiştirdikleri aile tipine göre geleneksel babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır

Annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre geleneksel ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur fakat annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre 2 çocuğu olan anne ile 3 çocuğu olan annenin annelik rolleri arasında anlamlı farklılık vardır. Annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre 4 ve üzerinde çocuğa sahip olan ile 1 çocuğa sahip olan annelerin ebeveynliğe yönelik ilgileri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre 1 ile 3 ve 4+ çocuğa sahip olan babaların ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. 1 çocuğu olan babalar ile 3 ve 4+ çocuğa sahip olan babalar , 3 çocuğa sahip olan babalar ile 4+ çocuğa sahip olan babaların ebeveynlikten aldıkları doyum ile ilgili anlamlı farklılıklar vardır. 1 çocuğu olan babalar ile 4+ çocuğa sahip olan babalar, 2 çocuğa sahip olan babalar ile 3 ve 4+ çocuğa sahip olan babaların ebeveynliğe yönelik ilgileri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Annelerin çocuklarının cinsiyetine göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik düzeyleri ve geleneksel annelik rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak annelerin çocuklarının cinsiyetine göre doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Babaların çocuklarının cinsiyetine göre geleneksel

babalık rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Annelerin çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama göre geleneksel annelik rolleri ve ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik, doyum ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Babaların çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre ebeveynlik tutumlarına ilişkin yeterlilik ve ilgi düzeyleri ve geleneksel babalık rolleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, babaların çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Öneriler

1- Toplumsal değişme ile birlikte değişen anne ve baba rolleri ebeveynliğe ilişkin yeterlilik, ilgi, doyum düzeyleri etkilediği için anne ve babalara aile eğitimi çalışmaları yapılabilir.

2- Geleneksel aile de yaşayan ve çekirdek aile de yaşayan annelerin geleneksel annelik rolleri ile ilgili boylamsal bir çalışma yapılabilir.

3- Ebeveynliğe yönelik yeterlilik, doyum ve ilgiyi daha çok arttırmak adına aile eğitimi çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acker, J. (2013). Gendered Institutions, Contemporary Sociology, 21(5), 565-569. https://www.jstor.org/stable/2075528?seq=1#page_scan_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Adak, N. (Ed.). (2018). *Değişen Toplumda Değişen Aile*. Ankara: Siyasal

Aile Ve Sosyal Araştırmalar Müdürlüğü (2011). *Türkiye aile yapısı araştırması tespitler, öneriler.*https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/31612/mod_resource/content/0/taya 2013trk.pdf sayfasından erişilmiştir.

Akan, V. (Ed.). (2012). *Sosyoloji*. Ankara: Nobel Akademik.

Akşit, G. & Najam S. (2011). Daha Eşit Bir Dünya İçin Eşitlik Komisyonlarının Rolü. *Uluslararası Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Buluşması Kongresi Bildirileri 1*, 137-142

Anne Ve Çocuk Eğitim Vakfı (2017). Tükiye' de ilgili babalık ve belirleyecileri. http://ilkisbabalik.acev.org/wpcontent/uploads/2017/06/ilgilibabalikyoneticiozeti.08.06.17. web_.pdf sayfasından erişilmiştir.

Alesina, A., Giuliano, P ., & Nunn, N. (2013). On The Orıgıns Of Gender Roles: Women And The Plough. *The Quarterly Journal Of Economıcs.* 128(2). 469-530. https://sci-hub.tw/10.1093/qje/qjt005 sayfasından erişilmiştir.

Ardelt, M. (2001) Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on ınner-city youth. https://doi.org/10.1177/019251301022008001

Arısoy, S. (Ed.). (2004). *Avrupa'da Aile*. İstanbul:Literatür

Aydın, O. (1985). Davranış Bilimine Giriş-4. http://www.nevoku.com/davranis-bilimlerine-giris--e-kitap--davranis-bilimlerine-giris-i/viewdeck/477e644a-c9ff-49cb-87c2-55af15a3b0f7 sayfasından erişilmiştir.

Ardelt, M., Eccles, J.S. (2001) Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on ınner-city youth. https://doi.org/10.1177/019251301022008001

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York. Freeman and Company,

Aydın, A. (2018). *5-6 yaş okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal duygusal uyumu, anne-babaların evlilik doyumu ve aile yılmazlığı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bingöl, O. (2014). Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye'de Kadınlık. Sosyal ve Ekonomık Araştırmalar Dergisi, 16 (1), 108-114. https://dergipark.org.tr/download/article-file/107207 sayfasından erişilmiştir.

Badınter, E. (2011). Kadınlık mı annelik mi. İstanbul : İletişim

Bal, S. (2014). Reklamların Eskimeyen Yüzü "Muhteşem Annelik": Anneler Günü Reklamları Örneği. Ankara Üniversitesi İlef Dergisi, 1(1) : 59-86 http://ilef.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/id_1_2_3.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bohlın, G., & Hagekull, B. (1987) "Good Mothering": Maternal Attitudes and Mother-infant Interaction. Infant Mental Health Journal, 8(4) https://sci-hub.tw/10.1002/1097-0355(198724)8:4%3C352::aid-imhj2280080404%3E3.0.co;2-r sayfasından erişilmiştir.

Berk, L. (2013). *Child devolapment.* ABD: Pearson



Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. Child Development, 55(1), https://sci-hub.tw/10.2307/1129836 sayfasından erişilmiştir.

Babaoğlan, E., Kıral, E., Çilek, A., & Yılmaz, F. (2017). Eğitime farklı bir bakış. Ankara: Eyüder,https://www.researchgate.net/profile/Turan_Vuranok/publication/322421131_Meslek i_ve_Genel_Lise_Ogrencilerinin_Sosyoekonomik_Statusu_Istanbul_Avrupa_Yakasi_Ornegi/lin ks/5a58929845851529a2ef61cf/Mesleki-ve-Genel-Lise-Oegrencilerinin-Sosyo-ekonomik-Statuesue-Istanbul-Avrupa-Yakasi-Oernegi.pdf#page=93 sayfasından erişilmiştir.

Canatan, K. & Yıldırım, E. (2016). Aile Sosyolojisi. İstanbul: Pınar.

Coşar, S. (Ed.). (2013). *Sosyoloji,* Ankara: Palme.

Cindioğlu, M. D. (2015). *3-6 yaş çocuğu olan depresyonlu ve depresyonu olmayan annelerin ebeveyn öz yeterlikleri çocuk mizaç algısı ve duygu sosyalleştirme tepkilerinin karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Chodorow, N.J (1999). The reproduction of mothering. California: University of California press.https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=pLhb4dAWIAgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=the+reproduction+of+mothering&ots=HQB8SXL-VM&sig=CRj1ouNfb7snr_oT0cqM45lQ11M&redir_esc=y#v=onepage&q=the%20reproduction%20of%20mothering&f=false sayfasından erişilmiştir.

Currie, J. (2009). Managing motherhood: Strategies used by new mothers to maintain perceptions of wellness. Health care for women international, 30 (1) : 653-668.
https://sci-hub.tw/10.1080/07399330902928873 sayfasından ulaşılmıştır.

Çarkoğlu A., & Kalaycıoğlu, E. (2012). Türkiye'de Aile, İş ve Toplumsal Cinsiyet. http://ipc.sabanciuniv.edu/wp-content/uploads/2013/11/Aile-2012-ISSP-Family-Survey-final.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çetin, S. B. (2017). *Çocuklarda Ayrılık Kaygısı ile Anne-Babanın Ayrılık Kaygısı ve Ebeveynliğe Yönelik Tutumları.* (Yüksek lisans tezi). http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/3907/BET%C3%9CL%20%C3%87ET%C4%B0N%20TEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.

Çetin. İ. (2012). Tutum nedir? Tutumun özellikleri https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_9597.htm sayfasından erişilmiştir.

Copeland, D.B., & Harbaugh, B.L. (2004). Transition of Maternal Competency of Married and Single Mothers in Early Parenthood, https://doi.org/10.1624/105812404X6171

Çulha, E. (2015). Hemşirelerde iş - aile çatışmasının evlilik doyumu, psikolojik semptomlar ve ebeveynlik yeterlik algısı ile olan ilişkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Doğan, İ. (2009). Dünden bugüne türk ailesi. Ankara : Atatürk kültür merkezi.

Dökmen, Z. (2010). *Toplumsal Cinsiyet.* İstanbul: Remzi

Dalkılıç, S. (Ed.). (2017). *Çalış babam çalış.* Ankara: Nobel.

Dalkılıç, S. (Ed.). (2015). *Çalış anne.* Ankara: Nobel.

Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement relateddecisions . Psychology of Women Quarterly. (11)1 135-172. https://sci-hub.tw/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x sayfasından erişilmiştir.

Ertürk, C.K. (2017). 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Erden, Ş. (2017). Baba çocuk ilişkisi http://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/10_BABA_VE_COCUK_ILISKISI.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ercan, E.(2016) Günümüzde anne baba olmak. İstanbul: Doğan

Farme , L.M. (2005) *Parenting Satisfaction: Single Income Families Vs. Dual Income Families*. http://www.webclearinghouse.net/volume/8/FARMER-ParentingS.php sayfasından erişilmiştir.

Erler, Ö. (2011). *Ebeveyn kabul reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ertürk, C. K. (2017). *5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.



Feliciana, J. B. (2005). The Impact of participation in a parent training program on maternal sense of competency and stress in urban African American-mothers. Doctor of Philosophy, Howard University, Washington, D.C.

Göbenli, M. (2003). Modernite ile Geleneksellik Arasında Kadın. İstanbul: Varlık

Goodfellow, R., & Lamy, M. (2009). Learning cultures in online education. London: Continuum, http://site.ebrary.com/lib/gazi/docDetail.action?docID=10362025 sayfasından erişilmiştir

Göğer, G. (2018). *Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güney, O. (2012). *5-6 yaş çocuklarında algılanan cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin ebeveyn beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güngör, H. (2009). *Ebeveyn ve öğretmen mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gürbüz, S., Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimler araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior Problems of Children With Autism, Parental Self-Efficacy, and Mental Health, sci-hub.tw/10.1352/0895-8017(2002)107<022

Hudson, D. B., Campbell-Grossman, C., Ofe Fleck, M., Elek, S. M., & Shıpman, A. (2003). Effects of the new fathers network on fırst-tıme fathers' parentıng self-efficacy and parentıng satısfactıon durıng the transıtıon to parenthood. Issues in comprehensive pediatric nursing, 26(4), 217–229. https://sci-hub.tw/10.1080/01460860390246687 sayfasından erişilmiştir.

Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. Clinical Psychology Review, 25(3), 341–363. https://sci-hub.tw/10.1016/j.cpr.2004.12.004 sayfasından erişilmiştir.

Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A Measure of Parenting Satisfaction and Efficacy. Journal of Clinical Child Psychology, 18(2), 167–175. https://sci-hub.tw/10.1207/s15374424jccp1802_8 sayfasından erişilmiştir.

Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(36), 381-404. https://dergipark.org.tr/download/article-file/70285 sayfasından erişilmiştir.

Kongar, E. (2008). *Toplumsal Değişme Kuramları Ve Türkiye Gerçeği.* İstanbul: Remzi

Kuruoğlu, H. (Ed.). (2016) *Erkek Kimliğinin Değişmeyen Halleri.* İstanbul: Nobel Yaşam

Keskin, S. (2010). Anne iş'te" çalışan anne ve çocuğu. İstanbul: Boyut

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel

Kurian, G. (2015). Parenting Self-Efficacy Among Japanese Mothers. sci-hub.tw/10.2307/41603980

Yogman, M., & Garfield, C.F. (2016) Fathers' Roles in the Care and Development of Their Children: The Role of Pediatricians. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1128

Kuzucu, Y. (2011) Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (35) 79-91 https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138840-20140124163l9-8.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kılıçgün, M. (2015). Çocuk haklarına yönelik ebeveyn tutumları ile ebeveynlik rolleri arasındaki ilişki. Hacettepe universty faculty of health sciences journal, 1(2) 511-522 https://dergipark.org.tr/download/article-file/88887 sayfasından erişilmiştir.

Karabağ, S. (2015). Eğitim ölçme ve değerlendirme sürecidir. http://egtbil.gazi.edu.tr/posts/view/title/prof.-dr.-servet-karabag%27in-hurriyet%27teki-kose-yazisi-129819 sayfasından erişilmiştir.

Leıte, R.W., & Mckenry, P.C. (2002). Aspects of Father Status and Postdivorce Father Involvement With Children, sci-hub.tw/10.1177/23.5.601

Marshall, K. (2006). Converging gender roles. Statistics Canada, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.607.244&rep=rep1&type=pdf sayfasından erişilmiştir.

Metin, A. (2011). Kimliğin Toplumsal İnşası ve Geleneksel Kadın Kimliğinin Aktarımı. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(1):74-92. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874346.pdf sayfasından erişilmiştir.



McBride, B. A. (1990). The Effects of a Parent Education/Play Group Program on Father Involvement in Child Rearing. Family Relations, 39(3), 250-258 https://sci-hub.tw/10.2307/584868 sayfaından erişilmiştir.

McBride, B. A., Brown, G. L., Bost, K. K., Shin, N., Vaughn, B., & Korth, B. (2005). Paternal Identity, Maternal Gatekeeping, and Father Involvement. Family Relations, 54(3), 360–372 https://sci-hub.tw/10.1111/j.1741-3729.2005.00323.x sayfasından erişilmiştir.

Ortaylı, İ. (2010). Osmanlı toplumunda aile. İstanbul: Timas

Özbay, F. (2015). Dünden bugüne aile, kent ve nüfus. İstanbul: İletişim

Özgüven, İ. (2010). Ailede iletişim ve yaşam. Ankara: Pdrem

Özkardeş, O. (2010). Baba olmak. İstanbul: Remzi

Özgüven, İ. (2010). Ailede iletişim ve yaşam. Ankara: Pdremn

Özer, N. (2014) 21. yy da anne baba olmak. Ankara: Efil

Özkardeş, O. (2010). Baba olmak. İstanbul: Remzi

Öngider, N. (2013). Anne baba ve çocuk arasındaki ilişki. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5(4), 420-440. http://www.cappsy.org/archives/vol5/no4/cap_05_27.pdf sayfasından erişilmiştir

Özkul, B. (2015). 48-60 aylık çocukların babalarının ebeveyn öz yeterlik algılarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Özkardeş, O., & Arkonaç, S. (1998). İki farklı eğitim düzeyinde baba olma algısı. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1), 253-263. http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/view/1012001423/1012001165 sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, M., & Giren, S. (2015) Annelerin Ebeveynlik Algıları ile Çocuklarının Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, https://doi.org/10.17556/jef.23074

Özdemir, A.D. (2012). Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Özensel, B. (2004). Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği, Değerler Eğitimi Dergisi, 2 (6), 77-96 https://dergipark.org.tr/download/article-file/302576 sayfasından erişilmiştir.

Patricia, A. A., Kless, S. J., & Adler, P. (2013). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education.* 65(3). 169-187. https://sci-hub.tw/10.2307/2112807 sayfasından erişilmiştir.

Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Mishra, P. (2011). Effects of organizational citizenship behaviors on selection decisions in employment interviews. Journal of Applied Psychology, 96, 310–326. http://dx.doi.org /10.1037/a0020948

Pınar, G., Doğan, N., Algıer, L., Kaya, N., & Çakmak, F. (2009). Annelerin doğum sonu konforunu etkileyen faktörler. Dicle Tıp Dergisi, 36 (1) :184-190.

Popenoe, D. (1996). Life without father. New York: The free press, https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=xk8BgGWO7gC&oi=fnd&pg=PR7&dq=life+without+father+&ots=OayKccBkjC&sig=azq_XzBZuHxTGVxxNNSYs0QUSY&redir_esc=y#v=onepage&q=life%20without%20father&f=false sayfasından erişilmiştir.

Ransonn, G. (2012). Men, paid employment and family responsibilities: conceptualizing the 'working father'. *Gender, Work and Organization. 19*(6), 742-759. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35808092/%E5%B7%A5%E4%BD%9C%E7%88%B8%E7%88%B8_balance.pdf?response-content disposition=inline%3B%20filename%3Dbalance.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190627%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190627T114035Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=86c3160d88a7dceaa7b5957ec59916839973a733f823a2902ec566c86f38495a sayfasından ulaşılmıştır.

Rogers, S. J., & White, L. K. (1998). Satisfaction with Parenting: The Role of Marital Happiness, Family Structure, and Parents'. sci-hub.tw/10.2307/353849

Rogers, H., & Matthews, J. (2004) The parenting sense of competence scale: Investigation of the factor structure, reliability, and validity for an Australian sample. Australian Psychologist, 39(1): 88-96 https://sci-hub.tw/10.1080/00050060410001660380 sayfasından erişilmiştir.

Rosenberg, J., & Wilcox. W. (2006) Learning cultures in online education. London: Continuum, https://www.childwelfare.gov/pubpdfs/fatherhood.pdf sayfasından erişilmiştir.



Russell. G., & Radojevıc, M. (1992). The Changing Role of Fathers? Current Understandings and Future Directions for Research and Practice. Infant Mental Health Journal, 13(4), . https://sci-hub.tw/10.1002/1097-0355(199224)13:4%3C296::aid-imhj2280130405%3E3.0.co;2-c sayfasından erişilmiştir.

Sak, R., Şahin Sak, İ.T., Atlı, S., & Şahin, B.K. (2015) Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3): 972-991. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000145855/5000147382 sayfasından erişilmiştir.

Sashe, C. (1994). *Families today*. ABD: Macmillan-Mcgraw hill

Şekercioğlu, N.(Ed.). (2003) Başarılı Anne Baba Olmak. İstanbul: Platform

Saygılı, S. & Çankırılı, A. (2004). Babacığım nerdesin. İstanbul: Elit.

Sever, M. (2015). Kadinlik, annelik, gönüllü çocuksuzluk: Elisabeth Badinter'den Kadinlik mi Annelik mi?, Tina Miller'dan Annelik Duygusu: Mitler ve Deneyimler ve Corinne Maier'den No Kid üzerinden bir karsilastirmali okuma çalismasi, Feminist eleştiri dergisi, 7(1) :72-86. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/46/2036/21163.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sashe, C. (1994). *Families today*. ABD: Macmillan-Mcgraw hill

Sillick, T. J., & Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. E-Journal of Applied Psychology, 2(2), 38–48. Retrieved from http://ojs.lib.swin.edu.au /index.php/ejap

Şahin, T.,& Özbey, S. (2009) Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. Aile ve toplum eğitim- kültür ve araştırma dergisi, 11(5) 31-37. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/view/5000108083/5000100793 sayfasından erişilmiştir.

Seçer,Z., Ogelman,G., Berengi,S.,Önder,A (2012) Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkileri İle Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Özyeterlik Algıları arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Educational Sciences: Theory & Practice , 12(3) https://docplayer.biz.tr/68486407-Okul-oncesi-5-6-yas-grubu-cocuklarin-akran-iliskileri-ile-annelerinin-ebeveynlige-yonelik-ozyeterlik-algilari-arasindaki-iliskinin-incelenmesi.html sayfasından erişilmiştir.

Şahin, F., & Özbey, S. (2007) Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. Toplum ve sosyal hizmet, 18(1) 39-47 http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931339.pdf sayfasından erişilmiştir.

Şahin, H., & Demiriz, S (2014) Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Tsa 18(1) 274-294 http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000146803/5000133966 sayfasından erişilmiştir.

Sillick, T. J., & Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. E-Journal of Applied Psychology, 2(2), 38–48. Retrieved from http://ojs.lib.swin.edu.au /index.php/ejap

Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2007) Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları, Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 1(18) 427-438. http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/460/442 sayfasından erişilmiştir.

Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2008) Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin anneliğe yönelik tutumları, Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 1(18) 414-428. dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/425/407 sayfasından erişilmiştir.

Topaloğlu, Z. Ç. (2013). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14*(1), 242-271. http://dergipark. ulakbim. gov.tr/aibuefd/article/view/5000091511/5000084883 sayfasından erişilmiştir.

Tina, M. (2010). Annelik duygusu. İstanbul: İletişim

Telli, A.A.,& Özkan, H. (2016) 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi, 6(2) 127-134 https://www.journalagent.com/behcetuz/pdfs/BUCHD_6_2_127_134.pdf sayfasından erişilmiştir.

Türkolu, D., & Akduman, G.G (2015) Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algıları ile eş destek düzeyler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar



Dergisi, 8(38) 1-12 http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi38pdf/5egitim/turkoglu_didem_gulumser.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ünal, K.,& Kök, E.K. (2015) 0-6 Yaş çocuğu olan ebeveynlerin babalık rolüne ilişkin görüşleri. International Journal of Social Sciences and Education Research,1(4), 1143-1153. https://docplayer.biz.tr/22138588-0-6-yas-cocugu-olan-ebeveynlerin-babalik-rolune-iliskin-gorusleri.html sayfasından erişilmiştir.

Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü.* (Yüksek lisans tezi).https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk.* İstanbul: Özgür

Yavuzer, H. (Ed.). (2011). *Ana- baba okulu.* İstanbul: Remzi

Yavuzer, H. (2014). Ana-baba ve çocuk. İstanbul: Remzi

Yavuzer, H. (2015). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi

Yılmaz, H., Ülker, M., & Yılmaz, A.S. (2018) Kadınlarda ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı'nın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(2) 416-431 https://dergipark.org.tr/download/article-file/578390 sayfasından erişilmiştir.

Zencirkıran, M. (2015). *Sosyoloji.* Bursa: Dora

Zencirkıran, M. (Ed.). (2013). *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı.* Bursa: Dora

Zeybekoğlu, E.(2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. Mediterranean Journal of Humanities, 3 (2), 297-328. http://proje.akdeniz.edu.tr/mcri/mjh/3-2/MJH-21-ZEYBEKOGLU-Ozge.pdf sayfasından erişilmiştir.

Goodfellow, R., & Lamy, M. (2009). Learning cultures in online education. London: Continuum, http://site.ebrary.com/lib/gazi/docDetail.action?docID=10362025 sayfasından erişilmiştir.

Babaoğlan, E., Kıral, E., Çilek, A., & Yılmaz, F. (2017). Eğitime farklı bir bakış. Ankara: Eyüder,https://www.researchgate.net/profile/Turan_Vuranok/publication/322421131_Meslek_ve_Genel_Lise_Ogrencilerinin_Sosyoekonomik_Statusu_Istanbul_Avrupa_Yakasi_Ornegi/links/5a58929845851529a2ef61cf/Mesleki-ve-Genel-Lise-Oegrencilerinin-Sosyo-ekonomik-Statuesue-Istanbul-Avrupa-Yakasi-Oernegi.pdf#page=93 sayfasından erişilmiştir.



İSMAİL HAKKI BALTACIOĞLU VE İÇTİMAİ MEKTEP[1]

Maide Şila TİFTİKÇİ
Arş. Gör. , Ankara Üniversitesi Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı,
stiftikci@ankara.edu.tr

Özet

İsmail Hakkı Baltacıoğlu 1886-1978 yılları arasında yaşamış bir eğitimcidir. Türk Eğitim tarihinde değerli bir düşünür olarak bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitimle ilgili görüşlerini "İçtimai Mektep" eserine dayanarak açıklamaktır. "İçtimai Mektep" eserinin seçilme nedeni, kendisinin tüm pedagojik fikirlerinin burada yattığını belirtmesidir. Nitel bir yaklaşımla tasarlanılan bu çalışma özelinde, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun, İçtimai Mektep'i nasıl bir kurum olarak gördüğü, felsefi temelleri, eğitimin amacı gibi çeşitli tespitlere ulaşılmıştır. Bu bağlamda İçtimai Mektep, geleneksel okul anlayışından farklı bir tasarımdır. Geleneksel uygulamaların kaldırıldığı (ceza, öğretim yöntemleri vb.) yeni bir okulu temsil etmektedir. İçtimai Mektep'te eğitim, gerçek bir çevrede, gerçek ortamlarda yürütülen bir faaliyetler bütünüdür. Hem bir üretim okuludur hem de demokratik ve sosyal yönleri bulunmaktadır. İçtimai Mektep'in felsefi dayanağında "şahsiyet pedagojisi" yer almaktadır. Buna göre, Baltacıoğlu eğitimi bir olgu olarak değerlendirir ve yorumlar. Eğitimin amacı da bireyin sosyalleşmesi başka bir ifadeyle bireye sosyal bir kişilik kazandırmaktır. Bu bağlamda "İçtimai Mektep" te, Baltacıoğlu beş ilkeden söz etmektedir. Bu ilkeler, kişilik, ortam (muhit), çalışma (travay), verim (randıman) ve başlatma (insiasyon) ilkeleridir. Bu sayede gerçek kişiliklerin de yaratılabileceği Baltacıoğlu tarafından düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İçtimai Mektep, ilkeler, eğitim felsefesi.

İSMAİL HAKKI BALTACIOĞLU AND SOCIAL SCHOOL

Abstract

İsmail Hakkı Baltacıoğlu was an educator who lived between 1886-1978. He is known as a valuable thinker at history of education. The purpose of this study is to explain İsmail Hakkı Baltacıoğlu's views related with education in his book "Social School." The reason for this book have been chosen is all of his pedagogical thoughts' being in this book. In this study which is designed as a qualitative approach, it has been reached some findings like how İsmail Hakkı Baltacıoğlu sees Social School as an institution, its philosophical foundations and purpose of education. In this context, Social School is a different projection from traditional school approach. It represents a new school in which traditional practices are removed (punishment, teaching methods etc). Education at the Social School is a whole of activities conducted in a real circle and real environments. It has both a production school and democratic and social sides. Philosophical foundation of Social School is grounded at "Personality Pedagogy". According to this, Baltacıoğlu assesses and comments education as a fact. Purpose of education is socialization of the person, in other words to give the individual a social personality. In this context, Baltacıoğlu mentions five principles in "Social School". They are these principles: Character, environment, working, yield, initialisation. Thus, it is thought by Baltacıoğlu that real personalities can be created too. *Social School is a book which is written by İsmail Hakkı Baltacıoğlu. It's original name is "İçtimai Mektep".

Keywords: İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Social School, principles, philosophy of education.

GİRİŞ

İsmail Hakkı Baltacıoğlu Türk eğitim tarihinde, fikirleriyle, yaptıklarıyla, eserleriyle önemli bir konumda bulunmaktadır. Eğitimin ve öğretimin kalitesini artırmak için uğraşlar vermiş, eserler yayınlamış, çeşitli görevleri üstlenmiştir. Yurtdışına pedagoji alanında incelemeler yapması için gönderilmiş tespitleri ile eğitim tarihine katkı sağlamaya çalışmıştır. Bu çalışma özelinde İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun pedagojik fikirlerini yansıttığı kitabı "İçtimai Mektep" e odaklanılmıştır. Başka bir ifadeyle Baltacıoğlu'nun "İçtimai Mektep"teki eğitim felsefesi anlayışı betimlenmek istenmiştir. Bu amaçla öncelikle İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun hayatından söz edilip sonrasında "İçtimai Mektep"e ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

[1] Social School is a book which written is by İsmail Hakkı Baltcıoğlu. It's original name is "İçtimai Mektep". Bu çalışma Nevşehir Hacıbektaş Üniversitesinde 25-27 Haziran 2019 tarihlerinde gerçekleştirilen III. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Hayatı

İsmail Hakkı Baltacıoğlu 28 Şubat 1886 tarihinde İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Çocukluğunu Cihangir'de geçirmiştir. Babası Kırşehir'in Mucur ilçesinden İbrahim Ethem ve annesi ise Düzceli Hamdune Hanımdır (Aytaç, 1984). İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Hatçe, Hidayet, Kemal isimli üç kardeşi olduğu bilinmektedir (Baltacıoğlu, 1998).

Okul hayatına dört buçuk yaşında başladı (Aytaç, 1984) ve öğrenimini çeşitli okullarda sürdürdü (Baltacıoğlu, 1998). Lise öğrenimini Vefa Lisesinde 1903 yılında tamamlamıştır. Lise yılları sırasında okuduğu J. J. Rousseau'nun Emile kitabının kendisinde derin etkiler bıraktığı "Hayatım" isimli kitabında şöyle belirtilmiştir:

> *"Vefa İdadisinde öğrenci iken geçirdiğim ruhi devrimlerden en büyüğünü Jean Jack Rousseau'nun Emile'i yaptı. Mehmet Refik adlı bir arkadaşım vardı. Bu Eczacı ve Dişçi Mekteplerinde son zamanlara kadar Dr. Server Kâmil'in muavinliğini yapan bakteriyolog Mehmet Refik'tir. Bir gün onunla Vefa'nın bahçesinde dolaşıyoruz. Söz arasında tamam, dedi, işte Rousseau da böyle diyor: " Tabiatın elinden çıkan her şey iyidir, her şey insanın elinde bozulur." Sonra Mehmet ilave etti: "Rousseau'nun Emile'ini size vereyim de okuyun, okuyun Emile'i mutlaka…"*
>
> *Rousseau'nun Mehmet tarafından nakledilen sözleri üzerimde yıldırım etkisi yapmıştı. Emile'i dört gözle bekliyordum. İhmal etmeyip getirdi. Eve gider gitmez bir kere üzerine kapandım, bir daha kalkamaz oldum. Rousseau'nun bu kuvvetli etkisi nereden geliyordu? Çok açık ki ben Rousseau'nun kuvvetlice etkisi altında kalmak için hazırlanmıştım. Kapalı bir ev hayatı, toplumdan uzak kalma, doğa ile yakın ilişkiler, romantik zevkler, bütün bunlar Rousseau'nun etkisine hazırlıyordu"* (Baltacıoğlu, 1998, s. 60-61).

Ayrıca, aynı kitabın geri kalan sayfalarında Rousseau'nun etkisi üzerinde durulmuştur. Hatta üniversite hayatında bile etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda 1904 yılında Darülfünun'da Tabiiye Şubesi'ne (İstanbul Üniversitesi Doğa Bilimleri Bölümü) girmiştir. Öğrenciliği süresinde çeşitli kurumlarda memur olarak çalışmıştır (Dışişleri Kalemi, Eğitim Bakanlığı Özel Kalemi, Topçu Sınıfı Harp Meclisi Bürosu).

Öğretmenliğe 1908'de üniversiteden mezun olunca başladı. Darülmuallimin-i İptidaî'de (İlk Öğretmen Okulu- Erkek Öğretmen Okulu-) yazı öğretmeni olarak görev yapmıştır. Daha sonra aynı okulun öğretim yöntemleri derslerini yürütmüştür.

1910 yılı Baltacıoğlu için önemli olmakla birlikte aynı zamanda içinde bulunulan devir için de önemlidir. Sözü edilen tarih Osmanlı için zor zamanları, savaşları, mücadeleleri, çeşitli oluşumları hatırlatmaktadır. Sâtı Bey ve dönemin eğitim bakanı Emrullah Efendi'nin önerileriyle İsmail Hakkı Baltacıoğlu, pedagoji ve elişleri öğretimini incelemek üzere yurt dışına gönderilmiştir. Avrupa merkezli olan bu ülkeler, İngiltere, Almanya, İsviçre, Fransa, Belçika'dır. Bu ülkelerde pedagoji eğitiminin nasıl verildiği, elişi derslerinin nasıl öğretildiği gibi konuları değerlendirmiştir. Ayrıca, gittiği ülkelerin müzelerini, tiyatrolarını gezmiş, açık hava okullarını da incelemiştir. Buna ilişkin detaylı bilgileri oğlu tarafından yayıma hazırlanılan "Hayatım" adlı eserde bulmak mümkündür. Örneğin, sözü edilen kitapta Fransız eğitimine ilişkin şunları ifade etmiştir:

> *"Fransızlar da kendilerini Avrupa kıtasında eski Yunan medeniyetinin kalıtçısı olarak ilan ederler. Doğru. Ecole de Normale'in derslerini dinliyorum, programlarına bakıyorum, öğrencilerin defterlerini yokluyorum. Hep bu açıklık veya kesinlik (precision) dehasını görüyorum. Her şey çok açık, çok kesin olarak bölünmüş, en açık, en akıcı, iki türlü anlaşılmaya uygun olmayan bir şekilde söylenmiş, yazılmış ve basılmıştır. Bir okuma kitabı, bir tarih ve bir hesap kitabı, bir söz yığını, bir kavram yığını olmadan önce ölçülü, mantıki bir dizi, en düzgün bir cetveldir"* (Baltacıoğlu, 1998, s.107).

Bir başka nokta da bu yurt dışı seyahatlerinde dönemin önemli isimleriyle tanışmasıdır. Örneğin kendi ifadeleriyle "Avrupa'da pedagoji ile uğraşanlar arasında Dr. Claparé de Montessori gibi çok ün kazanmış, kitaplar yazmış ve en büyük pedagoglar arasında tanınmış"(s.140) Ovide Decroly ile karşılaşmıştır. Hatta bu durumu eleştirel bir şekilde şöyle ifade etmektedir:

> *"Bence eğitim anlayışında asıl olan, çocuğu toplum hayatına alıştırmaktan ibaret olan ve ancak initiution ile söylenmesi kabil olan teknik girişimdir. Decroly'de bu yoktur. Dr. Decroly eğitim gerçeğine ait birtakım dikkate değer sezgiler elde etmiş olmakla birlikte pedagojik bir sistem sahibi değildir. Onun şahsından ve eserlerinden çok yararlandım, fakat onu Rousseau ve*

Emile'inden daha ileri bulmadım. İşte bende Decroly ve okulları tatlı ve çekici hatıralar bıraktı, o kadar" (Baltacıoğlu, 1998, s.141).

Baltacıoğlu'nun yurt dışı seyahatlerine ilişkin kitabında daha detaylı örnekler bulmak mümkündür. Yurtdışından 1912 yılında Türkiye'ye gelmiştir. Darülmuallimin'de hat öğretmenliğine ek olarak elişi ve uygulamaya yönelik dersleri yürütmüştür (Aytaç, 1984). Baltacıoğlu, yaptığı o dönem için yenilikçi çalışmalarının kitlelere hitap etmesi gerektiğini düşünmüş ve bu amaçla konferanslar, sergiler düzenlemiş, kitaplar, makaleler yazmıştır.

Ülkeye döndükten bir yıl sonra kendisi öğretmen okulunda çalışırken, Darülfünun'a Terbiye Dersi Müderrisliğine (Eğitim Dersi Profesörlüğüne) atanmıştır. Buradaki çalışmaları kapsamında kızların da eğitim hakkından yararlanabilmesine fırsat vermiştir (Aytaç, 1984).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, uzun yaşamı boyunca çeşitli görevler üstlenmiştir. Bunlar arasında Gazi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü, Darülfünun dekanı, çeşitli okullarda öğretmenlik gibi sıralanabilir. Baltacıoğlu'nun görevlerini şu şekilde sıralamak mümkündür: [2]

- 1914 Darülmuallimat'ta Psikoloji ve Elişi dersi öğretmenliği
- 1916 Darülfünun Usul-ü Tedris ve uygulama derslerine ek olarak Ziya Gökalp'ın da önerisiyle İlm-i Terbiye ve Terbiyevî İçtimaiyat (1917)dersleri dahil edildi.
- 1917 Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti'nin genel sekreteri
- 1918 Tedrisatı Âliye Müdürü Umumiliği ve Maarif Nezareti Heyeti Teftişiye Müdürü Umumiliği (Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü ve Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Genel Müdürlüğü)
- 1920-1924 dört kere edebiyat fakültesi dekanı
- 1923 Güzel Sanatlar Akademisi Estetik Öğretmenliği
- 1923 Maarif Vekaleti Müsteşarlığı
- 1923 Üniversite Rektörü göreviyle Cumhuriyet döneminin ilk rektörüdür.[3]
- 1924 Güzel Sanatlar Akademisinde Resim Öğretim Metodu Öğretmenliği
- 1924 İlahiyat Fakültesi İçtimai ve Dini Ruhiyat Müderrisliği
- 1925 İlahiyat Fakültesi İslam Bediiyatı Müderrisliği şeklinde pek çok görevde bulunduğunu bilinmektedir (Aytaç, ?).

1933 yılı da İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun hayatında bir dönüm noktasıdır. Çünkü yapılan üniversite reformu sonrasında kadro dışı kalmıştır. Hayatını devam ettirebilmesi için de "Yeni Adam" dergisini çıkarmaya bu reform hareketinden sonra başlamıştır. "Yeni Adam"ın doğuşunda Baltacıoğlu ile birlikte Nurullah Ataç, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Zeki Faik İzler'in de katkısı bulunmaktadır (Barlas, 2007). Bu derginin, haftalık olarak yayınlanmasına karar verilmiştir ve ilk sayısı Ocak 1934'de çıkmıştır (Barlas, 2007). Baltacıoğlu'nun ölümüne kadar devam eden bu derginin ideali "demokrasi ve cumhuriyet için çalışmaktır" şeklinde belirtilmiştir (Barlas, 2007).

"Yeni Adam" dergisinde Baltacıoğlu'nun bilimsel ve eğitimci yönünü görmek mümkündür (Türkkan, 2008). Ayrıca, bu derginini halkı eğitmek, bilgilendirme amaçlarına ek olarak benimsediği görüşler doğrultusunda kılavuz olduğu da bilinmektedir (Türkkan, 2008). Derginin ele aldığı konulara bakıldığında eğitim, sanat, toplumsal konular, ekonomi (Demirci, 2004; Türkkan, 2008) gibi çok çeşitli konular görülebilir. Yeni Adam dergisinin çıkarılmasının sadece ekonomik nedenlerden ileri gelmediğine, Baltacıoğlu'nun Cumhuriyet'in prensip ve değerlerine bağlılığını duyurma, kadro dışı kalmasına bir tepki gösterme şeklinde yorumlar da mevcuttur (Güngör, 2008).

Baltacıoğlu, ilerleyen yıllarda Hasan Âli Yücel'in katkılarıyla Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinin Pedagoji Kürsüsü öğretim üyesi ve kurucusu olmuştur (1941). Burada Pedagoji, Terbiye Tarihi, Usul-ü

[2] Kemal Aytaç'ın "İ. H. Baltacıoğlu'nun Devrimci Kişiliğini ve Düşüncelerini Biçimlendiren Etmenler" isimli çalışmasından yararlanılmıştır. Ancak, çalışmanın tarihi ve yayın bilgisi bilinememektedir.
[3] Ayrıntı için http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/18/1900/19968.pdf

Tedris derslerini vermiştir. Afyon ve Kırşehir'den olmak üzere iki dönem milletvekili seçildi. 1 Nisan 1978 tarihinde Ankara'da vefat etmiştir.

Eserlerinden bazıları

Talim ve Terbiyede İnkılâp (1912), Makâtib-i İptidaîde Hendesenin Usul-ü Tedrisi (1913), Terbiye ve İmân (1914), Coğrafyanın Usul-ü Tedrisi (1913), Terbiye-i Avam (1914), Eşya Derslerinin Usul-ü Tedrisi (1914), İzmir Konferansları (1915), Terbiye İlmi (1916), Maarifte Bir Siyaset (1919), J. J. Rousseau'nun Terbiye Felsefesi (1925), İçtimai Mektep Nazariyeleri ve Prensipleri (1932), Toplu Tedris (1938), Rüyamdaki Okullar (1944), Pedagojide İhtilal (1964).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Eğitim Görüşleri

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitimle ilgili fikirlerini şekillendiren çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bu konuda Kemal Aytaç, "İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Devrimci Kişiliğini ve Düşüncelerini Biçimlendiren Etmenler" isimli yazısında bu etmenleri olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayırmıştır. Olumsuz etmenlere bakıldığında, Baltacıoğlu'nun çocukluğu ve geçirdiği eğitim yaşantısına referanslar verildiği görülmektedir. Buna bir örnek olarak oğlu tarafından düzenlenen Hayatım isimli kitapta çocukluk çağındaki aldığı eğitimi karşılaştırdığı şu ifadeler kanıt niteliğindedir:

> *"Aradan kırk yıla yakın bir zaman geçmiş, şimdi bu satırları yazarken düşünüyorum, çocukluk hayatımın en ateşli, en canlı yıllarını içine alan bu dört okul bana ne öğretebildi? diyorum kısaca cevabım şu oluyor: Hiçbir şey! O halde bu pis evlere neden tıkılıp kalmıştım? Ben bilir miyim? Şemsülmekâtip'in bazı âdetleri ve yaşayım biçimleri ve Kışlaarkası hat hocasının kişiliği müstesna, öteki okullardan olumlu denilebilecek hiçbir alışkanlık almamıştım"* (Baltacıoğlu,1998, s.33).

Olumlu etmenlere gelindiğinde, yine Baltacıoğlu'nun yaşantısı önem kazanmaktadır. Aytaç ilgili yazısında Baltacıoğlu'nun görüşlerinin şekillenmesindeki olumlu etmenlere yaptığı yurtdışı gezilerini örnek verir. Bu konuda özellikle İngiltere'de gördüğü okullar, deneyimleri Baltacıoğlu için olumlu bir nitelik taşımaktadır. İncelediği bir New School ve onun yöneticisi için Hayatım'da şu cümleler dikkate değerdir:

> *"Yalnız bir cümlesi vardı ki benim pedagoji anlayışımda en yüksek ve en derin devrimi yapan o oldu. Badale: "Yeni okul hayata hazırlamaz; bu hayatı yaşatır." diyordu. Bu cümlenin pedagoji spekülasyonu ile kafası yoğrulmamış insanlar için önemi yoktur. Fakat bizim için pek büyük önemi var"*(Baltacıoğlu,1998, s.134).

İşte, bu gibi örnekler Baltacıoğlu'nun eğitim görüşlerini şekillendirmiştir. Bu görüşlerini de

"İçtimai Mektep. Nazariyeleri ve Prensipleri" kitabında ifade etmiştir.

İçtimai Mektep Nazariyeleri ve Prensipleri

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İçtimai Mektep'ten "pedagojik inançlarımın kitabı odur" şeklinde söz etmiştir. Bu anlamıyla İçtimai Mektep'i, Baltacıoğlu'nun eğitime ilişkin görüşlerini derli toplu bir şekilde içeren, onun eğitsel tasarımlarını oluşturan bir eser olarak yorumlamak mümkündür. Ayrıca kitabın, Maarif Vekilliği tarafından lise felsefe dersleri yardımcı kitap olarak dağıtılması uygun görülmüştür. İçtimai Mektep beş bölümden oluşmaktadır ve her bölüm kendi arasında çeşitli başlıklara ayrılmıştır. Baltacıoğlu, birinci bölümde, İçtimai Mektep'in içeriğinden, ikinci bölümde olgunlaşma sürecinden, üçüncü bölümde pedagoji sistemlerinden, dördüncü bölümde İçtimai Mektep'in yapısından söz etmektedir. En son bölümde, Baltacıoğlu İçtimai Mektep'in yazılış amacından bahsetmiş ve çeşitli eğitimsel görüşlerin İçtimai Mektep ile karşılaştırmasını yapmıştır.

İçtimai Mektep'in temelinde şahsiyet pedagojisi yer almaktadır. Buna göre, eğitim sosyal bir olgudur. Dolayısıyla eğitim sosyal bir çevrede, sosyal gerçeklikler bağlamında gerçekleşmektedir. Sosyal bir olgu olan eğitimin amaçlarından biri de kendi deyimi ile "müesseseleştirmektir". Gerçek kişilikler yetiştirmek bu kurumlaştırmanın içinde yer almaktadır. Konuyla ilgili kendi ifadeleri şöyledir:

> *"Fakat içtimai hayata elverişli olan mevzu kimdir? Şüphesiz bu, bir adamdır. Mesela bir millet adamı, sonra meslek adamıdır. Şu hâlde terbiyenin gayesi böyle muayyen ve şahsi bir mevzu vücuda getirmektir. Bu mevzu evvelâ siyasi, ahlâkî, lisani vazifeleri yapmıya muktedir bir adamdır. Sonra bir asker, bir marangoz, bir âlim, bir mühendis, bir aktör, bir ressam, herhangi içtimai mesleğin sâlikidir. O hâlde terbiyenin gayesi evvelâ umumiyetle bir vatandaş,*

sonra bir demirci, bir asker, bir marangoz, bir betonnarme mütehassısı, bir diplomat... yetiştirmek oluyor" (Baltacıoğlu,1942, s.21).

Bu ifadelerinden hareketle sosyal hayatla bağlantısını koparmayan bir insan tasvirinden söz etmek mümkündür. Eğitimi sosyal bir olgu olarak gören Baltacıoğlu bu anlamda Fransız sosyolog Emile Durkheim ile örtüşmektedir. Zaten kendisi de görüşlerinde Durkheim'ın etkisini dile getirmiştir. Ayrıca, Türkiye'de Durkheim ekolünün önemli bir ismi olan Ziya Gökalp'ten sonra Baltacıoğlu'nun geldiği belirtilmiştir (Güngör, 2008).

Baltacıoğlu'na göre eğitimin amaçları ise şöyle sıralanabilir:[4]

1. Terbiyenin gayesi gerçek ve içtimai bir hayattır.

2. Terbiyenin gayesi cemiyetinin istediği tefekkür, hassasiyet ve faaliyet tarzlarını almış olan gerçek adamdır.

3. Terbiyenin gayesi zaruri bir gayedir. Terbiye enmuzecinden ayrılma ferdin elinde değildir.

Bu amaçlara ulaşabilmek için İçtimai Mektep'te şahsiyet (kişilik), muhit (ortam), travay (çalışma), randıman (verim), inisiyasyon (başlatma) prensibi (ilkesi) ilkesi olmak üzere beş ilke bulunmaktadır.

Şahsiyet (kişilik) prensibi: Baltacıoğlu, bu ilke ile eğitimin amacının gerçek kişilikler yaratmak olduğunu düşünmektedir (Aytaç, 1984). Eğitim ve öğretim insana yalnız bir alanın bilgisini vermekle kalmayıp o konunun kişiliğini de kazandırmalıdır.

Örneğin, kişiye sadece sanat bilgisini vermekle yetinmeyip ona sanatçı kişiliği de kazandırmalıdır. Sosyal hayatla ilgili bilgilere ek olarak sosyal kişiliklerin de oluşması bu anlamda önem taşır. Bu noktada şunları ifade etmiştir:

"Şahsiyet demirin mukavemeti tahtanın fiati, şeytani kuvvetlerin iğvası... gibi muayyen harici kuvvetler karşısında içtimai bir aksülâmel vücuda getirmiye yani ahlaki, bedii, lisani, yahut zirai ticari ve sınai, hulâsa yaratıcı mürekkep neviden bir mukabeleye muktedir olan şey demektir" (Baltacıoğlu, 1942, 23).

Muhit (ortam) prensibi: Baltacıoğlu gerçek kişiliklerin, ancak gerçek ortamlar içerisinde oluştuğunu düşünmektedir. Kendisi bu konuda alim, bahçıvan veya sanatçı olmak ile ilgili çeşitli örnekler vermektedir. Bu örneklerde de bahçıvan veya âlim olmasına bakılmaksızın bir kişinin gerçek ortamlarda gerçek kişilikler kazanacağını vurgulamaktadır. Kendi ifadeleriyle şu şekilde aktarmak mümkündür:

"Bir bahçıvanın vaziyeti âliminkinden farklı değildir. O da içtimai bir gerçekle mukayyettir. Bahçıvan nebat denilen canlı gerçek üzerinde çalışan bir adamdır.
(...) Bahçıvan iktisadi ve bedii zaruretleri de göz önünde bulundurmak mecburiyetindedir. Bahçıvanın içinde çalıştığı muhit gerçek bir cemiyetin gerçek mesleklerinden biridir" (Baltacıoğlu, 1942, s.30).

Travay (çalışma) prensibi: Bu ilke, diğer iki ilkeyi tamamlar niteliktedir. Gerçek kişilikler ancak gerçek ortamlar içinde ve gerçek çalışmalarla ortaya çıkar (Aytaç, 1984). Buradan hareketle okullar için hayat dışı yapay çalışmaların değil gerçek hayattaki gerçek çalışmaların yeri olması gerektiğine ulaşılabilir (Aytaç, 1984). Baltacıoğlu bu konuda şunları ifade etmiştir:

"Sanatkârların tekniği orijinal eserler ibda eden adamın tekniğidir. Bu teknik sanat nevilerine tabi olduğundan içtimai bir mahiyet gösterir ve bütün bir tekâmül hayatına maliktir" (Baltacıoğlu,1942, s.34-35).

Randıman (verim) prensibi: Bu ilke, travay ilkesinin temel koşulunu teşkil eder. Kendisinin şu cümleleri bu ilkeyi özetler niteliktedir:

"*Gerçek bir travayın şartı gerçek bir eser bir randıman elde etmektir. Gerçek randımandan maksat sosyal değer taşıyan eser demektir. Terbiyenin mevzuu olan insan gerçek bir hayat çevresinde yaşayacak gerçek bir travay yapacak fakat mutlaka gerçek bir eser verecektir"* (Baltacıoğlu,1942, s. 35).

[4] İçtimai Mektep sayfa: 19-20



Hatta bu konuda bir iş dersinde kürek yapımının randıman (verim) ilkesiyle nasıl uyuştuğunu anlatan bir örnek de Baltacıoğlu tarafından vurgulanmıştır.

İnisiyasyon (başlatma) prensibi: Bu ilkenin, okuldaki dar zaman ve mekânda, çocuğu toplumun gerçek hayatına hazırlamak yani ona gerçek kişilikler kazandırmak için yapılması gereken ve mümkün olanları ifade ettiği belirtilmektedir (Aytaç, 1984). Konuyla ilgili olarak Baltacıoğlu şu ifadeleri yazmıştır:

> *"Çocuklara okul çevresi içinde yaptırılması mümkün olan hayat tecrübelerinin yekûnu "inisiyasyon" dediğim fiili teşkil eder. Terbiye bir insiyasyondur; her şey değildir. Terbiyenin vazifesi hayata hazırlanmaktır; yoksa bütün hayatı yaşatmak değil. Öyleyse pedagoji şu soruya bir cevap vermek zorundadır: hangi tecrübeler hangi şartlardır ki terbiyenin insiyasyon fiilini teşkil eder? Bu insiyasyon fiili adına okul içinde kurulması zaruri olan muhit istenilecek travay, alınacak randıman neden ibaret olacaktır? İşte bütün mesele budur"* (Baltacıoğlu, 1942, s. 40).

Bu beş ilkeye dayanan İçtimai Mektep, aynı zamanda gelişim psikolojisi açısından da okunabilir. Öyle ki kitapta çocuğun gelişimi çeşitli evrelere ayrılmış ve her biri için özelliklerinin açıklamaları da mevcuttur. Bu evreler şunlardır:

1. İptidai Şahsiyet Devri (0-2 yaş) : Bu devirde organları tanımak ve emme, tutma gibi çeşitli reflekslerin oluşumundan söz edilmiştir.

2. İtibari Şahsiyet Devri (2-7 yaş) : Bu devirde "dil"in önemi vurgulanmış ve Baltacıoğlu bunu şöyle açıklamıştır: "Bu devir dilin, nutkun teşekkülü ile başlıyan daha mütekâml bir şahsiyet devridir. Bu devirde çocuk doğrudan doğruya içtimai mânasiyle teşekküle başlıyor. Kelimeler, sözlerle muhitinin aksülâmellerini kayıt ve zaptedebiliyor" (Baltacıoğlu, 1942, 45).

3. İhtibari Şahsiyet Devri (7-12 yaş): Bu devir çocuğun karakter kazanmasında önemli bir devirdir. Baltacıoğlu'nun konuyla ilgili yorumları ise şöyledir:

> *"Bu devirde çocuk doğrudan doğruya hakikî vazifelerin tesiri altına girmiştir. (...) Her şeyi yapmak istiyor ve yapabileceğine de kanidir. Elverir ki kendisine yetici bir hürriyet ve müsaade verilsin.(..) Bu devirde çocuk erginlerin şahsiyetlerini yaşar ve böylece yaparak şahsiyetlerinin teessüs ve inkişaf ettiğini görür"* (Baltacıoğlu, 1942, s. 48-49-50).

4. İntifai Şahsiyet Devri (12-18 yaş): Bu devir on sekiz yaşına kadar devam etmekte olup çeşitli meslekler hakkında fikir edinildiği bir dönemdir.

Baltacıoğlu bu devirle ilgili olarak şunları belirtmiştir:

> "Dördüncü devir amelî ve intifai şahsiyetlerin teşekkül devridir. Bu devirde küçük zâbitlerin, şeflik, küçük mühendislik, fennî sanayi, fennî ziraat, fennî ticaret, öğretmenlik gibi mücerret ilimleri işe tatbik eden mesleklerden birinin şahsiyetini kazanacaktır"(Baltacıoğlu, 1942, s. 52).

5. Hür Şahsiyet Devri (18 yaş ve sonrası): Bu devir, artık kişilik gelişiminin son devri olup bireyin toplumla daha yakın ilişkisinden söz edilmiştir. Kişinin kendisini çeşitli araçlarla geliştirmesi, bilim, sanat gibi faaliyetlerini sürdürmesi de belirtilmiştir. Konuyla ilgili Baltacıoğlu şunları ifade etmiştir: "Bu devir mücerret alâkaların devridir. O halde genç tabiatiyle ilim taksimatından birine girecektir" (Baltacıoğlu, 1942, 55).

Baltacıoğlu'nun eğitimle ilgili görüşlerindeki bir diğer nokta da İçtimai Mektep'in nasıl bir yapısı olduğuna ilişkindir. Bir diğer ifadeyle İçtimai Mektep'in bünyesi, Baltacıoğlu tarafından üzerinde durulan bir başka konudur.

İçtimai Mektep'in bünyesine bakıldığında kişilik gelişiminin çeşitli varyasyonlarına odaklanıldığı görülmüştür. Bu konuda, İçtimai Mektep'in bünyesinde bedenî, ekonomik, teknik, artistik, ahlâkî ve hukuki, ilmî, tarihçi özelliklerine sahip kendi deyimiyle şahsiyetlerden söz etmek mümkündür. Bu kişilikler kısaca açıklanmıştır.

Bedenî şahsiyetin teşekkülü: Baltacıoğlu bu konuyu önemsemektedir. Ancak, bedenin toplumsal bir kimlik kazanmasını da vurgulamaktadır. Bununla ilgili şu ifadesine başvurulmuştur: "Beden sıhhi, intifai ve bedii tepkilerle mücehhez bir sahibi olmadıkça içtimaileşmiş sayılamaz." (Baltacıoğlu, 1942, s. 220).

Burada bir diğer nokta da okulun "bedenî şahsiyetin" gelişimine olanak sağlamasıdır. Hatta Baltacıoğlu tarafından bu olanaklar bir çeşit "yurttaşlık vazifesi" olarak değerlendirilmektedir (Baltacıoğlu, 1942, s. 220).

Ekonomik şahsiyetin teşekkülü: Burada Baltacıoğlu, çocuğa ziraat yoluyla insanlığı öğretmeyi ve "iktisadi şahsiyetin" gelişiminde öğretim yönteminin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda okulun görevi de bu şahsiyetin gelişimini sağlamak bunun da "hakikî ziraat hayatını yaşatmak" ile olabileceğini ifade etmiştir (Baltacıoğlu, 1942, s.223-4).

Teknik şahsiyetin teşekkülü: Burada Baltacıoğlu, okulların dış görünümünden hareketle okulları birer müzeye benzetmiş ve çeşitli sanatların işbirliğinin altını çizmiştir. İçtimai Mektep kitabındaki şu ifadeler onun bu konudaki görüşünü açıklar niteliktedir:

Ayrıca öğretim eşyasının ziraate lüzumlu olan kümes, kafes, parmaklık, çit gibi eşyanın yapılması şosaların, havuzların, akvaryumların, parkların... yapılması hep sanayi faaliyetinin ciddi ve gerçek mevzularıdır. Talebe ve öğretmen meskenlerinin inşasını bu teşebbüsün içinde görmek doğrudur (Baltacıoğlu, 1942, s. 227).

Artistik şahsiyetin teşekkülü: Baltacıoğlu için okulların bir de artistik yönü bulunmaktadur (Baltacıoğlu, 1942). İçtimai Mektep'te konuyla ilgili şu ifadelerine rastlanılmıştır:

> *"Sonra binanın güzelliği, bahçenin tarhları, çiçeklerin tanzimi, terbiyesi, mefruşat, sofranın tanzimi, çay ve müsamere tertibatı hep bedii değer ve tekniklerle münasebeti olan teşekküllerdir.*
>
> *(...) Bedii tekâmül, bütün bir cemiyetin ve bütün mevzularının müşterek ve mütesanit bir tekâmülüdür"*(Baltacıoğlu, 1942, s. 233).

Ahlâkî ve hukukî şahsiyetin teşekkülü: Baltacıoğlu, okulun ahlâkî ve hukuki bir hayatı olduğunu kabul edip ve onu bir "cumhuriyet ahalisi" şeklinde görmektedir. Ayrıca, kendi ifadesiyle "eski okul" a ilişkin eleştirilerinden de söz etmiştir. Bu bağlamda İçtimai Mektep'te şu ifadeleri örnek gösterilebilir:

> *"Eski okulun kendine göre bir hayatı vardı. Bu hayatın yalnız öğretim şekli talebe ile münasebette idi. İdare adamı bu öğretim ödevinin alabileceği her türlü şekilleri kullanmak sayesinde birtakım tecrübeler ve bilgiler kazanır. Bu halde olan idare adamına "tecrübeli müdür, tecrübeli muavin, tecrübeli idare adamı" derler. Sanki okulun en mühim gayesi bu öğretim heyetinin terbiyesi imiş gibi bütün teşkilâtın gerçek eseri öğretmenlerde gerçek idare şahsiyetlerinin teşekkülüdür"* (Baltacıoğlu, 1942, s. 237-238).

Baltacıoğlu, okulda ahlâk eğitimiyle ilgili olarak bir dayanışmadan da söz etmektedir. Öğrenci-öğretmen-veli veya dışarıdaki ortamlar arasındaki bir dayanışmanın önemini belirtmektedir. Bunun da okula ahlâki ve hukuki kimliği kazandıracağını düşünmektedir (Baltacıoğlu, 1942, s. 239). Hatta bu konudaki kendi ifadesi de şöyledir: "Okulda ahlâk terbiyesinden maksat ancak ahlâkî ve hukuki teşkilât olabilir" (Baltacıoğlu, 1942, s. 239).

İlmî şahsiyetin teşekkülü: Bu başlıkta Baltacıoğlu İçtimai Mektep'in sadece basit ve sıradan bir "iş okulu" olmadığını, bunun gerekçelerini açıklamıştır. Kendisinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> *"İçtimai Mektep sırf ihtibari bir faaliyet mektebi değildir. İçtimai Mektep en yüksek fikrî mahiyetiyle ilmî ve nazari bir mekteptir. Hususi olan bu fikri ancak "İçtimai Mektep" klişesiyle ifade edebiliyorum. Bu fikir amelî mektep, iş mektebi, yeni mektep, hayat mektebi gibi klişeleriyle ifade edilemez.*
>
> *(...) İçtimai Mektep, kendisini muasır bir cemiyet gibi duyan, ilim, sanat, iktisat mesleklerini kabul eden zümre ve meslek teşkilâtını kendi bünyesinde yaşatan mekteptir"* (Baltacıoğlu, 1942, s. 241).

Tarihçi şahsiyetin teşekkülü: Burada Baltacıoğlu'nun hedefi "tarihe ait ilmî bir şahsiyetin teşekkülüdür" (Baltacıoğlu, 1942, 245). Kendisinin bu konudaki diğer ifadesi ise şöyledir: "Terbiyenin gayesi şahsiyetin teşekkülü idi. İlmî terbiyenin gayesi ilmî şahsiyetin teşekkülüdür. Tarih terbiyesinin gayesi ise tarihî bir şahsiyetin teşekkülüdür. Daha doğrusu tarihe ait ilmî bir şahsiyetin teşekkülüdür "(Baltacıoğlu, 1942, s. 244-245).

SONUÇ

Sonuç olarak "İçtimai Mektep" için İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim görüşlerini içerdiğini, bu görüşlerinin oluşmasında Jean Jack Rousseau'nun "Emile" adlı eseri, E. Durkheim ve Henri



Bergson'dan da söz edilebilir (Güngör, 2008). Baltacıoğlu eğitimi sosyal bir gerçeklik olarak ele alıp bu çerçevede beş ilke belirlemiştir. Bu ilkeler sayesinde "gerçek kişilikler" yaratılabilecektir. İçtimai Mektep'in felsefi temellerinde "şahsiyet pedagojisi" yer almaktadır (Aytaç, 1984). İçtimai Mektep hem bir üretim okulu hem de demokratik, iş birliği, deneyime dayanan bir okuldur. Geleneksel öğretim metotlarının kullanılmadığı, geleneksel okullardan farklı bir nitelik taşıyan, kendine özgü bir yapısı olan bir okuldur. Buradan hareketle, Baltacıoğlu'nun geleneksel okulları bu açıdan eleştirdiği sonucuna ulaşılabilir. Üretilen araçlar veya yapılan etkinliklerin gerçek yaşamda bir yerinin olması, öğrenilen bilgilerin gündelik hayatla bağlantısının kurulması, hem teorikten hem pratikten yararlanılması gibi noktaların çağdaş eğitim için de anlamı bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle bu hususlar, günümüzde de önemli bir konumdadır.

KAYNAKÇA

Altın, H. (2014). İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve onun eğitim ve eğitimci kavramları ile ilgili düşünceleri. *Tarih Araştırmaları Dergisi.* 33 (55).

Aytaç, K. (1984). İsmail Hakkı Baltacıoğlu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* 17 (1)1.

Aytaç, K. (?). İ. H. Baltacıoğlu'nun devrimci kişiliğini ve düşüncelerini biçimlendiren etmenler.

Baltacıoğlu, İ. H. (1998). *Hayatım.(*A. Baltacıoğlu, Haz.). İstanbul: Dünya Yayınları.

Baltacıoğlu, İ. H. (1942). *İçtimai Mektep Nazariyeleri ve Prensipleri.* Ankara: Maarif Matbaası.

Barlas, Ş. (2007). *Güzel sanatlar cumhuriyeti: Yeni Adam'da estetik ve kültür (1934-1950).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Güngör, M. (2008). Çağının önünde koşan bir aydın: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 4(1).

Türkkan, Y. (2008). *Türk modernleşmesinde Yeni Adam Dergisi (1934-38).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.



BAĞIMSIZ DENETİM FİRMALARININ İNCELENMESİ: BORSA İSTANBUL'DA BİR ARAŞTIRMA

Nigar ÖZÇETİN
Öğr. Gör. Dr., Bozok Üniversitesi, nigar.ozcetin@bozok.edu.tr

Özet

Bağımsız denetim, finansal raporların Finansal Raporlama Standartlarına uygunluğunun ve doğruluğunun makul güvence sağlayacak yeterli ve uygun bağımsız denetim kanıtlarının elde edilmesi suretiyle, bağımsız denetim teknikleri uygulanarak, kayıt ve belgeler üzerinden denetlenmesi ve değerlemelerin rapora bağlanmasıdır. Bağımsız denetime tabi şirketleri Bakanlar Kurulu belirlemekte, bağımsız denetimlerin kontrolünü ise Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu yerine getirmektedir. Finansal tabloların Türkiye Finansal Raporlama Standartları (TFRS)'na uygun uygun olarak düzenlenip düzenlenmediğini Bağımsız Denetim Standartları (BDS)'na göre inceleyen bağımsız denetçiler ve denetim şirketleri çok önemli görev üstlenmektedirler. Bu çalışmanın amacı bu önemli görevi üstlenen denetim firmalarını incelemektir. Bu amaçla Kamu Aydınlatma Platformu (KAP)'nda yer alan Borsa İstanbul (BIST) şirketleri olan 514 şirketin denetimlerini yapan denetim firmaları ele alınmıştır. Çalışmanın sunucunda 289 şirketin denetimini dört büyük uluslararası denetim firması olan PWC Bağımsız Denetim, Güney Bağımsız Denetim (Ernst&Young), KPMG Bağımsız Denetim ve DRT Bağımsız Denetim (Deloitte) firmalarının yapmaktadır. 514 şirketin 8'inde denetim şirketi adı bulunmamaktadır. Geri kalan 217 şirket ise 60 denetim firması tarafından denetlenmektedir.
Anahtar Kelimeler: Bağımsız Denetim, Borsa İstanbul, Denetim Firmaları

INVESTIGATION OF INDEPENDENT AUDIT COMPANIES: A RESEARCH IN BORSA ISTANBUL

Abstract

Independent audit is the audit of financial reports by applying independent audit techniques on records and documents by obtaining sufficient and appropriate independent audit evidence to provide reasonable assurance that the compliance and accuracy of financial reports to Financial Reporting Standards and the valuation of these reports are reported. The Board of Ministers determines the companies subject to independent audit, and the Public Oversight, Accounting and Auditing Standards Authority performs the control of the independent audits. Turkey Financial Reporting Standards of Financial Statements (IFRS) is not suitable to be edited according to Independent Auditing Standards (BDS) is examined by independent auditors and audit firms are undertaking a very important task. The purpose of this study is to examine the audit firms that undertake this important task. For this purpose, audit firms conducting audits of 514 companies listed on the Borsa Istanbul (BIST) companies in the Public Disclosure Platform (KAP) were discussed. As a result of this study, 289 companies are audited by PWC Independent Audit, Southern Independent Audit (Ernst & Young), KPMG Independent Audit and DRT Independent Audit (Deloitte). 8 of 514 companies do not have the name of the audit firm. The remaining 217 companies are audited by 60 audit firms.
Keywords: Independent Audit, Borsa İstanbul, Audit Companies

GİRİŞ

Son yıllarda ortaya çıkan muhasebe skandalları, kapsamlı bir denetim reformunun yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu skandaların ortaya çıkmasının nedeni olarak, denetim yetersizliği ve denetçinin genel kabul görmüş muhasebe ilkelerini uygulamada başarısız olması gösterilebilir (Fasfatas, 2006, 1). Bu nedenle bütün dünyada denetim reformları, muhasebe standartları ve ilkeleri yeniden gözden geçirilmiş ve reformlar yapılmıştır. Özellikle işletmeler açısından şirketten bağımsız kişi ya da kurumlar tarafından yapılan denetim finansal tabloların güvenilirliği ve doğruluğu açısından önem arz etmektedir. Muhasebe uzmanları tarafından yapılan bu denetim Anglo- Sakson ülkelerinde "Audit" olarak adlandırılır. Bizim literatürümüzde ise dış denetim (bağımsız denetim) olarak kullanılmaktadır (Yılancı, 2015, 6).

Bağımsız denetim, bir işletmenin ekonomik faaliyetleri sonucunda hazırlanan finansal tablo ve diğer finansal bilgilerin önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluğu ve doğruluğunun makul güvence sağlayacak yeterli ve uygun bağımsız denetim kanıtları ile bağımsız denetim standartlarında öngörülen gerekli tüm bağımsız denetim tekniklerinin uygulanmak sureti ile, defter, kayıt ve belgeler üzerinden

değerlendirilmesi ve sonuçlarının bir rapora bağlanması olarak tanımlanmaktadır (Selimoğlu ve Uzay, 2011, 5).

Türkiye'de bağımsız denetim ile ilgili uygulamalar bankacılık sektöründe başlamıştır. Bankalar ve fon sağlayan kuruluşlar, 1960'lı yılların ortalarından itibaren bağımsız denetim yaptırmaya başlamışlardır (Bezirci ve Karasioğlu, 2011, 576).

Bağımsız denetime meslek statüsü kazandıran ise 1989 tarihinde yürürlüğe giren 3568 sayılı Serbest Muhasebeci, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu olmuştur. Bu kanun, bağımsız denetim faaliyetinin yalnızca Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik (SMMM) veya Yeminli Mali Müşavirlik (YMM) ünvanına sahip meslek mensupları tarafından yapılabileceğini hüküm altına almıştır (Uzay ve Bayat, 2016, 1505). Yeni Türk Ticaret Kanunu'nun 2012 yılında yürürlüğe girmesi ile de bazı şirketler için bağımsız denetim zorunlu hale getirilmiştir (Uyar, 2016, 1544). Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu (KGK)'nun kurulması ile birlikte ise bağımsız denetleme ile ilgili yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler;

1. Uluslararası standartlarla uyumlu muhasebe ve denetim standartlarını oluşturmak ve yayımlamak,
2. Bağımsız denetimin uygulanmasında birlik, güven ve kalite sağlamak,
3. Bağımsız denetçi ve bağımsız denetim şirketlerini yetkilendirmek, denetimlerini yapmak,
4. Kamu gözetimi faaliyetlerini yerine getirmektir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, Kamu Aydınlatma Platformu (KAP) 'nda yer alan Borsa İstanbul (BIST)'da işlem gören şirketlerin denetim işlerini yapan denetim firmalarını incelemektir. Bu amaçla 2019 yılı Mayıs ayında BIST'da yer alan 514 şirketin denetim raporları incelenerek hangi denetim firmaları tarafından denetlendikleri araştırılmıştır. Bu denetim firmalarının ise web siteleri ve şeffaflık raporları incelenerek yabancı denetim firmaları ile bağlantıları, çalışan sayıları, şube sayıları gibi bilgiler elde edilmiştir. BIST'da yer alan 514 firmanın denetimleri 64 denetim firması tarafından yapılmaktadır. Dünya şirketlerinin denetimini yapan ilk büyük dört denetim firması Türkiye'de de incelemiş olduğumuz 514 şirketin 289'unun denetimlerini yapmaktadır. Bu dört denetim şirketi şunlardır:

1. PWC (Başaran Nas Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.)
2. Deloitte Touche Tohmatsu (DRT Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.)
3. Ernst&Young (Güney Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.)
4. KPMG International (Akis Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.)

ÇALIŞMANIN BULGULARI

Borsa İstanbul'da yer alan 514 şirketin denetim firmaları, denetledikleri şirket sayıları ve firmalarla ilgili genel biligiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Denetim Şirketleri*

Denetim Şirketi	Denetlediği Şirket Sayısı	Açıklamalar
Başaran Nas Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş. (PwC: PricewaterhouseCoopers)	**101**	İstanbul, Ankara, Bursa ve İzmir'de 5 ofisi bulunmaktadır. 1750 çalışanı mevcuttur. PWC; 158 ülkede, 250 bini aşkın çalışanı vardır. İngiltere kuruluşudur. Türkiye'de 1998 yılından bu yana faaliyet göstermektedir.
Güney Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.(Ernst&Young)	**81**	Güney Bağımsız Denetim şirketi 2002'de kurulmuştur. İstanbul, Ankara, İzmir ve Bursa'da şubeleri bulunmaktadır. 23 ortak ve 500'den fazla personeli ile hizmet sunmaktadır. Ernst&Young yaklaşık 140 ülkede faaliyet göstermektedir. İngiltere kuruluşudur. 1849 yılında faaliyete başlamıştır.

Akis Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş. (KPMG)	**59**	Akis Bağımsız Denetim şirketi Türkiye'de 1982 yılında faaliyet göstermeye başlamıştır. Ankara ve İzmir'de şubeleri bulunmaktadır. Çalışan sayısı 845'tir. KPMG 1987 yılında kurulmuştur. 200 binden fazla çalışanı bulunmaktadır. İsviçre kuruluşudur.
DRT Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş. (Deloitte Touche Tohmatsu)	**48**	DRT firması 1986 yılında faaliyete başlamıştır. İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Adana'da şubeleri bulunmaktadır. Deloitte İngiltere mevzuatına göre kurulmuştur. 140'a yakın ülkede, 700 ofisi, 286 bin çalışanı bulunmaktadır.
Güreli Yeminli Mali Müşavirlik ve Bağımsız Denetim Hizmetleri A.Ş.	**21**	Şirketin Ankara ve Tekirdağ'da şubeleri, Antalya, Bursa, Eskişehir ve İzmir'de irtibat büroları bulunmaktadır. 19 ortağı bulunmaktadır. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
HSY Danışmanlık ve Bağımsız Denetim A.Ş.	**13**	İstanbul ve İzmir'de Şubeleri bulunmaktadır. Crowe Horwath International organizasyonuna üyedir. Crowe Horwath International 100 ülkede, 400'den fazla şehirde, 560 ofisi ile hizmet vermektedir. 1942 yılında ABD'de kurulmuştur.
Arkan Ergin Uluslararası Bağımsız Denetim A.Ş.	**11**	2007 tarihinde kurulmuştur. Kuruluşun çalışan sayısı 6 sorumlu denetçi, 7 kıdemli denetçi, 4 denetçi ve 29 denetçi yardımcısı olmak üzere 46 kişidir. Kuruluş, JPA International'ın bir üyesi olarak faaliyette bulunmaktadır. JPA International 1987'de kurulmuştur. Fransa kuruluşudur. 60'dan fazla ülkede, 150'yi aşkın ofisi bulunmaktadır.
Birleşim Bağımsız denetim ve YMM A.Ş.	**8**	2000 yılında İstanbul'da kurulmuştur. 2018'de GMN International firması ile işbirliğine girmiştir. GMN International, İngiltere kuruluşudur. 40'dan fazla ülkede 88 kuruluşu bulunmaktadır.
Reform Bağımsız Denetim A.Ş.	**8**	2014 yılında İstanbul'da kurulmuştur. Allinial Global üyesidir. ABD kuruluşudur. Bu kuruluş Amerika, Avrupa, Ortadoğu, Afrika ve Asya-Pasifik'teki 71 ülkede, 191 üyesi ile 538 lokasyonda hizmet vermektedir.
Elit Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**8**	2003 yılında faaliyete başlamıştır. 2005'den beri CPA Associates International üyesidir. CPA International, 1957 yılında ABD'de kurulmuştur. 70 ülkede 150'den fazla üyesi bulunmaktadır. Asya-Pasifik, Kuzey Amerika, Latin Amerika, Avrupa- Ortadoğu ve Afrika bölgelerindefaaliyette bulunmaktadır.
İrfan Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**7**	1996 yılında kurulmuştur. 4 sorumlu denetçi, 6 denetçi, 5 denetçi yardımcısı çalışmaktadır. Herhangi bir denetim ağı üyesi değildir.
MGI Bağımsız Denetim Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik AŞ.	**7**	2018 yılında tescil edilmiştir. MGI WORLDWİDE'ın bağımsız bir üyesidir. MGI Worldwide, İngiltere kuruluşudur. Bu kuruluş, sekiz ayrı bölgede (Afrika, Asya, Avustralya, Avrupa, Latin Amerika, Ortadoğu&Kuzey Afrika, Kuzey Amerika, İngiltere&irlanda) hizmet vermektedir. Dünya genelinde 260 noktada 5200'den fazla çalışanı bulunmaktadır.
Kavram Bağımsız Denetim ve Danışmanlık A.Ş.	**6**	1987 yılında İstanbul'da kurulmuştur. 5 sorumlu denetçi, 2 denetçi ve 1 YMM hizmet vermektedir. Dünyada sekizinci sırada bulunan, ABD merkezli, Crowe Global kuruluşuna üyedir. Bu kuruluşun 130 ülkede, 200'den fazla üyesi bulunmaktadır.
Bilgili Bağımsız Denetim A.Ş.	**6**	2005'de kurulmuştur. 6'sı sorumlu denetçi, diğerleri denetçi olmak üzere 13 çalışanı bulunmaktadır. İstanbul ve Eskişehir'de şubeleri vardır. AGN International'ın üyesidir. İngiltere kuruluşudur. Bu kuruluşun 468 ofisi, 11 735 ortak ve çalışanı, 200 üye firması ile 192 ülkede temsilcisi bulunmaktadır.
BDO Bağımsız Denetim ve Danışmanlık A.Ş.	**6**	7 sorumlu denetçisi bulunmaktadır. Herhangi bir denetim kuruluşuna üye değildir.
Engin Bağımsız Denetim ve SMMM A.Ş.	**6**	1999 yılında kurulmuştur. Şirkette 3 sorumlu denetçi, 4 kıdemli denetçi, 3 denetçi ve 23 yardımcı denetçi bulunmaktadır. Şirket İngiltere merkezli Grant Thornton International kuruluşuna üyedir. Bu kurum dünyanın 135'den fazla ülkesinde hizmet vermektedir.
AC İstanbul Uluslararası Bağımsız Denetim ve Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik Anonim Şirketi	**6**	2005 yılında İstanbul'da kurulmuştur. 4 sorumlu denetçi, 2 kıdemli denetçi, 1 denetçi ve 9 denetçi yardımcısı ile faaliyetlerini sürdürmektedir. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Ata Uluslararası Bağımsız Denetim ve Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik A.Ş.	**6**	2001 yılında İstanbul'da kurulmuştur. 70'i aşkın personeli bulunmaktadır. Merkezi Londra/İngiltere'de bulunan Kreston International üyesidir. dünyada 95 ülkede, yaklaşık 700 ofisi ve 19,500 çalışanı bulunmaktadır.



Denge Bağımsız Denetim Serbest Muhasebeci mali Müşavirlik A.Ş.	**5**	Türkiye'nin 6 ili ve 7 ofisinde 337 çalışanı ile İstanbul, Ankara, Bursa, İzmir, denizli ve Gaziantep'te faaliyette bulunmaktadır. Mazars kuruluşuna üyedir. Mazars, 1945 yılında Fransa'da kurulmuştur. 89 ülkede 23 binden fazla çalışanı bulunmaktadır.
Aksis Uluslararası Bağımsız Denetim A.Ş.	**5**	2014 tarihinde kurulmuştur. 18 sorumlu denetçi, 5 denetçi, 30 denetçi yardımcısından oluşan toplam 53 çalışanı bulunmaktadır. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Mega Global Uluslararası Bağımsız Denetim A.Ş.	**5**	2006 yılından itibaren faaliyette bulunmaktadır. Jeffreys Henry International (JHI) üyesidir. Bu kuruluş, İngiltere firmasıdır. 46 ülkede faaliyet göstermektedir.
Eren Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**5**	2008 yılında kurulmuştur. 8 sorumlu denetçi, 12 denetçi ve 45 denetçi yardımcısı bulunmaktadır. İngiltere merkezli Grant Thornton International üyesidir. Bu kuruluş dünyada 140'dan fazla ülkede hizmet vermektedir.
Karar Bağımsız Denetim ve Danışmanlık A.Ş.	**5**	2013 yılında Ankara'da kurulmuştur. 7 ortak ve 6 personeli bulunmaktadır. Jeffreys Henry International (JHI) üyesidir. Bu kuruluş, İngiltere firmasıdır. 46 ülkede faaliyet göstermektedir.
Yeditepe Bağımsız Denetim A.Ş.	**5**	Merkezi İstanbul'dadır. 9 sorumlu denetçi, 11 denetçi bulunmaktadır. Şirketin herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Aday Bağımsız Denetim ve SMMM A.Ş.	**4**	2005 tarihinde kurulmuştur. 3 sorumlu denetçi, 8 denetçi ve 17 denetçi yardımcısı bulunmaktadır. Şirket PKF International'ın üyesidir. 1969 yılında kurulmuştur. İngiltere ve ABD kuruluşudur. 10 büyük bağımsız denetim şirketlerinden biridir. 150'yi aşkın ülkede 300'den fazla üye firması vardır. 2200 ortağı ve 21 bin üzerinde çalışanı vardır.
Ak Bağımsız Denetim ve SMM A.Ş.	**4**	2015 tarihinde İstanbul'da kurulmuştur. 3 sorumlu denetçi, 4 denetçi, 1 yardımcı denetçi olmak üzere 8 çalışanı mevcuttur. Herhangi bir kuruluşla bağlantısı bulunmamaktadır.
Birleşik Ekol Bağımsız Denetim A.Ş.	**3**	2013 yılında kurulmuştur. 4 sorumlu denetçi, 4 denetçi bulunmaktadır. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Rasyonel Bağımsız Denetim ve Yeminli Mali Müşavirlik A.Ş.	**3**	1998 yılında İstanbul'da kurulmuştur. 9 sorumlu denetçi, 4 denetçi ve 6 stajyer denetçi çalışmaktadır. Merkezi Paris'te bulunan EuraAudit International üyesidir. Bu kuruluşun 150'den fazla üyesi bulunmaktadır.
Vizyon Grup Bağımsız Denetim A.Ş.	**3**	2017 yılından beri faaliyette bulunmaktadır. 5 sorumlu denetçi hizmet vermektedir. Şirket AGN Internatıonal'ın üyesidir. ABD merkezli kuruluşun dünya çapında; 468 ofisi, 200 üye firması, 11.735 ortak ve çalışanı ile 92 ülkede temsilcisi bulunmaktadır.
Report Bağımsız Denetim A.Ş.	**3**	2009 yılında İstanbul'da kurulmuştur. Personel sayısı 10'dur. Yetkili denetçilerin 3'ü Sorumlu Ortak Başdenetçi, 7'si Başdenetçiden oluşmaktadır. Şirketin herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Vezin Bağımsız Denetim A.Ş.	**3**	2015 yılında kurulmuştur. 6 sorumlu denetçi bulunmaktadır. Şirket HLB International üyesidir. İngiltere merkezli bu kuruluş 1969 yılında kurulmuştur. 150 ülkede, 700 ofisi ve 25000 çalışanı bulunmaktadır.
Arılar Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**2**	2000 yılında faaliyete başlamıştır. 4 şirket ortağı ve 13 personeli bulunmaktadır. Nexia International üyesidir. Bu kuruluş, 1971 yılında İngiltere'de kurulmuştur. 110'dan fazla ülkede hizmet vermektedir.
BDD Bağımsız Denetim ve Danışmanlık A.Ş.	**2**	2005 yılında faaliyete başlamıştır. Ankara, Konya ve İzmir'de şubeleri vardır. Şirketin herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Bakış Yeminli Mali Müşavirlik ve Bağımsız Denetim A.Ş.	**2**	2002 yılında Ankara'da kurulmuştur. 10 sorumlu denetçi olmak üzere toplam 12 çalışanı bulunmaktadır. Ankara, İstanbul ve Gaziantep'te şubeleri vardır. International Practice Group (IPG)' ğye olmuştur. Bu kuruluşun 110 dan fazla üyesi bulunmaktadır. Merkezi Lihtenştayn ülkesinin Vaduz kentindedir. Kuruluşun Avrupa, Asya, Kuzey ve Güney Amerika'da üyeleri bulunmaktadır.

Aren Bağımsız Denetim ve SMMM A.Ş.	**2**	2012 yılında kurulmuştur. 2 sorumlu denetçi, 7 denetçisi bulunmaktadır. İstanbul ve İzmir'de faaliyette bulunmaktadır. Reanda International Global organizasyonun üyesidir. Çin kuruluşudur. 35 ülkede üyesi bulunmaktadır.
As Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**2**	2007 yılında İstanbul'da kurulmuştur. İstanbul, Ankara, Adana, Bursa, Denizli, İzmir ve Gaziantep'te sekiz ofisi, 250'nin üzerinde ortağı vardır. 1994 yılından beri Moskova ofisi 30'un üzerinde uzman kadrosu ile hizmet vermektedir. Dünyanın 10 büyük denetim firması içinde yer alan Nexia International'ın üyesidir. Bu kuruluş 1971'de İngiltere'de kurulmuştur.
Lidya Bağımsız Denetim ve SMM A.Ş.	**2**	2012 yılında kurulmuştur. 5'i sorumlu denetçi, 6'sı denetçi olmak üzere toplam 16 çalışanı bulunmaktadır. TGS Global üyesidir. Merkezi Fransa'dadır. 51 ülkede, 52 üyesi ve 3400 çalışanı bulunmaktadır. Dünyanın en büyük 25 firması içinde yer almaktadır.
Rehber Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**2**	1982 yılında Ankara'da kurulmuştur. 30 çalışanı vardır. Merkezi İspanya'da bulunan "Antea Alliance Independent Firms" üyesidir. Bu kuruluş 70'den fazla ülkede 300 ofis ağına sahiptir.
SUN Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**2**	1992 yılında kurulmuştur. 7 sorumlu denetçisi bulunmaktadır. Merkezi İngiltere'de bulunan Pannell, Kerr, Forster (PKF) International kuruluşu üyesidir. Kuruluşun 150 ülkede, 440 ofisi bulunmaktadır.
Ulusal Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**2**	2001 yılında faaliyete başlamıştır. 6 şirket ortağı ve 50 personeli vardır. İngiltere merkezli Russel Bedford International (RBI) üyesidir. Bu kuruluşun 100'den fazla ülkede, yaklaşık 290 ofis, 600 ortak ve 5000 çalışanı bulunmaktadır. Avrupa, Amerika, asya, Pasifik kıtalarında üyeleri bulunmaktadır.
AG Yeminli Mali Müşavirlik ve Bağımsız Denetim A.Ş.	**2**	2014 yılında kurulmuştur. Çalışan sayısı 4 sorumlu denetçi, 12 denetçi olmak üzere 16 kişidir. Herhangi bir kuruluş ile ilişkisi bulunmamaktadır.
Işık Yeminli Mali Müşavirlik ve Bağımsız Denetim A.Ş.	**2**	1991 yılında kurulmuştur. 6 adet sorumlu ortak başdenetçi, 3 adet başdenetçi, 5 adet kıdemli denetçi bulunmaktadır. BKR International'ın üyesidir. Bu kuruluş 5 büyük denetim firması içindedir. Merkezi ABD olup 1989'da kurulmuştur. 80 ülkede 500'den fazla ofis ile faaliyette bulunmaktadır.
HLB Saygın Bağımsız Denetim A.Ş.	**1**	1995 yılında İzmir'de kurulmuştur. İzmir ve İstabul'da şubeleri bulunmaktadır. Merkezi Londra'da bulunan HLB (Hodgson Landau Brands) International şirketinin üyesidir. Bu kurum 1969 yılında kurulmuş dünyanın 12. Büyük muhasebe organizasyonudur. 153 ülkede, 27.485 uzman personeli ile 745 ofiste hizmet vermektedir.
AKT Bağımsız Denetim Şirketi	**1**	2007 tarihinde kurulmuştur. 2 sorumlu denetçi, 7 denetçi olmak üzere 9 çalışanı bulunmaktadır. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Finansal Eksen Bağımsız Denetim ve Danışmanlık A.Ş.	**1**	2014 yılında kurulmuştur. Ankara, Çorum, İstanbul, Düzce, Sivas, Afyon ve Adana'da ofisleri bulunmaktadır. 7 sorumlu denetçi ve 20 denetçi çalışanı bulunmaktadır. Şirket GGI (Geneva Group International AG) üyesidir. İsviçre merkezli kuruluş, 124 ülkede 28 000 çalışanı ile faaliyet göstermektedir.
Ketenci Bağımsız Denetim A.Ş.	**1**	Bilgi bulunmamaktadır.
Köker YMM ve Bağımsız Denetim A.Ş.	**1**	Şirketin merkezi Ankara'dadır. İstanbul ve Zongudak'ta şubeleri bulunmaktadır. Şirket, dünyanın beşinci büyük denetim ve müşavirlik organizasyonu olan AGN International üyesidir. Merkezi İngilterededir. Dünyanın 88 ülkesinde, 195 üye firmasıyla birlikte 459 ofisi ve 10 000 çalışanı bulunmaktadır.
A-1 YMM ve Bağımsız Denetim A.Ş.	**1**	1995 yılında Ankara'da kurulmuştur. Ankara, İstanbul ve İzmir'de faaliyet göstermektedir. 7 sorumlu denetçi, 10 denetçiden oluşan 17 uzman kadrosu bulunmaktadır. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
MOD Bağımsız Denetim ve SMMM A.Ş.	**1**	1995 tarihinde kurulmuştur. Merkezi Ankara'dadır. 4 sorumlu denetçi, 3 denetçi ve 2 denetçi yardımcısı bulunmaktadır. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
AAC Bağımsız Denetim Danışmanlık ve YMM A.Ş.	**1**	2005 yılında kurulmuştur. 4 sorumlu denetçi, 14 denetçi ile faaliyette bulunmaktadır. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.

Crowe Horwath Olgu Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**1**	2006 yılında İzmir'de kurulmuştur. 8 sorumlu denetçisi bulunmamaktadır. 20 YMM ortağı ve 50'ye yakın çalışanı bulunmaktadır. Merkezi ABD'de bulunan Crowe Horwath International şirketinin üyesidir. Bu kuruluş, 130 farklı ülkede, 216 kuruluşu ve 35000 üzerinde çalışanı bulunmaktadır.
Kap Test Bağımsız Denetim A.Ş.	**1**	Bilgi bulunmamaktadır.
Güncel Bağımsız Denetim Danışmanlık ve YMM A.Ş.	**1**	2004 yılında kurulmuştur. İstanbul, Kayseri, Gaziantep, Düzce, Azerbaycan, Makedonya, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Yemen, Kırım, İran'da temsilcilikleri bulunmaktadır. Toplam 45 çalışanı bulunmaktadır. Fransız şirketi olan Groupe Laviale Sohaco şirketi ile işbirliği anlaşması bulunmaktadır. Bu kuruluş, 1976 yılında kurulmuştur ve 3 ofisi bulunmaktadır.
Consulta Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**1**	2002 yılında kurulmuştur. INAA Group (International Network of Accounts and Auditors) üyesidir. Belçika merkezli kuruluşun Türkiye'deki tek temsilcisi ve Ortadoğu sorumlusudur. 54 ülkede 68'den fazla firma ile örgütlenmiştir.
Denge Ankara Bağımsız Denetim YMM A.Ş.	**1**	1994 yılında Ankara'da kurulmuştur. Şirket Mazars Société Coopérative à Responsabilité Limitée (Mazars SCRL) ile 1999 yılında bir üyelik anlaşması imzalamıştır. Bu kurum Belçika'da kurulmuştur. Mazars, dünya çapında 79 ülkede ve 270'nin üzerinde ofiste, 18.000 çalışanı ile hizmet vermektedir.
Türkmen Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**1**	2004 yılında İstanbul'da kurulmuştur. 2 sorumlu denetçi, 4 denetçi ile hizmet vermektedir. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Uluslararası Bağımsız Denetim A.Ş.	**1**	3 sorumlu denetçi, 8 Denetçi, 5 denetçi yardımcısı ve 1 idari personel ile toplam 17 çalışanı ile hizmet vermektedir. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Mercek Bağımsız Denetim ve YMM A.Ş.	**1**	2005 yılında kurulmuştur. 18 sorumlu denetçi, 13 denetçi ve 14 denetçi yardımcısı olmak üzere toplam 45 çalışanı bulunmaktadır. The Leading Edge Alliance üyesidir. ABD merkezlidir.
DMR Bağımsız Denetim ve Danışmanlık A.Ş.	**1**	2007 tarihinde kurulmuştur. 4 sorumlu denetçi, 7 denetçi ve 2 denetçi yardımcısı olmak üzere toplam 13 kişi hizmet vermektedir. Şirketin herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
C&Ç (Cevaplar& Çözümler) Bağımsız Denetim ve Yönetim Danışmanlığı A.Ş.	**1**	2005 tarihinde Ankara'da kurulmuştur. 3 sorumlu denetçi, 9 denetçi ve 1 denetçi yardımcısı hizmet vermektedir. Şirketin herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Ban-Den Bağımsız Denetim Hizmetleri A.Ş.	**1**	1987 yılında İstanbul'da kurulmuştur. 4 sorumlu denetçi hizmet vermektedir. Şirketin herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Ser-Berker Bağımsız Denetim A.Ş.	**1**	2004 yılında kurulmuştur. DFK International üyesidir. İngiltere merkezli kuruluş, 50 yıldan fazla zamandır hizmet vermektedir.
AYK Bağımsız Denetim ve Danışmanlık A.Ş.	**1**	1 Şirketin herhangi bir kurumla ilişkisi bulunmamaktadır. 1 şirket ortağı ve 1 personel çalışmaktadır. Herhangi bir kuruluşla ilişkisi bulunmamaktadır.
Lisans Bağımsız Denetim ve Danışmanlık A.Ş.	**1**	2008 tarihinde kurulmuştur. 7 sorumlu denetçi, 1 denetçi hizmet vermektedir. Merkezi İngiltere olan Morison International ile işbirliği anlaşması yapmıştır. Bu kurum 81 ülkede, 153 üye ülkeye 9239 personelle hizmet vermektedir.
Hiçbir denetim şirketi belirtilmemiş	**8**	

Tablo 1'de görüldüğü gibi 514 şirketin 8'inde denetim firması adı bulunmamaktadır. Bu şirketleri denetleyen 64 denetim firması bulunmaktadır. 514 şirketin 289'unun denetimi dünya sıralamasında ilk dörtte yer alan PwC, Deloitte, Earnst&Young ve KPMG International üyesi olan denetim firmaları tarafından yapılmaktadır. Geri kalan 217 şirket ise 60 denetim firması tarafından denetlenmektedir. 64 denetim firmasının 41'inin yabancı bağımsız denetim şirketine üyeliği bulunmaktadır. Denetim firmalarından 21'inin herhangi bir denetim firması ile ilişkisi bulunmamaktadır. Bu firmaların ikisi



ile ilgili bilgilere ise ulaşılamamıştır. Firmaların 41'inin merkezlerine göre dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

1. İngiltere: 21
2. ABD: 8
3. Fransa: 5
4. İsviçre: 2
5. Belçika: 2
6. Çin:1
7. İspanya: 1
8. Lihtenştayn:1

Görüldüğü gibi denetim firmalarının 21'i İngiltere merkezlidir. ABD merkezli 8 firma, Fransa merkezli ise 5 firma bulunmaktadır. Avrupa denetim firmaları açısından oldukça gelişmiş durumdadır.

SONUÇ

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre BIST'e kayıtlı 514 şirketin 8'inde denetim şirketi adı bulunmamaktadır. 514 şirketin 289'unun denetimi dünya sıralamasında ilk dörtte yer alan denetim firmaları tarafından yapılmaktadır. Geri kalan 217 şirket ise 60 denetim firması tarafından denetlenmektedir. 64 denetim firmasının 41'inin yabancı bağımsız denetim şirketine üyeliği bulunmaktadır. Denetim firmalarından 21'inin herhangi bir denetim firması ile ilişkisi bulunmamaktadır. Yabancı denetim firmalarının çoğunluğu ise İngiltere, ABD ve Fransa merkezlidir.

KAYNAKLAR

Bezirci, M. & Karasioğlu, F. (2011). SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 11 (21), 571-592.

Fafatas,S.A. (2006). Auditor Risk Management Following Audit Failure, Doktora Tezi, Colorado Üniversitesi.

Selimoğlu,S.K. & Uzay, Ş. (2011). *Muhasebe Denetimi.* Ankara: Gazi.

Uyar, S. (2016). Güvence Denetimi Standartları Ve İleriye Yönelik Finansal Bilginin İncelenmesi (Geleceğin Denetimi). *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 21 (5), 1543-1554.

Uzay, Ş., Bayat, S.B. (2016). 6102 Sayılı Türk Ticaret Kanununun Bağımsız Denetim Alanında Getirdiği Yenilikler Ve Tartışmalı Konular. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 21 (5), 1503-1513.

Yılancı, M. (2015). *İç Denetim ve İç Kontrol Değerleme Rehberi.* Ankara: Detay.

https://www.kap.org.tr/tr/bist-sirketler

http://www.kgk.gov.tr/DynamicContentDetail/5304/Bağımsız-Denetim-Kuruluşlarının-Şeffaflık-Raporları-ile-Şeffaflık-Raporlarına-Ilişkin-Açıklamaları



OMNİBALANCİNG TEORİSİ ÇERÇEVESİNDE S-400 ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Yücel Bozdağlıoğlu

Tuğba Kaya

Özet

Uluslararası sistemde devletlerin kurdukları ittifakların altında yatan sebepleri anlamak ve analiz etmek için teoriler kullanılmaktadır. Bu teorilerin en başında güçler dengesi teorisi gelmektedir. Uluslararası ilişkilerde güçler dengesi teorisi uluslararası sistemdeki güç mücadelelerini incelemek için kullanılan köklü ve temel bir teoridir. Güçler dengesi teorisi devletlerin kendi güçlerini ve pozisyonlarını korumak için gerçekleştirdikleri ittifakları anlamamız açısından genellenebilir varsayımlara sahip olsa dahi bu varsayımlar 3.dünya ülkelerinin kurdukları ittifakları analiz etmek hususunda eksik kalmaktadır. Üçüncü dünya ülkelerinin kendi özgü karakteristik yapısı, iç ve dış dinamikleri diğer ülkeler ile kıyaslandığında farklılık göstermektedir. Bu makalede 3.dünya ülkelerinin farklılıkları da göz önüne alınarak kurdukları ittifakların altında yatan sebepleri incelemek için Türkiye S-400 örneği üzerinden omnibalancing teorisi farklı bir perspektif olarak seçilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Güçler Dengesi, Omnibalancing, Üçüncü Dünya Ülkeleri, S-400

Abstract

In the international system, theories are used to understand and analyze the underlying causes of states' alliances. The first of these theories is the balance of powers theory. The theory of balance of powers in international relations is a rooted and fundamental theory used to examine power struggles in the international system. Even if the theory of balance of power has generalizable assumptions in order to understand the alliances made by states to protect their powers and positions, these assumptions remain incomplete in analyzing the alliances established by third world states. The spin of third world countries, internal and external dynamics of the third world countries differ when compared to other countries. This article uses the omnibalancing theory as an alternative perspective to examine the underlying causes of alliances by using S-400 crisis of Turkey.

Key Words: Balance Of Power, Omnibalancing, Third World Country, S-400

GİRİŞ

Uluslararası ilişkilerde devletler arasında gerçekleşen ittifakları analiz etmek için teoriler kullanılır. Teoriler ittifakların altında yatan sebeplerin üzerinde durup inceler ve varsayımlarda bulunur. Güçler dengesi teorisi ise bu teoriler arasında en köklü olanıdır. İlk insan var olduğunda denge söz konusu değildi fakat ikinci insanda dünyaya geldiğinde iki insan arasında denge doğal olarak var olmaya başlamıştır. Geçmişten günümüze yaşanan savaşlar, anlaşmazlıklar, kurulan ittifaklar uluslararası sistemdeki dengenin sağlanamamasının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Güçler dengesi teorisi varsayımlar öne sürerek uluslararası sistemde kurulan ittifakları analiz etmektedir. Güçler dengesi teorisi devletler arasında mevcut olan ittifakları analiz etme hususunda genellenebilir varsayımlara sahip olsa dahi dünya üzerindeki her devlet için geçerli değildir. Nitekim dünya üzerinde var olan devletler ekonomik, askeri coğrafi ve siyasi bakımdan aynı koşullara sahip değildir. Güçler dengesi teorisi bütün devletleri aynı koşullarda kabul eder ve rasyonel aktörler olarak hareket etmelerini bekler. Üçüncü dünya ülkelerinin iç ve dış dinamikleri göz önüne alındığında bu varsayımlar geçerliliğini yitirmektedir. Güçler dengesi teorisi bu dinamikleri göz ardı ettiği için üçüncü dünya ülkelerinin ittifak kurma sürecindeki kararlarını analiz etmekte yetersiz kalmaktadır. Çalışmanın ilerleyen kısımlarında üçüncü dünya ülkelerinin karakteristik yapısındaki farklılıklar ve farklılıkların sebepleri ele alınmıştır

Güçler dengesi teorisinin üçüncü dünya ülkelerinin kurdukları ittifakları analiz etme hususunda yetersiz olmasından dolayı çalışmada Steven David'nin 1991 yılında yayınladığı The Explaining Third World Country Alingment adlı makalesinde öne sürdüğü omnibalancing teorisi uygulanabilir teori olarak seçilmiştir. Omnibalancing teorisi üçüncü dünya ülkelerinin karakteristik yapısını göz önüne alarak daha doğru varsayımlarda bulunmaktadır. Bu çalışmada omnibalancing teorisi çerçevesinde Türkiye'nin iç ve dış dinamikleri göz önüne alınarak S-400 anlaşmasını onaylaması kararı incelenmiştir.



Uluslararası İlişkiler Disiplininde Güçler Dengesi Teorisi

Doğada, insan vücudunda, toplumda var olan bir denge mevcuttur. Denge kavramı hayatımızın her alanında kullandığımız bir kavramdır. Bu kavram sosyal bir bilim olan uluslararası ilişkiler içinde de var olan ve devletlerin arasındaki ittifakları analiz etmemize yardımcı olan bir kavramdır. (Morgenthau, 1948, s. 125). Uluslararası sistemdeki dengeyi anlamak adına öncelikli olarak uluslararası sistemin yapısını anlamak gerekir. Uluslararası ilişkiler teorileri, uluslararası sistemin yapısını farklı şekillerde ele alır. Bu makalede realist teori perspektifinden uluslararası sistemin yapısını ele alınmaktadır.

Realist teori uluslararası sistemin yapısını merkezi otoritenin olmadığı anarşik bir yapı olarak kabul eder. (N.Waltz, 1979, s. 88). Sistemdeki anarşik yapı devletlere hayatlarını devam ettirmek için bazı sorumluluklar yükler. Anarşi varoluşsal bir güvensizlik ortamına sebep olur ve anarşi koşulları, devletleri asgari düzeyde kendi bekalarını temin etmeye zorlamakta ve azami düzeyde güç ile birlikte uluslararası sistemde nispi kazanç peşinde koşan aktörler olmaya itmektedir. İç politikadan farklı olarak, uluslararası politikada kuralları belirleyen bir üst otorite olmadığı için devletler her an ortaya çıkabilecek şiddet durumuna karşı hazırlıklı olmak zorundadır (N.Waltz, 1979, s. 102). Sistemde güvensizlik ortamı mevcuttur. Uluslararası sistemde devletler yekpare aktörlerdir. Devletin üzerinde bir otorite yoktur. (N.Waltz, 1979, s. 93). Devletler kendi çıkarlarını korumaktan sorumludur. Realist teori literatüründe sistemin bu yapısına verilen ad 'self-help' yani kendi kendine yardım sistemidir. Sistemin gereği olarak devletler mevcudiyetini koruma mücadelesini verirken başka devletlere güvenemez ve güç kapasitelerini artırmanın yollarını arar. (N.Waltz, 1979, s. 95). Sistemde istikrarsızlık yaratan diğer bir durum ise kapasitelerin ve güçlerin eşit bir şekilde dağılmamasıdır. Uluslararası sistemde bu durum bir devleti diğer devletlere karşı üstün konuma getirebilir ve diğer devletler üzerinde baskı kurması için avantaj sağlayabilir.

Anarşinin mevcut olduğu güçlerin ve kapasitelerin eşit dağılmadığı, sorunları çözmek için üst otoritenin ve ya herhangi bir kurumun mevcut olmadığı sistemde devletler kendi çıkarlarını ve devletlerinin mevcudiyetini korumak adına diğer devletler ile ittifak içine girmeyi tercih edebilirler. Geçmişten günümüze kadar olan süreçte uluslararası politikada devletlerin birbiri ile ittifaka girme eğilimini incelemek için kullanılan en köklü teori güçler dengesi teorisidir. Uluslararası sistemde yekpare olan devletleri iş birliği ve ittifaka iten en önemli faktör ya da faktörler nelerdir (?),sorusunu sormak güçler dengesi teorisini anlamak için önemli bir adımdır.

Geçmişten günümüze güç dengesi, güç ve çıkar mücadelelerinin içinde her zaman var olmuştur. 16.yüzyılda ise teorik olarak uluslararası politikada yerini almıştır. 18.ve 19.yüzyılda zirveye ulaşmıştır (Morgenthau, 1948, s. 137). Güçler dengesi teorisinin temel fonksiyonlarından biri sistemde istikrar sağlamaktır. Uluslararası sistemin yapısı istikrarsız ve anarşik bir yapıdır; düzeni sağlayacak olan bir üst otorite bulunmamaktadır ve devletler kendi mevcudiyetlerini güvence altına almak için güç arayışına girerler. Gücünü artıran devlet diğer devletlerin arasından sivrilir ve sisteme yön verme kabiliyetine sahip olur. Sisteme yön veren devlet kendi kurallarını sistem için geçerli hale getirip diğer devletlerin bu kurallara uyması için zorlayıcı güç ve baskı uygulayabilir (Morgenthau, 1948, s. 131). Fakat sistemde güçler dengesi var olduğunda bir devlettin diğer devlete karşı politik avantajlar elde etmesinin önüne geçilir (Morgenthau, 1948, s. 136). Diğer bir bakış açısıyla güçler dengesi teorisi sistemdeki bir devletin güçlenip sistemdeki diğer devletleri tehdit ve baskı altında tutmaması için kısıtlı bir güvence sağlar. (Morgenthau, 1948, s. 151).

Güçler dengesi teorisinin temel fonksiyonu diğer devletler üzerinde üstünlük sağlayabilecek egemen bir güç olmasını engellemektir. Realist bakış açısı sistemi materyalist bir sistem olarak görür. Materyalist sistemde askeri, ekonomik, teknolojik unsurlar güçlü bir devletin sahip olması gereken güç unsurlarıdır. Devletler güç kazandıklarında sistemi kendi kurallarına göre yeniden şekillendirmek isterler ve diğer devletlerin bu kurallara uyması için materyal güç kullanmaktan çekinmezler. Ambargo, askeri müdahale, politik kısıtlamalar gibi yöntemlerle devletleri baskı altında tutabilirler. Uluslararası sistemde devletler kendilerini baskı altında tutan, politik kısıtlama getiren egemen bir gücün belirmesini engellemek için diğer devletler ile ittifak kurup, denge politikası izler.

Uluslararası politikada devletleri birbirleri ile ittifaka iten en önemli faktörlerin başında diğer devletlerden gelecek tehditlere karşı devletin güvenliğini sağlamak ve devletin gücünü arttırmak arzusu gelir. Uluslararası sistemde kapasitelerin ve güçlerin eşit dağılmamasından dolayı güçsüz devletler kendilerinden güçlü olan diğer devletlerden gelen tehditlere açıktır. Devletler karşılıklı

güvenlik çıkarlarını korumak, dışarıdan gelen tehditlere karşı önlem almak, devletin mevcudiyetini devam ettirmek ve güçlerini artırmak için diğer devletler ile iş birliğine girer (Walt, 1987, s. 32).

Uluslararası sistemde ittifakları incelemek adına ileri sürülen önemli teorilerden bir diğeri ise tehdit dengesi teorisidir. Tehdit dengesi kavramı ise, 1985 yılında güç dengesi kavramının Stephen Walt tarafından tekrar yorumlaması ile ortaya çıkmıştır. Tehdit dengesi kavramı, Güç dengesi kavramından farklı olarak devletlerin askeri kapasitelerinin dengelenmesinden ziyade bir devletin başka bir devlet ile ittifak kurmasının altında yatan asıl sebebin güçlü olandan gelen tehdide karşı korunmak olduğunu kabul eder. Güçsüz olan devletler güçlü olan devletler ile var olan tehdide karşı tepki olarak ittifaka girerler. Bu devletleri ittifak kurmaya iten temel güdü diğer devletlerden gelen tehdittir.

Walt tehdittin boyutunu değerlendirmek için dört faktör öne sürmektedir. Bu faktörlerden birincisi güç faktörüdür (aggregate power). Güç faktörü devletlerin sahip olduğu güç unsurları üzerinde durmaktadır. Devletin sahip olduğu nüfus gücü, askeri kapasitesi, teknolojik kabiliyeti gibi bir devleti uluslararası sistemde güçlü kılan unsurlar bir araya geldiğinde, bunlara sahip olan devlet diğer devletlere karşı üstün bir pozisyonda olur ve sahip olduğu pozisyon güçsüz olan devletlere karşı bir tehdit oluşturur (Walt, 1987, s. 21-22).

İkinci faktör devletin diğer devletler ile olan coğrafi yakınlığıdır (proximity). Devletin sahip olduğu sınır komşuları veya coğrafi olarak yakın olan bir devletten gelen tehdit ile coğrafi olarak mesafenin uzak olduğu devletten gelen tehdit farklı boyuttadır. Bu duruma Türkiye üzerinden örnek vermek gerekirse İran'dan gelen tehdit ile Şili'den gelen tehdit çok farklı boyuttadır. İran, Türkiye'nin sınır komşusu ve saldırı kapasitesi yüksek durumdayken Şili'nin farlı bir kıtada bulunması ve saldırı kapasitesinin düşük olmasından dolayı bu iki devletten gelen tehdit farklı boyutlarda algılanır (Walt, 1987, s. 23).

Üçüncü faktör ise devletler için uluslararası sistemde önemli bir faktör olan saldırı kapasitesidir (offensive capability). Güçlü bir devletin sahip olduğu saldırı kapasitesi bu devletten daha güçsüz olan diğer devletler, saldırı kapasitesi yüksek olan devletten gelecek olan tehdidi dengelemek ya da bu tehdide karşı güçlü bir duruş sergilemek adına birbirleri ile ittifak kurma eğiliminde bulunabilirler. Devletin saldırı kapasitesinin yüksek olması coğrafi yakınlık faktörünü yakından ilgilendiren bir durumdur nitekim devletler kendisine sınır komşusu olan ya da coğrafi olarak yakın olan bir devletin yüksek saldırı kapasitesine sahip olması durumundan dolayı kendilerini baskı ve tehdit altında hissedebilirler. Saldırı kapasitesi yüksek olan devlet diğer devletlerin bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü dolaylı olarak tehdit eder. Saldırı kapasitesi yüksek olan devletten gelen baskı ve tehdit bunu hisseden devletlerin ittifak kurmasındaki itici güç olabilir.

Son faktör diğer üç faktörü etkileyen ve en büyük baskıyı yaratan unsurudur çünkü diğer devletler askeri ve teknolojik olarak sizden daha güçlü olabilir, coğrafi olarak yakın olabilir, saldırı kapasitesi bakımından sizden üstün olabilir. Fakat bunlardan daha önemlisi bu unsurlara sahip olan devletin diğer devletlerin bağımsızlığına ve toprak bütünlüğüne karşı saldırı niyetine sahip (offensive intention) olup olmadığıdır. Nitekim güçlü olan devlet, güçsüz olan devletlere karşı saldırı niyetine sahipse bu durum güçsüz olan devletleri bağımsızlıklarını ve toprak bütünlüğünü korumak adına birbirleri ile ittifaka itebilir (Walt, 1987, s. 25).

Uluslararası İlişkiler Disiplininde Omnibalancing Teorisi

Denge teorileri incelendiğinde varsayılan dengenin sistemdeki bütün devletler için geçerli olduğu kabul edilir fakat göz ardı edilen durum ise sistemde her devletin eşit şartlara sahip olmadığıdır. Steven R. David 1991'de yayınladığı *Explaining Third World Alignment* adlı makalesinde güçler dengesi teorisinin çok köklü bir teori olduğunu belirtmiştir. Ancak Soğuk Savaş dönemi boyunca üçüncü dünya ülkelerinin kurmuş olduğu ittifakların altında yatan sebepleri analiz etmekte bu teorinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Üçüncü dünya ülkelerinin kurdukları ittifakları daha iyi analiz etmek amacıyla uluslararası ilişkiler literatürüne farklı bir bakış açısı getiren Omnibalancig Teorsi'ni geliştirmiştir (David, 1991, s. 233).

Omnibalancing teorisi, güçler dengesi teorisinin temel varsayımlarını kabul eder. Fakat üçüncü dünya ülkelerinin kurdukları ittifakları analiz etmekte yetersiz olduğunu savunur. David güçler dengesi ve omnibalancing teorilerinin "dışardan gelen tehditlere karşı konulmalıdır" varsayımını kabul ettiğini savunmaktadır. Ancak güçler dengesi teorisinde üzerinde durulan tehdit devletler düzeyinde olup, devletin güvenliğini tehdit edebilecek olan diğer faktörler göz ardı edilmektedir. Omnibalancing teorisi ise üçüncü dünya ülkelerinin tehdit boyutunun devletler düzeyinde kalmayıp, üçüncü dünya ülkelerinin karakteristik yapısını da göz önüne alarak sadece dış tehditlerin değil iç tehditlerin de

ittifak kurma sürecinde etkili olduğunu savunmaktadır. (David, 1991, s. 233-234). Omnibalancing teorisi, ittifak kurma ya da taraf seçme sürecinde üçüncü dünya ülkeleri için güçler dengesi teorisinin göz ardı ettiği lider faktörü üzerinde durmaktadır. Bu ülkelerin liderleri iç politikalarındaki istikrarsız, kargaşa ortamından dolayı en rasyonel kararı verip kendi iktidarını devam ettirecek olan tarafı seçmektedirler.

David güçler dengesi teorisinin yetersiz olduğunu ileri sürmektedir. Teorinin eksikliklerini iyileştirmek ve üçüncü dünya ülkelerine uygulanabilir bir teori olmasını sağlamak amacıyla geliştirdiği omnibalancing teorisini iki farklı yönüyle güçler dengesi teorisinden ayırmaktadır. İlk olarak üçüncü dünya liderleri kendi ülkelerinde denge aramaktan ziyade yatıştırma politikasını tercih eder. Bu durumda liderler ikinci derece olarak algıladığı düşman ile anlaşma yoluna gidip geriye kalan bütün enerjisini birinci derece olarak algıladı tehdide odaklamaktadır. David makalesinde bu davranışa örnek olarak ikinci dünya savaşında Sovyetler Birliği'nin Nazi Almanya'sından gelen büyük tehdide karşı, Amerika ve Büyük Britanya ile ittifaka gitmesini göstermektedir.

İkinci olarak üçüncü dünya ülkeleri liderleri kendi güçlerini korumak için iç ve dış tehditleri dengeleme ve içteki muhaliflerini bertaraf etmek için de ittifak arayışına gitme yolunu seçebilirler. Bu liderlerin nihai amacı kendi iktidarlarını sürdürmektir. Nitekim üçüncü dünya liderleri kendi iç politikasında istikrar ve demokratik kurumların mevcudiyetini tam olarak sağlayamadığı için zayıf kalmakta, yasallıkları sorgulanmaktadır. Devletin kendisinden ziyade devlet liderleri güçlerini ve iktidarlarını korumak için mücadele vermektedir (David, 1991, s. 235).

Omnibalancing teorisi, güçler dengesi teorisi ile ters olan varsayımlara sahip olsa da realist teorinin bazı varsayımlarını kabul etmektedir. Omnibalancing teorisi uluslararası politikanın güç, çıkar ve rasyonelliğe dayandığı ilkesini kabul eder. Omnibalancing teorisi uluslararası sistemin yapısının anarşi olduğu varsayımından yola çıkarak, çıkarların çatışmalara sebep olduğunu ve devlet liderlerinin ülke çıkarlarını ve kendi pozisyonlarını korumak için güç kullanımını her daim bir seçenek olarak gördüğünü kabul eder. Uluslararası sistemin anarşi olmasından dolayı devletler için en önemli amaç mevcudiyetlerini devam ettirmektir. Omnibalancing teorisi realizmin temel varsayımlarından olan toplum gibi politikanın kökeninde de insan doğasında var olan nesnel kanunlara dayandığını kabul eder (David, 1991, s. 235-236).

Omnibalancing teorisi temel bir varsayımı ile realist teoriden ayrılır. Realist teorinin en önemli savunucuları olan Morgenthau ve Waltz uluslararası sistemde devletlerin yekpare olduklarını devletlerin ülke çıkarlarını korumak ve gözetmek adına karar alma sürecinde rasyonel olarak hareket eden aktörler olduklarını kabul eder. Omnibalancing teorisi ise bu varsayımın sadece devlet seviyesinde kaldığını özellikle üçüncü dünya ülkelerinin liderlerinin karar alma sürecinde önemli faktör olduğunu savunur. Bu durum göz önünde bulundurularak üçüncü dünya ülkelerinde karar alma sürecini devlet seviyesinde incelemek yetersiz kalır, lider seviyesi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak güçler dengesi teorisi uluslararası sistemdeki devletlerin başka bir devletten gelen tehdide karşı diğer devletler ile ittifak arayışına gidip tehdidi dengelemesini incelerken, omnibalancig teorisi ise liderlerin kendi pozisyonlarını korumak adına iç ve dış tehditleri dengeleyip, mevcudiyetini devam ettiren güç ile ittifaka girmesini inceler (David, 1991, s. 237-238).

3.Dünya Ülkelerinin Karakteristik Yapısı

Üçüncü dünya ülkeleri terimi ilk olarak soğuk savaş boyunca ABD önderliğinde NATO ve SSCB önderliğindeki Varşova Paktı arasında iki kutuplu sistemin yaşandığı dünyada her iki gruba da katılmayan ülkeleri nitelemek için kullanılmıştır. Fakat deyim daha sonra farklı anlamlar kazanmaya başlamış az gelişmiş olan ya da gelişmekte olan Asya, Afrika, Latin Amerika ülkelerini kapsamaya başlamıştır (Sönmezoğlu, 2000, s. 297). Bu çalışmada üçüncü dünya ülkeleri gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeler olarak kabul edilmiştir.

Dünya üzerinde var olan ülkelerin genel özelliklerine baktığımızda her ülkenin iç ve dış dinamikleri birebirinden çok farklıdır. Ekonomik, politik, siyasi, kültürel yönden her ülke farklı dinamikler göstermektedir. Üçüncü dünya ülkelerinin karakteristik yapısını incelediğimizde bu ülkelerin gelişmiş ülkeler ile benzer yönü olsa da farklı yönleri daha fazladır. Üçüncü dünya ülkeleri, batı ülkelerinden farklı olarak güvenlik ikilemi sorunları yaşamaktadır. Güvenlik ikilemi sorunun iki temel sebebi vardır. Bu sebeplerden birincisi üçüncü dünya ülkelerinin yeni kurulma aşamasında olması ile birlikte devletleşme sürecinde ve ulus inşası sürecinde başlangıç aşamasında olmasıdır. Ulus inşası ve

devletleşme süreci var olan devletler için uzun süren ve problemlerin yaşandığı zor bir süreçtir. Batı devletleri bu süreci geçmiş yüzyıllarda tamamlamış ve uluslararası sistemin birer parçası olmuşlardır. Üçüncü dünya ülkeleri süreci tamamlamada geri kaldıkları için kendilerini baskı altında hissetmekte ve ortak kimliğin eksikliği bu devletleri ulusal birliği sağlamak hususunda eksik bırakmaktadır.

İkinci olarak üçüncü dünya ülkeleri, yasal olarak bağımsız devlet statüsünde uluslararası sisteme üye olarak katılmaları İkinci Dünya Savaşı sonrasında gerçekleşmiştir. Bu durum üçüncü dünya ülkelerine adaptasyon sürecinde sorunlar yaratmaktadır (Ayoop, 1995, s. 82). Yukarıda bahsettiğimiz iki faktör üçüncü dünya ülkelerinde güvenlik ikilemine sebep olmaktadır. Güvenlik ikilemi sorunu ise bu devletleri güçsüz, etkisiz ve diğer devletlerden gelen müdahaleye açık hale getirmektedir ve karakteristik özelliklerini etkilemektedir.

Gelişmiş ülkeler kendi iç politikalarında istikrarı sağlamışlardır. Devlet yönetimi darbe benzeri zorlayıcı metotlar ile yıkacak bir isyancı grup ya da terör örgütlerinin sebep olduğu bombalı eylemler gibi iç politikada istikrarsızlık yaratacak sorunlar ile karşılaşmazlar. Üçüncü dünya ülkelerinde ise durum tam tersidir. İç politikada sürekli istikrasızlık yaşanmaktadır. Mevcut olan hükümetin uğraşmak zorunda olduğu yerel isyancı gruplar, terör örgütleri ve devletin elit kısmının da içinde olduğu iç düşmanları vardır. Darbe sık görülen bir yönetim değişikliğidir.

Gelişmiş ülkeler diğer devletlerden gelen dış tehditlere karşı önlem alırken gelişmekte olan ya da gelişmemiş üçüncü dünya ülkeleri dış tehditlerin yanı sıra iç tehditler ile mücadele etmektedir. Üçüncü dünya ülkelerinde iç tehditler, dış tehditlerden daha tehlikeli boyuttadır (David, 1991, s. 238). Devletin içindeki bölgesel çatışmalar; diğer devletlere devletin iç işlerine karışmak ve ülkede çıkan kargaşayı çıkarları doğrultusunda şekillendirmek için fırsat sağlar (Clapham, 1999, s. 528).

Üçüncü dünya ülkeleri askeri ve lojistik kapasiteleri yönünden güçsüzdür; bu da devleti iç tehditlere karşı dış destek almaya meyilli hale getirir. Askeri elit yönetime karışmaktadır. Bu durum ülke içerisinde karışıklıklara ve istikrarsızlığa sebep olmaktadır. Üçüncü dünya ülkelerinde ulusal bilinç henüz tam anlamıyla gelişmediği için askeri elit dışında dini liderler ve önemli kabile liderleri halk üzerinde söz sahibidir. Yönetim dar bir elit kesimin ve liderin çevresinde şekillenir. Kamuoyu ve bürokrasilerin rolü minimumdur. Siyasi elitin ve destekledikleri liderin sahip oldukları yönetme gücünü toplumun diğer kesimleriyle paylaşmak istememesi, beraberinde iktidarı ele geçirmeye yönelik iç isyanları ve darbeleri getirmektedir. Devletin içindeki iç isyancılar ve mevcut yönetimi yıkmak isteyen darbeciler, kendi çıkarlarına ulaşmak için bu fırsatı kendi lehine çevirip ülke üzerindeki emellerini gerçekleştirmekte bir araç olarak gören diğer devletler tarafından desteklenmekte ya da bastırılmaktadır (David, 1991, s. 239-241).

Gelişmekte olan ülkeler için geçerli olmasa da gelişmemiş ve monarşi ile yönetilen üçüncü dünya ülkeleri liderlerinin güçlerini ve pozisyonlarını kaybetmesi hayatlarını kaybetmeye eşdeğerdir. Bu sebepten dolayı liderler ittifak arayışına giderken diğer devletlerarasında kendi pozisyonlarını korumak için teminat veren devletin desteğini tercih ederler. Bu duruma paralel olarak devletin içindeki iç isyancılar da dış devletlerden gelen destek ile içerdeki eylemlerini gerçekleştirip yönetimi ele geçirmek amacı gütmektedir (David, 1991, s. 240).

Üçüncü dünya ülkelerinde demokrasi tam anlamıyla yerleşmemiştir. Demokratik kurumların zayıflığı liderlerin meşruluğunun sorgulanmasına sebep olmaktadır. Meşruluğu sorgulanan lider demokrasinin vermiş olduğu güçten faydalanamaz yönetimini sürdürmek için demokrasi kanallarından ziyade askeri kanalları kullanmayı tercih eder. Böylelikle üçüncü dünya ülkelerinde tiranlık rejiminin ortaya çıkması büyük bir olasılıktır. Ayrıca yönetimdeki elitlerin de devletin iç işlerine müdahale edip kendi çıkarlarını korumaya çalışmaları da sık karşılaşılan bir durumdur (Clapham, 1999, s. 527).

Omnibalancing Teorisi Ve Üçüncü Dünya Ülkeleri

Güçler dengesi teorisine göre uluslararası sistemde sorunları çözecek bir üst otorite mevcut olmadığı için devletler kendi güvenliklerini kendileri sağlamalıdır. Bu durum devletleri güç mücadelesine itmektedir. Güç mücadelelerinin içerisinde saldırgan hareket eden devletlere karşı güç dengesi kurmak uluslararası sistemdeki diğer devletler için önemli bir faktör olmaktadır. Güçler dengesi teorisi kendi çıkarlarını korumak için bir araya gelen devletlerin ittifaklarını incelemektedir.

Realist kökenli teorilere göre uluslararası sistemin yapısı anarşik yapıdır. Sistemin anarşi olması durumunda devletlerarasında çıkan sorunları çözecek üst bir otorite ve fikir birliği mevcut değildir. Sistemin anarşik yapısı ve üst otoritenin mevcut olmaması sistemdeki devletleri birbirleri ile güç mücadelesine itmektedir. Güç mücadelesinin olduğu sistemde devletlerarası yapılan ittifaklar ile güç

dengesini sağlamak, devletlerin sistemdeki çıkarlarını ve mevcudiyetlerini devam ettirmek için önemli bir araç olmaktadır. Bu sebepten dolayı güçler dengesi teorisine göre diğer devletler ile denge kurmak iç politikanın gereksinimlerinden daha önemlidir çünkü güçler dengesi teorisi ittifakların altında yatan sebep olarak devletin içinden gelen tehditlerden ziyade dış devletlerden gelen tehditleri göstermektedir. Dolayısıyla, Realistlerin ittifak analizleri devlet seviyesi analizleri olmaktadır. Üçüncü dünya ülkelerinin karakteristik yapısını incelediğimizde güçler dengesi teorisi bu ülkelerin kurdukları ittifakların altında yatan sebebi analiz etme konusunda eksik kalmaktadır. Çünkü üçüncü dünya ülkelerinde sadece diğer devletlerden gelen tehditler değil içten gelen tehditler de devletin ittifak kurma sürecinde etkili olan önemli bir faktördür (David, 1991, s. 242).

Güçler dengesi teorisi devletlerin uluslararası politikadaki davranışlarını incelerken devletleri karar verme sürecinde bireysel kural koyucudan ziyade bir bütün olarak gördüğü için analiz düzeyi olarak devlet seviyesi ile analiz etmektedir. Güçler dengesi teorisi devleti sınırları içerisinde iç politikada hiyerarşinin sağlandığı, farkı grupların merkezi bir otorite altında toplandığı bir bütün olarak görür. Bundan dolayı uluslararası politikanın karar vericisi olarak devletleri görür ve devletlerin davranışlarına odaklanır. Fakat üçüncü dünya ülkeleri için bu durum geçerli değildir. Üçüncü dünya ülkelerinde merkezi tek bir otoriteden ziyade, otorite gücü üzerinde birden çok küçük grubun etkili olduğu bir yapı bulunmaktadır. Bu gruplar karar verme sürecinde önemli etkiye sahiptir ve devlet rasyonel hareket eden bir aktör olmaktan ziyade devletin çıkarlarını geri plana atıp elit grubun çıkarlarını önde tutan bir yapıya bürünür (David, 1991, s. 243).

Omnibalancing teorisine göre üçüncü dünya ülkelerinde liderler ve devletin yönetiminde etkili olan elit kendi güçlerini ve pozisyonlarını korumak için diğer devletler ile ittifaka girebilir. Devletin çıkarlarından ziyade liderin ve elit kesimin çıkarlarını korumak daha önemlidir. Demokrasinin var olduğu devletlerde liderler seçimleri kaybettiğinde sadece pozisyonlarını kaybeder ve hayatlarına devam eder. Üçüncü dünya ülkelerinde ise liderin pozisyonunu ve gücünü kaybetmesi hayatını kaybetmek ile eşdeğerdir. Liderin kendi var olma mücadelesi ittifak yapacağı devleti seçmede önemli faktördür. Çünkü lider devletin çıkarlarını korumaktan ziyade kendisini iktidarda tutan taraf ile ittifak yapma tercihinde bulunacaktır. Bu sebepten dolayı üçüncü dünya ülkelerindeki ittifaklar analiz edilirken devlet seviyesinde analizler yeterli değildir; karar verme sürecinin önemli faktörü liderler olduğu için lider seviyesinde yapılan analizler de göz önünde bulundurulmalıdır (David, 1991, s. 242-243).

Güçler dengesi teorisi devletleri; devletin güvenliğini sağlayan, çıkarlarını koruyan ve mevcudiyetini devam ettirmek konusunda rasyonel kararlar veren aktörler olarak görür. Üçüncü dünya ülkelerinde devlet ise gücünü artırıp çıkarlarını korumaktan ziyade devlet liderinin pozisyonunu koruyan bir aktör konumundadır ve ittifaklarını, anlaşmalarını bu yönde yapmaktadır. Güçler dengesi teorisi üçüncü dünya ülkelerine uygulanmakta yetersiz kalmaktadır çünkü iç tehditleri göz ardı eder. Üçüncü dünya ülkelerinde iktidara karşı tehdit devletin içerisindeki koşullardan kaynaklanıyor olabilir ya da diğer devletler mevcut durumdan faydalanarak iç isyancı grupları destekleyip devlet üzerindeki emellerine ulaşmak için bu grupları birer araç olarak kullanırlar. Üçüncü dünya ülkeleri için iç tehditler ve tehdittin boyutu, hangi ülke tarafından desteklendiği, ittifak kurma, taraf seçme ve anlaşma yapma konusunda önemli faktörlerdir (David, 1991, s. 244-245)

Güçler dengesi teorisi lider ve iç politikanın karar alma sürecinde etkili faktörler olduğunu gerçeğini göz ardı etmektedir. Güçler dengesi teorisi üçüncü dünya ülkelerinin kurmuş oldukları ittifakları analiz etmekte yetersiz kalmaktadır. Omnibalancing teorisinin ise üçüncü dünya ülkelerinin kurduğu ittifakları analiz etme sürecinde dış tehditlerin yanı sıra iç tehditleri ve lider faktörünü de göz önüne alması teoriyi ittifakları açıklamada güçlü bir hale getirmektedir. Bu sebeplerden dolayı, bu makalede üçüncü dünya ülkelerinin kurdukları ittifakları analiz etmede omnibalancing teorisinin daha uygun bir yaklaşım olduğu savunulmaktadır.

Türkiye'nin İç Ve Dış Dinamikleri Üzerinden S-400 Olayının Değerlendirilmesi

Kurtuluş savaşından bugüne Türkiye gelişmekte olan bir ülkedir. Her ülkenin iç ve dış dinamikleri farklı olduğu gibi Türkiye'nin de dış politikada kara verme sürecinde farklı dinamikleri vardır.

Öncelikli olarak Türkiye'nin nasıl bir coğrafyada olduğundan bahsetmemiz gerekiyor. Türkiye dünya üzerinde, birçok dinamiğin iç içe geçtiği bir noktada yer alır. Bir yanda Balkanlar ve Avrupa bir yanda Ortadoğu bir yanda da Kafkasya yer almaktadır. Ortadoğu'da ve Hazar bölgesinde bulunan doğal kaynaklar ile bu kaynaklara ihtiyaç duyan sanayileşmiş batı arasında yer alır. Bu faktörün Türkiye'ye iyi ve kötü kazanımları vardır. İyi kazanım açsısından Türkiye dinamik bir dış politika izlemektedir.

Kötü kazanım açısından ise içinde bulunduğu coğrafya güvenlik faktörünü ön planda tutmasına sebep olmaktadır (Oran, 2016, s. 24).

Diğer bir faktör ise Türkiye'nin coğrafi konumunun kazandırmış olduğu komşularıdır. Türkiye üç tarafı denizler ile çevrili bir ülke olsa da karasal olarak birçok ülkeye sınırı olan bir ülkedir. Yunanistan, Bulgaristan, Irak, Suriye, İran, Nahcivan, Ermenistan Gürcistan olmak üzere sekiz ülke ile kara sınırına sahiptir. Bu ülkeler ile Osmanlıdan beri yaşadığımız anlaşmazlıklar problemler mevcuttur (Oran, 2016, s. 24-25). Birçok ülkenin komşumuz olması geçmişten bugüne yaşadığımız tarihsel problemeler, sınırımızdaki ülkelerin kendi içerisindeki yaşadıkları problemlerin dahi Türkiye'yi etkilemesi Türkiye'nin sınır güvenliği ve bu ülkelerin yaşadıkları iç karışıklıkların Türkiye sınırları içerisine taşınmaması için dış politikada güvenlik faktörü Türkiye için her zaman öncelikli olmuştur.

Türk Dış Politikasının temel ilkelerinden bahsedecek olursak 1921'den buyana iki temel üzerinden hareket etmektedir. Birincisi statükoculuk yani mevcut durumu bozmamak için izlenen politika, ikincisi ise batıcılık politikasıdır. Türkiye çoğu zaman batı yanlısı davranmış batının teknolojisine, alt yapısına, üst yapısına talip olmuştur (Oran, 2016, s. 46-53). Şimdiye kadar batı yanlısı olan Türk Dış Politikası, neden Rusya'dan S-400 Hava Savunma Sistemini alarak ABD ve NATO üyesi devletlerin tepkisini çekmiştir? Bu soruyu doğru olarak cevaplamak için öncelikli olarak Türkiye'nin iç ve dış dinamiklerini incelememiz gerekmektedir.

Bu bağlamda Türkiye'nin dış dinamiklerini sıralayacak olursak ilk olarak Türkiye'nin S-400 sistemine sahip olma hususunda en büyük tepkiyi veren ülke ABD ile olan ilişkilerini ele almak gerekmektedir. Türkiye, ABD ile ilişkilerinde genel olarak istikrarlı bir politika izleme çabası içerisinde olmuştur. Bölgesel ve küresel ikili anlaşmalar terör ile mücadele, ticaret ortaklığı gibi birçok alanda ABD ile Türkiye'nin önemli derecede temasları vardır ve Türkiye her zaman ABD'nin müttefiki olmuştur. (Türkiye - Amerika Birleşik Devletleri Siyasi ve Ekonomik İlişkileri). Bilindiği üzere ABD dünyanın en büyük küresel gücüdür. Türkiye için bu gücün tepkisini çekmemek ve ABD'nin sahip olduğu gücü farklı kanallar aracılığı ile Türkiye üzerinde uygulamasını önlemek için Türk Dış Politikasının genel seyri ABD ile uyumlu ilişkiler izlemek yolunda olmuştur. Fakat Suriye krizinden beri bu istikrarlı politika yerini gelgitlere bırakmıştır ve hatta 2018'den günümüze kadar tarihinde en istikrarsız olduğu dönemlerinden birini yaşamaktadır. Özellikle Suriye ve YPG konusunda iki ülke yaşadıkları görüş ayrılıklarına henüz çözüm bulamamıştır. PKK'nın Suriye uzantısı olan YPG'nin ABD tarafından desteklenmesi terör ile mücadele konusunda birlikte çalışan Türkiye ve ABD arasında gerilimlerin artmasına sebep olmuştur. ABD Obama Yönetiminden itibaren DEAŞ ile olan mücadelesinde bölgede varlık gösteren terör örgütü olan YPG ile düzenli ilişkiler içerisinde girmiş; hatta bir dönem YPG güçlerinin de içinde olduğu Türkiye ve Suriye sınırında güvenlik sağlayacak olan bir askeri kuvvet oluşturma durumu söz konusu olmuştur. Türkiye'nin uzun süredir yok etmek için verdiği terör mücadelesi karşısında sınır güvenliğinin terör örgütüne bırakılması çabaları karşısında Türkiye tepkisini göstermiştir. Nitekim bu haber ABD Dış İlişkiler Bakanı Nex Tillerson tarafından yalanlayarak sonlandırmıştır (Duran, İnat, & Caner, 2019, s. 185-188). Bu aşamadan sonra iki ülke arasındaki yaşanan krizlerin çözümü alt birimler yerine başkanlar düzeyine bırakılmıştır. Başkanlar telefonla ya da yüz yüze görüşerek direk yapılan temaslar ile krizleri çözüme kavuşturmuştur (Duran, İnat, & Caner, 2019, s. 184).

ABD'nin Türkiye'nin S-400 almasına karşın göstermiş tepkiye baktığımızda ABD Kongresi sert bir şekilde tavrını ortaya koymuştur. CAATSA (Countering America's Adversaries Through Sanctions Act), yani Amerika'nın Hasımlarına Yaptırımlar Yoluyla Karşı Koyma Yasası'na dayanarak ABD'nin Türkiye'ye yaptırım uygulaması gerektiğini savunmuşlardır (Ersöz, 2018). Yaptırımların ilk adımı olarak "2020 Mali Yılı Ulusal Savunma Yetkilendirme Yasası" (NDAA) gereği olarak Türkiye'nin Rusya'dan S-400 alması ve aktif hale getirmesi halinde Türkiye'nin de 2002 yılından beri yatırım yaptığı F-35 programından çıkartılmasını talep etmişlerdir (Savunma Tasarısında Türkiye Maddesi: 'Ya S-400 ya F-35). ABD Kongresi'nin göstermiş olduğu tepkiye rağmen Türkiye S-400'lerin sevkiyatına başlamıştır bu durum iki ülke arasındaki gerilimi artırmıştır.

İkinci dış dinamik olarak incelediğimiz faktör NATO faktörüdür.1952 yılından beri Türkiye NATO üyesi olan bir ülkedir (Bilge-Criss, s. 16). Türkiye'nin Rusya'dan S-400 alımı ilk olarak gündeme geldiğinde NATO ve ABD'den gelen açıklama uyumlu çalışma "interoperability" kaygıları ile alakalıydı (Duran, İnat, & Caner, 2019, s. 184). NATO Genel Sekreteri Jens Stoltenberg, Brüksel'deki NATO Savunma Bakanları Toplantısı da yaptığı açıklamada S-400 sistemlerinin NATO sistemleri ile uyumlu bir şekilde çalışmayacağını belirtmiştir. (NATO Genel Sekreteri Jens Stoltenberg NATO Genel Sekreteri Stoltenberg: S-400'ün NATO sistemleriyle uyumu güç, 2018). Fakat bu sorun daha sonra farklı bir



boyuta taşınmış S-400 hava savunma sistemlerinin teknik açıdan NATO sistemleri için tehlike olduğunu savunulmuştur. Bu sebepten dolayı Pentagon'dan gelen açıklama F-35 uçaklarının Türkiye teslim edilmesi kararının askıya alınması oldu. NATO açısından Türkiye'nin F 35 ve S-400 sistemine aynı anda sahip olması riskleri şu şekilde sıralandı: ilk olarak NATO üyesi olan tüm ülkeler Link 16 isimli 'ortak strateji veri bağlantısı' kullanıyor. Ayrıca NATO şemsiyesi altındaki hava kuvvetleri IADS (Integrated Air Defense System) adlı özel bir entegre sistem ve NATO üyesi olan ülkelere ait hava kuvvetlerinde IIF (Identification Friend Or Foe) isimli dost ile düşmanı ayırt etmeye yarayan son derce önemli sistemleri birlikte kullanmaktadır. Türkiye S-400'leri aktif hale getirdiğinde NATO uçağı S-400'lerin koruduğu alanda uçuş yapamayacak çünkü düşman olarak algılanacak. Bu sebepten ötürü F-35 uçaklarını aldığında S-400 bilgisayarlarına Link 16 VE IFF sistemlerinin yüklenmesi ve yazılımlarının S-400 göre yeniden uyarlanıp entegre edilmesi gerekiyor. Böylelikle Rus yazılıma sahip olan S-400 sistemleri NATO'nun ortak sistemine gelen tüm verileri kendi sistemine kaydedip okumasına fırsat veriyor. Ayrıca F-35 uçaklarının yazılımına erişen Rusya bu uçakların radarlardan saklanmasına asla müsaade etmeyeceği ve uzun vadede radar karakteristiğine ilişkin veriler toplayacağı varsayımı öne sürülmektedir (Aktan, 2019).

Söz konusu durumlar NATO ve Türkiye ilişkisinde gerilime sebep olmuş birçok kişi tarafından Türkiye'nin NATO üyeliğine ilişkin sorgulamalara sebep olmuştur. Fakat NATO Genel Sekreteri Jens Stoltenberg ABD güvenlik toplantısında açıklamada Türkiye'nin F-35 programından çıkarıldığını belirtmiş fakat "S-400 konusuna rağmen Türkiye, NATO için F-35 ve S-400'lerden daha fazlasıdır" diyerek Türkiye'nin NATO üyeliğinin ne kapsamlı boyutta olduğunu ifade etmiştir ("Türkiye S-400'den çok daha fazlasıdır", 2019).

Üçüncü dış dinamik olarak Türk Dış Politikasında Rusya dinamiğini ele almamız gerekiyor. Coğrafyanın vermiş olduğu etkiyle Türkiye ve Rusya arsındaki ilişkilerin kökü geçmişe dayanmaktadır. Soğuk Savaşın sona ermesiyle iki ülke arasındaki ilişkiler güvenlik boyutunu aşıp çok yönlü bir boyuta dönüşmüştür. 2000'li yıllara gelindiğinde ise ilişkiler liderler seviyesinde yürütülmeye başlanmıştır. 2010 yılında Üst Düzey İşbirliği Konseyi (ÜDİK) kurulmuştur ve böylelikle ilişkiler politik ve kurumsal zemine oturmuştur.

Türkiye ve Rusya arasındaki ilişkiler sadece politik yönlü değildir. İki ülke arasında birçok stratejik alanda işbirliği mevcuttur. Rusya Türkiye'nin en önemli ticari ortaklarından biridir (Türkiye-Rusya İlişkileri). Kasım 2015'te yaşanan uçak krizi yüzünden iki ülke arasındaki ilişkiler zedelenmiştir (Duran, İnat, & Caner, 2019, s. 233). Nitekim yaşanan krizin bilançosu Türkiye ekonomisine yansımıştır. Rusya Türkiye için sadece politik bir devlet değildir ekonomik ve ticari iş birliği, terör ile mücadele, enerji ortaklığı, turizm alanındaki mevcut iş birliği, milyar dolarlık karşılıklı projeler ve yatırımlar söz konusudur. Ayrıca uzun süreden beri Türkiye gündemini meşgul eden ve Türkiye'nin ulusal güvenliği açısından son derece önemli olan Suriye krizinde Rusya hem politik açıdan hem de Suriye sahasında yapılan operasyonlarda iş birliği açısından önemli ortaklarındandır. Çalışmanın savunduğu hipotezin daha iyi anlaşılması için Rusya ile olan ilişkilerin boyutunu derinlemesine incelemek önemlidir.

Rusya ile ekonomik ilişkilere baktığınızda iki ülke arasında çok geniş kapsamlı bir ilişkilerin varlığı söz konusudur. Bu ikili ilişkide Rusya avantajlı konumdadır ve asimetrik bir karşılıklı bağımlılık söz konusudur. Asimetrik olmasının sebebi ise iki ülke ekonomilerinde var olan yapısal farklılıktır. Rusya Türkiye'den makine, tekstil, teçhizat ve gıda ürünleri alırken, Türkiye Rusya'dan büyük oranda doğal kaynakları ithal etmektedir. Bu durumun sonucu olarak iki ülke arasında yaşanan anlaşmazlıklarda Rusya'nın eline kullanabileceği bir koz sağlamaktadır. İki ülke arasındaki yatırımlar karşılıklı ekonomik bağımlılığın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Rusya Türkiye'de enerji, metalürji, bankacılık ve otomotiv sanayi alanlarında yatırım yaparken Türkiye'nin Rusya'da yaptığı yatırımlar inşaat sektörü alkollü içecekler, kimyasallar ve cam sanayi gibi orta teknolojili sektörlerde gerçekleşmektedir. Yurt dışındaki Türk yatırımlarının yüzde 20 civarını Rusya'da hayata geçirilen projeler oluşturmaktadır. Rusya Türkiye ekonomisi için vazgeçilebilecek bir ortak değildir. Yaşanan krizler iki ülkenin ekonomisinde daralmaya sebep olmaktadır (Duran, İnat, & Caner, 2019, s. 234-240).

Turizm sektörü de iki ülke açısından önemli bir sektördür. Uçak krizinden sonra uygulanan vize yaptırımı Rusya vatandaşlarının tatil için Türkiye'ye gelmesine engel olmuştur ve bu durum en çok Türkiye'nin turizm gelirlerini düşürmüştür. Kriz aşılıp ilişkiler normale dönmeye başladığında 4,7 milyon turistin Türkiye'ye gelmesi turizmi tekrar canlandırmıştır. Rusya

Türkiye'nin bacasız sanayisi olan turizm gelirleri açısından önemli bir ülkedir (Duran, İnat, & Caner, 2019, s. 237).

Rusya ve Türkiye arasındaki ikili ilişkilerinin diğer önemli bir boyutu da enerjidir. Rusya açısından Türkiye güvenilir bir ticaret otadığıdır. Gazprom doğal gaz hattının ikinci büyük tedarikçisi Türkiye'dir. Türkiye enerji ihtiyacını karşılamak için Rusya'ya yıllık 15 milyar dolardan fazla para ödemektedir. Bu miktar Rusya'nın silah satımından kazandığı paradan daha fazladır. İki ülke arasında önemli iki proje bulunmaktadır. Birincisi Rus gazının Avrupa'ya güvenli bir şekilde transferini sağlayacak ve Türkiye açısından ise bölgede enerji ticaret merkezi fırsatı verecek TürkAkımı projesidir. İkincisi ise iki ülke arasındaki en stratejik ortaklığı oluşturan Akkuyu Nükleer Güç Santrali Projesidir. Bu proje sayesinde Türkiye'nin enerji kaynakları çeşitlendirilmiş olacak ve Rusya açısından nükleer enerji alanında kendi bilimsel ve teknik kapasitesini geliştirmesi için fırsat olacaktır. Ayrıca santral Türkiye'nin ihtiyacı olan elektriğin yüzde 10'nunu karşılayacaktır (Duran, İnat, & Caner, 2019, s. 240-243).

İlişkilerin çalışmamız için en önemli boyutu ise savunma ve güvenlik boyutudur. Rusya Suriye devriminden bu yana Esad rejimini desteklemektedir. Esad rejiminin varlığını sürdürmek isteyen Rusya Eylül 2015'te askeri boyutta direk olarak savaşa dâhil olmuştur. Rusya'nın bu hamlesinden sonra Rusya ve Türkiye ilişkileri gerilmeye başlamış ve uçak düşürme olayı ile birlikte ciddi bir kriz yaşanmıştır. Rusya yaşanan gerilimin ardından Afrin'deki PKK ve PYD terör örgütlerini askeri olarak desteklemeye başlamıştır. Örgüt Rusya'dan aldığı destek ile Afrin'de askeri noktalar kurmuş böylelikle Rusya Türkiye'ye PKK üzerinden mesaj vermeye çalışmıştır (Özçelik & Can Acun, 2018, s. 42). Daha sonra yapılan ikili temaslar ile ilişkiler düzelmeye başlamıştır. Uçak krizinin bittiğini gösteren sembol Türkiye ve Rusya arasında S-400 hava savunma sistemleri için yapılan anlaşma olmuştur. Bu karar iç politikada ve dış politikada yankı uyandırmıştır. ABD ve NATO üst makam yetkilileri tarafından Türkiye verdiği karardan dolayı eleştirilmiştir (Duran, İnat, & Caner, 2019, s. 250-251) .

Türkiye ve Rusya arasında ilişkilerin düzelmesinin en önemli yansıması Suriye'de yaşanmıştır. Türkiye 2018 yılı boyunca Suriye krizini Rusya ile birlikte çözmeye çalışmıştır. Nitekim Suriye konusunda Rusya etkili bir faktördür. Rusya'nın PKK ve PYD ile olan ilişkileri zayıflamıştır. Bu sırada ABD ve PKK arasındaki ilişkiler güçlenmeye başlamış ve Suriye topraklarında birlikte hareket etmeye başlamışlardır. ABD, PKK aracılığıyla Rakka ve Deyrizor'daki enerji kaynaklarını ele geçirmiştir. Bu durum Rusya'nın Suriye'deki çıkarlarının güvenliğini tehdit altında bırakmıştır. Türkiye-Rusya arasındaki siyasi yakınlaşma ve ABD'nin PKK ile olan iş birliği Türkiye'nin Zeytin Dalı Harekâtı'nın yolunu açmıştır. 19 Ocak 2018'de Rusya Afrindeki askeri varlığını Şehba bölgesine kaydırmaya başlamış ve böylelikle Zeytin Dalı Harekâtı için Türkiye gerekli zemini elde etmiştir. Nitekim operasyonu gerçekleştirecek Türk hava uçaklarının Suriye hava sahasına girmesinde Rusya belirleyici faktördür. (Özçelik & Can Acun, 2018, s. 42-44).

Zeytin Dalı Harekâtı, Türkiye Rusya ve İran arasında yürütülen Astana süreci, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin İdlip'de kurmuş olduğu gözlem noktaları, Soçi Zirvesi, Türk silahlı kuvvetlerinin İdlip'de tampon bölge oluşturması Türkiye ve Rusya'nın Suriye konusunda birlikte yürüttüğü süreçlerdir (Duran, İnat, & Caner, 2019, s. 251). İki ülke arasında Suriye'ye yönelik politikalarında ayrışmalar ve uyuşmazlıklar sürse de ortak noktaları Suriye'nin toprak bütünlüğünü koruma isteğidir. Suriye'nin toprak bütünlüğünün bozulması Türkiye'nin ulusal çıkarlarını tehdit eden önemli bir durumdur.

Son olarak değerlendireceğimiz dış dinamik Suriye ve Esad rejimdir. Suriye'de 15 Mart 2011'de başlayan ve ardından iç savaşa dönüşen olaylar Türkiye'nin gündemini en çok meşgul eden hadise olmuştur ve Türkiye'nin Suriye politikasında köklü bir değişikliğe gitmesine zemin hazırlamıştır. Arap baharının etkisiyle 15 Mart 2011'de başlayan rejim karşıtı gösteriler ve Esad rejiminin göstericilere vermiş olduğu tepki bütün dünyanın dikkatini çekmiştir. Suriye devlet başkanı Esad ile yakın ilişkiler içinde olan dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan, Esad yönetiminin ülkedeki ayaklanmalara karşı halkın isteklerini göz önüne alıp reform yapmaya davet etmiştir. Esad'ın ayaklanmaları zor kullanarak bastırması ülkedeki can kayıplarının artması ile Türkiye'nin tepkisi sertleşmiştir. 2011 yazından itibaren Türkiye Esad rejimine muhalif Özgür Suriye Ordusu'nun (ÖSO) Türkiye'de yapılanmasına müsaade etmiş ve ÖSO'nun ana merkezi olarak Suriye sınırındaki Hatay olarak belirlenmiştir.

İç karışıklıklar devam ederken Suriye'den Türkiye sınırlarına mülteci dalgaları gelmeye başlamıştır. Türkiye Suriyeli mültecilere kapılarını en fazla açan ülke olmuş ve yaklaşık olarak 3,5 milyon Suriyeli mülteci Türkiye topraklarına giriş yapmıştır.

2015'te Türkiye ve ABD'nin eğit-donat programı kapsamında eğittiği ÖSO'yu IŞİD ile mücadele için Suriye topraklarına göndermiştir. Fakat ÖSO bu konuda başarısız olunca ABD kendine faklı bir alternatif olarak PKK'nın Suriye uzantısı olan YPG terör örgütüne yönelmiştir. Bu gelişme Türkiye'nin Suriye politikasında kırılma noktası olmuştur çünkü bu durumı bir terör örgütünün resmi makamlar tarafından tanınması anlamına gelmiştir.

Bölgedeki diğer önemli aktör ise Rusya'ydı ve Türkiye'nin Suriye sınırlarında aktif bir politika izlemesi için Rusya faktörünü aşması gerekiyordu. 2015'te uçak krizinin yaşanmasıyla Rusya Esad rejimine desteğini artırdı, bölgede askeri operasyonlar başlattı ve askeri varlığını güçlendirdi. Böylelikle Rusya Suriye bölgesinde sözü geçen önemli bir aktör oldu. Bu durum Türkiye'nin Suriye problemine çözüm bulma yolunda Rusya ile yakın ilişkiler kurması gerektiğini gösterdi. Nitekim Rusya ile düzelen ilişkilerin ardından Türkiye Suriye'nin kuzeyinde operasyonlar gerçekleştirmeye başladı.

2012 yılında Türk keşif uçağının rejim güçleri tarafından vurulmasıyla Türkiye Suriye sınırını askeri olarak güçlendirdi ve gelen tehditlere hemen cevap verdi. ABD ile 'özgün kararlılık' adı altında yürütülen askeri harekata katıldı ve Türk savaş uçakları Suriye sınırları içerisindeki IŞİD hedeflerini vurmaya başladı. Türk Hükümeti IŞİD meselesini öncelikli çözülmesi gereken bir güvenlik tehdidi olarak tanımladı. YPG'nin Membiç'i almasıyla birlikte Türkiye düğmeye basarak 24 Mart 2016'da ÖSO ile birlikte Fırat Kalkanı Harekâtı'nı gerçekleştirdi. Suriye Hükümeti bu operasyonu 'egemenlik ihlali 'olarak nitelendirdi. Türkiye ise Cerablus'u IŞİD'in elinden alıp IŞİD'ı Türkiye sınırından uzaklaştırmış ve bölgede PYD tarafından kontrol edilen kantonların birleştirilerek 'terör koridoru 'oluşturulmasını engellemeyi amaçlamıştır. Türkiye'nin gerçekleştirmiş olduğu operasyon bir egemenlik ihlali değildir çünkü 2018'den beri Türkiye Suriye topraklarından 700'den fazla saldırıya uğramıştır. Ayrıca Türkiye'de eylemlere devam eden terör örgütleri Suriye sınırları içerisinde güçlenmektedir. Türkiye BM Güvenlik Konseyi kararları ve BM Şartı'nın 51'inci maddesinden kaynaklanan meşru müdafaa hakkını kullanarak operasyonlara uluslararası arenada meşru bir zemin oluşturmuştur (Özçelik & Can Acun, 2018, s. 15).

Türkiye'nin Suriye sınırları içerisindeki ikinci kara harekâtı 20 Ocak 2018 tarihinde başlayan Afrin Operasyonudur. Türk Silahlı Kuvvetleri operasyona Zeytin Dalı Harekâtı adını vermiştir. Operasyonun amacı ise 'bölgede güvenlik ve istikrar sağlayarak PKK/KCK/PYD-YPG ve DEAŞ'a mensup terör örgütlerinin etkisiz hale getirmek ve dost, kardeş bölge halkını bunların baskısından, zulmünden kurtarmak' olarak açıklanmıştır. 19 Aralık 2018 de Başkan Trump'ın Twitterdan yaptığı açıklama ile ABD Suriye'den çekilmeye hazırlandığı duyurdu. ABD'nin Suriye'den çekilmesiyle Türkiye ve Rusya bölgenin sahada çalışan aktif aktörleri oldu (Özbek, 2018).

Türkiye'nin S-400 almasındaki iç dinamiklere gelecek olduğumuzda bu dinamikleri oluşturan iki başlık vardır. Birincisi terör ikincisi ise güvenliktir. Türkiye kırk yıla aşkın süredir terör ile mücadele etmektedir. Fakat son yıllarda şimdiye kadar hiç olmadığı kadar terör ile mücadelede aktif bir politika izlemiştir. Öncelikli olarak şunu belirtmek gerekir ki terörün boyutu artık değişim göstermeye başlamıştır. Bahsettiğimiz boyut terör örgütlerinin sadece bir ülkenin sınırları içerisinde eylem gerçekleştirmekten ziyade, sınırları aşarak başka ülkelerin topraklarında güçlenip teknolojik ve silah yönünden kendini geliştirip bombalı intihar eylemleri, silahlı saldırı, adam kaçırma, rehin alma, toplu katliamlar gibi eylemlerine devam etmeleridir (Biçer, Bahar 2018). Türkiye 2015 yılından beri terör örgütü olan PKK ile mücadele çerçevesinde kırsalda ve kent merkezlerinde operasyonlara başlamış ve 2016 ve 2017 yıllarında Irak, İran ve Suriye sınır hattında terör ile mücadelesini derinleştirip önleyici operasyon formatına geçmiştir. İlk aşamada hedeflenen amaç terör örgütlerinin faaliyetlerini, finansal kaynaklarını, lojistik desteğini minimize ederek sınır güvenliğini sağlamaktır. Bir sonraki adım olarak Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ının kendisinin oluşturduğu güvenlik doktrini çerçevesinde terör ile mücadele stratejisinde değişikliğe gitmektir (Özçelik & Can Acun, 2018, s. 3-11).

Türkiye'nin terör ile mücadelede yeni stratejisine göre tehdidin Türkiye sınırları içerisinden yok edilmesi yaklaşımı terk edilmiş, tehdidin kaynağının oluştuğu ve güçlendiği yerde yok edilmesi

stratejisine geçilmiştir. Bu sebepten dolayı gerçekleştirilen operasyonlar sınır ötesini aşmış ve Türkiye'nin terör ile mücadelesine uluslararası bir boyut kazandırmıştır. Bu durum Son yıllarda Türkiye'nin terör ile vermiş olduğu mücadele aktif bir dış politika izlemesine ve diğer devletler ile iş birliğine gitmesine sebep olmuştur (Biçer, Bahar 2018). Türkiye PKK ile mücadele için terör örgütünün beslendiği ve güçlendiği kaynak olan Suriye'ye sınır ötesi operasyon düzenlemeye karar vermiştir. Suriye'nin içinde bulunduğu durum siyasi olarak PKK'nın güçlenmesine neden olmaktadır. Bölgede güçlü bir otoritenin olmaması, yerel ve uluslararası aktörler arasındaki güç mücadeleleri terör örgütlerinin güçlenmesi için gerekli zemini vermiştir. Sınır komşumuz olan Suriye'de terör örgütlerinin güçlenmesi ulusal güvenliğimizi tehdit edeceği için Türkiye, Suriye'ye sınır ötesi operasyonlar için düğmeye basmıştır. Türkiye bu bağlamda uluslararası aktörler ile iş birliği içerisine girmiştir DEAŞ ile mücadele için ABD ve Türkiye birlikte çalışmıştır. Sonuç olarak Fırat Kalkanı Operasyonu gerçekleşmiştir. Bu operasyon DEAŞ üzerinde etkili olsa da PKK üzerinde aynı etkiyi oluşturmamıştır. PKK'nın elinde olan kanton bölgelerin birleştirilmesi engellenmiştir fakat örgütün kaynağına inilememiştir. Bölgenin içinde bulunduğu durum son derece kırılgan bir çizgidedir, dış politikada gerçekleşen olaylar bölgenin dinamiklerini her an değiştirebilme özelliğine sahiptir. Nitekim ABD ve PKK-YPG terör örgütlerinin birlikte çalışması hem Türkiye'yi hem de Rusya'yı rahatsız etmiştir. Bunun sonucu Rusya'nın da sağladığı siyasi ve askeri kolaylıklar sayesinde Türkiye Suriye topraklarındaki ikinci operasyonu olan Afrin Operasyonunu gerçekleştirmiştir. PKK için Akdeniz'e ulaşma yolunda stratejik bir bölge olan Afrin PKK güçlerinin elinden alınmıştır. Böylelikle örgütün kaynağına inme stratejisinde bir adım daha atılmıştır. (Özçelik & Can Acun, 2018, s. 11-12). Türkiye can kaybı ve askeri olarak ağır bilançolar ödese de Suriye'deki terör örgütü yapılanmalarını yok etmekte kararlı bir siyaset izlemektedir.

Çalışmamızın bu bölümü Türkiye'nin iç ve dış dinamiklerini göz önüne alarak S-400 kararını teoriler çerçevesinde incelemektedir. Güçler dengesi teorisine göre devletler bir birbirleri ile ittifak kurarken iç etkenler önemli değildir; ittifaklar dış politikada devletin çıkarlarını korumaya yönelik kurulur. Güçler dengesi teorisinin perspektifine göre ilk sorulması gereken soru Türkiye'nin S-400 ve F-35 uçakları arasında seçim yapması gerekse hangi seçenek ön plana çıkar: Rusya'nın tasarlamış olduğu S-400 hava savunma sistemini mi yoksa 2002'den beri yatırım yaptığı, birçok Türk şirketinin süreçte yer aldığı NATO ile birlikte hareket edeceği ABD menşeli F-35 uçakları mı? Bu soru güçler dengesi teorisine göre cevaplandığında Türkiye'nin seçmesi gereken taraf uluslararası arenada uzun süredir müttefiki olan, NATO kuvvetleri çerçevesinde ortak hareket ettiği, 2002 yılından beri F-35 uçaklarında beraber çalıştığı dünyanın en etkili küresel gücü olan ABD'dir. Ayrıca ABD gözetiminde F-35 projesi devam etmeli, S-400 anlaşması fes edilmelidir. Peki, neden Türkiye bu kararı vermek yerine ABD ve NATO'nun karşı çıkmasına rağmen iki önemli müttefikini göz ardı edip S-400 Hava Savuma Sistemini envanterine katmıştır. Türkiye'nin bu ikilemde vermiş olduğu karar F-35 programından çıkarılma pahasına S-400 Hava Savunma Sistemi anlaşmasını tamamlayıp mevcut sistemin Türkiye topraklarına sevkini gerçekleştirip kurulumunun başlaması ile sonuçlanmıştır. Güçler dengesi teorisi Türkiye'nin iç dinamiklerini göz ardı ettiği için vermiş olduğu karar analiz etmekte yetersiz kalmıştır.

Türkiye'nin vermiş olduğu kararı analiz etmek adına ilk olarak Stephan Walt'ın tehdit dengesi teorisi üzerinden tehdittin boyutunu değerlendirmek için öne sürdüğü dört faktörü Türkiye nezdinde incelmek gereklidir. Walt'ın öne sürdüğü dört faktör; güç, coğrafi yakınlık, saldırı kapasitesi, saldırı niyeti. Bu faktörlere sahip olan aktör devlet ulusal çıkarlarını koruması gereken devlet için birincil tehdit konumundadır. Türkiye üzerinden faktörleri yorumlarsak, terör örgütü PKK sınır içinde ve sınır dışında Türkiye aleyhine çalışmakta ayrıca bombalı eylemler, roket atar füzeler, silah mühimmatları ile ölümcül sonuçlar doğuran saldırılar düzenlemektedir. Terör örgütünün Suriye sınırları içerisinde güçlenmesi ve buradaki kantonları ele geçirmesiyle birlikte Türkiye'nin güneyinde bir terör koridoru kurmak istemesi ve uluslararası aktörler ile işbirliği içinde çalışması Türkiye'nin ulusal çıkarlarına zarar vermektedir. Ayrıca PKK Türkiye'de milli varlığımıza ve bütünlüğümüze zarar verecek birçok eylem gerçekleştirmiştir. Bu eylemlerin sonucu silahlı kuvvetlerimizden ve sivil vatandaşlarımızdan binlerce insan hayatını kaybetmiştir. Şunu söylemek gerekir ki hiç bir ülke sınır komşusu olan bir ülkede kendi aleyhinde bir terör örgütünün var olmasını ve güçlenmesini hatta meşru bir zemin kazanmasını istemez. Walt'ın tehdit boyutu için öne sürdüğü faktörlere göre terör örgütü PKK ve terörün kendisi Türkiye için bir an önce çözülmesi gereken birincil tehdittir.

Güçler dengesinin analiz etmekte yetersiz kaldığı S-400 ittifakını omnibalancing perspektifi ile değerlendirdiğimizde yapılan değerlendirmenin, durumun önemini anlamamız açısından çok yerinde olduğunu görüyoruz. Omnibalancing teorisi, güçler dengesinin göz ardı ettiği iç politikada yaşanan olayların ittifak kurma sürecinde etkili faktörler olduğu varsayımını kabul etmektedir. Teoriye göre gelişmemiş ya da gelişmekte olan üçüncü dünya ülkelerinin iç dinamikleri ile gelişmiş ülkelerin dinamikleri farklıdır. Gelişmiş ülkeler bölücü terör örgütü ya da devletin içerisindeki isyancı grupların varlığı ile karşı karşıya değildir. Fakat üçüncü dünya ülkeleri, sınırları içinde istikrarı sağlayamadığı için terör örgütleri, isyancı gruplar, yönetime karışan askeri elit, halk üzerinde söz sahibi olan dini ve etnik liderler gibi tehditler karşı karşıyadır. Bu sebepten dolayı üçüncü dünya ülkelerinin iç politikasının ve içte var olan tehditlerinin ittifak kurma sürecinde etkili faktör olduğunu göz ardı edemeyiz.

Omnibalancing teorisi ayrıca üçüncü dünya ülkelerinin liderlerinin müttefikini seçerken liderin pozisyonunu ve gücünü koruyan taraf ile anlaşma yoluna gittiğini aksi takdirde liderin pozisyonunu kaybetmesinin hayatını kaybetmeye eş değerdir olacağını varsayımını öne sürmektedir. Bu varsayım gelişmemiş ve demokrasiye geçememiş üçüncü dünya ülkeleri için geçerli olabilir fakat küresel dünyaya ve demokrasinin varlığına adapte olan gelişmekte olan ülke kategorisi için geçerli bir varsayım değildir. Türkiye gelişmekte olan bir ülke olduğu için ittifak kurma sürecinde lider faktöründen ziyade ulusal çıkarlar ön plandadır.

Omnibalancing teorisinin diğer bir varsayımı ise üçüncü dünya ülkelerinde tehdidin derecesine göre ittifak kurulabileceği varsayımıdır. Devlet birinci derece gördüğü tehdidi bertaraf etmek için ikinci derece olan tehdit ile ittifak kurabilir böylelikle bütün gücünü birinci derece olan tehdidi yok etmeye harcayabilir. Türkiye açısından baktığımızda gündemi uzun süre meşgul eden, ulusal çıkarlarımızı ve milli güvenliğimizi tehdit eden birinci derece tehdit terör ve terör örgütlerinin varlığıdır.

Türkiye'nin S-400 alması ile birincil derece olarak gördüğü terör tehdidi arsındaki bağlantıyı kuracak olursak terör ile mücadele konusunda Rusya faktöründen bahsetmemiz gerekiyor. Türkiye S-400 almak ile sadece kendine hava savunma sistemi almamıştır. Suriye krizini çözmenin kilit anahtarı olan Rusya'nın güvenini kazanmıştır. Nitekim uçak krizi yaşandığında Rusya Suriye hava sahasını kapatarak Türkiye'nin bölgede aktif olmasını engellemiş ve terör örgütlerine askeri destek sağlamıştır. Ayrıca bölgede terör örgütleri ile yakınlık kuran sadece Rusya değildir ABD'nin de terör örgütleri ile birlikte hareket etmesi Türk Hükümetinin bir an önce denkleme dâhil olup terör örgütleri ile mücadele etmesi gerektiğini göstermiştir. Aksi takdirde diğer devletler bölgede kendilerine hitap edecek taraf olarak terör örgütlerini seçebilirler ve bu durum Türkiye'nin ulusal çıkarlarını tehdit edebilirdi. Türkiye'nin Rusya'dan S-400 alması iki ülke arasındaki ilişkilerin normalleştiğinin göstergesidir. Türkiye burada farklı bir strateji izlemiştir vekiller ile savaşmak (proxy war) yerine vekilin arkasındaki güç ile anlaşma yoluna gitmiştir. Yani, Esad rejimini destekleyen ve bölgede önemli bir aktör olan Rusya ile anlaşma yoluna gitmiş böylelikle terörün merkezi olan Suriye'ye sınır ötesi operasyonlar gerçekleştirmiştir. Böylelikle ABD'nin de Suriye'de çekilmesi ve Rusya'nın Türkiye ile birlikte terör örgütlerine operasyon düzenlemesi Suriye'de mevcut olan PKK/PYD/YPG'nin bölgedeki güç boşluğundan faydalanarak kantonları ele geçirip birleştirmesini ve Suriye'de bir terör koridoru kurmasını engellemiştir.

SONUÇ

Türk dış politikası birçok aktörü göz önüne alarak hassas bir denge üzerine kurulmuştur. Denge kurulurken iç ve dış dinamikler göz önüne alınmış ve Türkiye'nin uzun vadede ulusal çıkarlarını koruma amaç edinilmişidir.

Güçler dengesi teorisi Türkiye'nin dinamiklerinin de terörle mücadelesini göz ardı ettiği için bu çalışmada omnibalancing teorisi seçilmiştir. 2015 yılından beri kurulmaya çalışılan hassas dengede Rusya önemli bir aktör olarak yer almaktadır. Uzun vadeli ulusal çıkarlar göz önüne alındığında Rusya-Türkiye arasındaki ilişkinin geleceği iç ve dış dinamikleri dengelemek için önemlidir. Rusya ile yürütülen ilişkiler enerji, teknoloji, güvenlik alanlarını kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Rusya ile mevcut ilişkilerin istikrarlı bir noktada ilerlemesi bahsedilen boyutlar üzerinde de istikralı ilerlemeler kaydetmektedir.

Türkiye ulusal çıkarları korumak için 2002'den beri yatırım yaptığı ve hem alıcısı hem de tedarikçisi olduğu F-35 programından çıkarılmayı göze alarak S-400 hava savunma sistemlerine sahip olmuştur. S-400 hava savunma sisteminin teknolojik açıdan gelişmiş olduğu ve terör ile mücadelemizde fayda sağlayacağı kesindir. Fakat Türkiye sadece güçlü bir hava savunma sistemine sahip olmak için S-400



anlaşmasına talip olmamıştır. Asıl önemli olan nokta S-400 alımının uçak krizinden sonra Türkiye-Rusya ilişkilerinin düzelmesinin bir sembolü olmasıdır.

Türkiye'nin terör ile mücadelesinde yeni perspektifi olan terörü kaynağında yok etme stratejisi göz önüne alındığında Türkiye'nin terörün kaynağı olan Suriye'ye sınır ötesi operasyonlar düzenlemesi gerekmektedir. Fakat Esad rejimi ve PKK/YPG terör örgütlerinin arkasında askeri ve operasyonları engellemedeki politiktik imkânlarıyla güçlü bir Rusya olursa Türkiye için ulusal çıkarlarını korumak zorlaşır. Suriye'nin iç karışıklıklarından faydalanıp kanton bölgelerini ele geçirip birleştirerek terör koridoru kurma niyetleri Türkiye'nin ulusal çıkarlarına zarar vermekle kalmayıp ilerleyen süreçte sınır güvenliğimizi, vatandaşlarımızın güvenliğini tehlikeye sokabilir. Mevcut oluşumdan dolayı yaşanabilecek sorunların büyümemesi için henüz yolun başındayken Türkiye'nin bu oluşumu önüne geçip yok etmesi gerekir. Bu durum Türkiye'nin Rusya ile S-400 anlaşmasını gerçekleştirmesinde ve terör ile mücadelede Rusya ile ittifak kurmasında önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin F-35 uçaklarına tekrar sahip olma şansı olabilir fakat mevcut terör örgütü oluşumunun şimdiden önüne geçilmezse ilerde daha büyük sorunları beraberinde getirme olasılığı oldukça yüksektir.

İç ve dış dinamikler göz önüne alındığında Türk Dış Politikasında belirleyici olan kişiler ileri görüşlü olma özelliğine sahip olmalı ve oluşabilecek tehditleri önceden bertaraf etmelidir. Ayrıca Türkiye mevcut aktörler arasındaki dengeyi iyi kurmalıdır. Çünkü aktörlerin Suriye bölgesinde Türkiye yerine terör örgütlerini muhatap alması Türkiye açısından büyük tehdit teşkil etmektedir. Türkiye'nin iç ve dış dinamikleri hassas denge üzerine kurulu olduğu için Türkiye'nin ittifak tercihlerini açıklamada iç dinamikleri göz ardı eden güçler dengesi yetersiz kalmaktadır. Türkiye'nin ittifak politikaları ancak güçler dengesi teorisinden farklı bir bakış açısı geliştiren omnibalancing teorisi ile açıklanabilir.

KAYNAKÇA

Özçelık, N., & Can Acun. (2018). *Terörle Mücadelede Yeni Safha Zeytin Dalı Herakatı.* İstanbul: SETA Yayınları 105.

NATO Genel Sekreteri Jens Stoltenberg NATO Genel Sekreteri Stoltenberg: S-400'ün NATO sistemleriyle uyumu güç. (2018, 02 18). 07 2019, 27 tarihinde Suputnik Türkiye: https://tr.sputniknews.com/dunya/201802141032254713-nato-stoltenberg-turkiye-teror-afrin-operasyonu/ adresinden alındı

"Türkiye S-400'den çok daha fazlasıdır". (2019, 07 18). 07 27, 2019 tarihinde TRTTÜRK: https://www.trtturk.com.tr/haber/dunya/turkiye-s-400den-cok-daha-fazlasidir_6185 adresinden alındı

Aktan, S. (2019, 07 15). *Türkiye'nin S-400 alması F-35 teknolojisini ve NATO güvenliğini tehlikeye sokuyor mu?* 07 27, 2019 tarihinde euronews: https://tr.euronews.com/2019/07/15/turkiye-nin-s-400-almasi-f-35-teknolojisini-ve-nato-guvenligini-nasil-tehlikeye-sokuyor adresinden alındı

Ayoop, M. (1995). *the Third World Security Predicament:State Making, Regional Conflict and the İnternational System.* Boulder: Core, Lynne Rienner.

Biçer, S. (Bahar 2018). Küresel Terörle Mücadelenin Neresindeyiz? *Bilge Strateji, 10*(18), s. 7-9.

BİLGE-CRISS, N. (tarih yok). Türkiye-NATO İttifakının Tarihsel Boyutu. *Uluslarrası İlişkiler, 9*(34(Yaz 2012)), s. 1-28.

Clapham, C. (1999). Sovereignhty and the Third World State. *Political Studies*(XLVII), s. 522-537.

David, S. R. (1991). Explaining Third World Alignment. *World Politics(43)2*, 233-256.

Duran, B., İnat, K., & Caner, M. (2019). *Türk Dış Politikası Yıllığı 2018.* İSTANBUL: SETA Yayınları.

Ersöz, B. D. (2018, 07 11). *CAATSA Yaptırımları Nedir? Süreç Nasıl İşliyor?* 07 26, 2019 tarihinde Amerika'nın Sesi: https://www.amerikaninsesi.com/a/turkiyeyi-s400-alimindan-sonra-neler-bekliyor/4996208.html adresinden alındı

Morgenthau, H. J. (1948). *Politics Among Nations The Struggle for Power and Peace.* New York: Alfred A. Knopf.

N.Waltz, K. (1979). *Theory of International Politics.* Addison-Wesley Publishing Company.

Oran, B. (2016). *Tür Dış Politiksı Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular,Belgeler,Yorumlar CİLT I:1919-1980* (21.BASKI b.). ((. Oran, Dü.) İSTANBUL: İLETİŞİM YAYINLARI.

Özbek, C. (2018, 03 15). *Türkiye'nin 7 yıllık Suriye politikası.* 07 29, 2019 tarihinde Deutsche Welle Türkçe: https://www.dw.com/tr/t%C3%BCrkiyenin-7-y%C4%B1ll%C4%B1k-suriye-politikas%C4%B1/a-42980399-0 adresinden alındı



Savunma Tasarısında Türkiye Maddesi: 'Ya S-400 ya F-35. (tarih yok). 07 26, 2019 tarihinde AMERİKA'NIN SESİ: https://www.amerikaninsesi.com/a/savunma-tasarisinda-turkiyeyi-f-35-programindan-cikartma-maddesi/4929857.html adresinden alındı

Sönmezoğlu, F. (2000). *Ansiklopedik Politika Sözlüğü.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Türkiye - Amerika Birleşik Devletleri Siyasi ve Ekonomik İlişkileri. (tarih yok). 07 26, 2019 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Dışilişkiler Bakanlığı: http://www.mfa.gov.tr/turkiye-amerika-birlesik-devletleri-siyasi-iliskileri.tr.mfa adresinden alındı

Türkiye-Rusya İlişkileri. (tarih yok). 07 27, 2019 tarihinde TÜRKİYE CUMHURİYETİ DIŞİLİŞKİLER BAKANLIĞI: http://www.mfa.gov.tr/turkiye-rusya-siyasi-iliskileri.tr.mfa adresinden alındı

Walt, S. M. (1987). *The Origins of Alliances.* Ithaca, N.Y: Cornell University Press.



SOSYAL MEDYA KULLANIM AMAÇLARI VE OYUN BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emrah ARĞIN
Arş. Gör. Dr. Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, eargin@firat.edu.tr

Özet

Sosyal medya; internet teknolojilerindeki gelişmelerle beraber hayatımıza giren, insanların ihtiyaç duyduğu her türlü sosyal iletişime imkan tanıyan, eğlenceli ve karşılıklı etkileşimi eş zamanlı olmasını sağlayan bir kitle iletişim aracıdır. Sosyal medya kullanıcıları teknolojisi seven ve sosyal medyayı sık ve etkin şekilde kullanan bireylerden oluştuğu aynı şekilde bu bireylerin teknolojinin bir ürünü olan dijital oyunlara oldukça ilgili olduğu düşünülmektedir. Sosyal medya araçları gibi dijital oyunlar da günümüzde bireylerin en önemli eğlence araçları konumundadır. Bu mecraların olumlu olduğu yanları kadar olumsuz yanları da bulunmaktadır. Özellikle bu mecraların kullanımı bağımlılığa dönüştüğünde olumsuz etki daha da artmaktadır. Dünya sağlık örgütü 2018 yılından itibaren oyun oynama bağımlılığını bir hastalık olarak kabul etmiştir. Oyun bağımlılığının bir hastalık olarak tanımlanmasıyla birlikte oyun bağımlılığıyla ilgili araştırmalar önem kazanmıştır. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım nedenleri ile oyun bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Fırat Üniversitesi'nde öğrenim sürdüren 423 öğrenciden elde edilen verilere göre, katılımcıların % 27,5'i oyun bağımlılığı göstermektedir. Aynı şekilde dijital oyun bağımlıları sosyal medya araçlarında da bağımlılık belirtileri göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Sosyal Medya Kullanımı, Dijital Oyun Bağımlılığı.

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PURPOSES OF THE SOCIAL MEDIA AND THE PURPOSE OF PLAY

Abstract

Social media is a mass communication tool that enables all kinds of social communication that people need to enter into our lives with the developments in internet technologies, enabling the fun and mutual interaction to be synchronized. In the same way that social media users are made up of individuals who love technology and use social media frequently and effectively, these individuals are thought to be highly involved in digital games, which is a product of technology. Digital games such as social media tools are the most important entertainment tools of individuals today. These media have positive aspects as well as negative aspects. Particularly when the use of these channels turns into addiction, the negative effect increases. With the World Health Organization's acceptance of the play-addiction as a disease since 2018, research on game addiction has gained importance. In this study, the relationship between social media usage reasons and game dependence of university students was investigated. According to the data obtained from 450 students attending education at Fırat University, 27.5% of the participants show addiction. Similarly, digital gaming addicts show signs of addiction in social media.

Key Words: Social Media, Social Media Use, Digital Game Addiction.

GİRİŞ

Teknolojinin hızlı gelişimi ve ucuzlamasıyla birlikte bireyler, bilgisayar telefon gibi teknolojik araçları yaygın şekilde kullanmaya başlamıştır. Modern toplumun yapısı gereği bir insanlar sosyalleşme ve diğer ihtiyaçlarını bu teknolojik araçlarla gidermeye başlamıştır. Dijital oyunlarda bu mecralarda kendine yer bulmuş kullanıcılar hem oyun oynayıp eğlenebilmek için hem de sosyalleşebilmek için bu tür mecralarda oyun oynamaya başlamıştır. Sanal dünyanın sağladığı sınırsız imkanlar sayesinde bireyler gerçek hayatta yaşadıklarını sanal ortamlara taşımış ve gerçeklik ile sanal dünya arasındaki sınırlar bulanıklaşmaya başlamıştır.

Sosyal medya ve sanal oyunlar sayesinde bireyler belirli bir kimliğe bürünebilmekte ve bazı ihtiyaçlarını bu ortamlarda gidererek toplumsal kabullerini gerçekleştirmektedirler. Bu bağlamda Sosyal medya kullanımı ile dijital oyunlar birbirine benzerlik göstermektedir. Her ne kadar kullanım nedenleri temelde farklı görünse de özünde bireyler için aynı özelikleri ihtiva etmektedir. Bu bağlamda dijital oyun bağımlıları ile sosyal medya kullanıcılarının hangi nedenlerle bu mecraları kullandıkları ve bu iki mecra arasındaki ilişkiyi incelemek önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada öncelikle sosyal medya araçlarından ve sosyal medya kullanım nedenlerinden bahsedilmiştir. Daha sonra dijital oyun bağımlılığından bahsedilerek sosyal medya ve oyun bağımlılığı

arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Araştırma kapsamında ise üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım nedenleri ve dijital oyun bağımlığı karşılıklı olarak analiz edilmiş ve sosyal medya ile dijital oyun bağımlılığının arasındaki ilişki incelenmiştir.

1. SOSYAL MEDYA

Sosyal medya internet tabanlı bir uygulamalar grubudur. Bu araçlarda kullanıcılar kendilerinin oluşturdukları içerikleri paylaşabilme ve anlık olarak diğer kullanıcılarla etkileşimde olabilme imkânına sahiptir. Kaplan ve Heanlein (2010:61) sosyal medya kullanımı sayesinde, bireylerin fikir ve duygularını içeren kişisel özelliklerini ortaya çıkarmasının kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Sosyal medya araçları günümüzde modern toplumlarda yaygın şekilde kullanılmaktadır.

Sosyal medya araçlarının kullanıcı odaklı iletişim sürecine imkân tanıması, dış çevreye ilişkin tüm algılamaları "ben" merkezinde gerçekleşen bireyin başkalarının duygularını ya da düşüncelerini önemsemeden içerik oluşturmalarına veya paylaşım yapmalarına imkan sağlamaktadır (Arğın, 2019: 176-177).Sosyal medya araçları halkın görüşlerini dile getirmek için kullandığı gibi büyük firmalar tarafından reklamcılık amacıyla, siyasetçiler için halkla ilişkiler ve propaganda amacıyla sıklıkla kullanmaktadır. Arap baharı döneminde sosyal medya araçları halkın örgütlenmesi amacıyla da sıklıkla kullanılmıştır (Brooks, 2015: 27). Aynı zamanda sosyal medya komu diplomasisi uygulayıcıları tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Aydemir, 2016: 306). Bu uygulamalarda sosyal medya platformları hikâyelerin aktarılması için de yararlanılmaktadır (Aydemir, 2018: 131). Oluşturulan bu ağlara devamlı yeni kullanıcıların katılmasıyla karşılıklı etkileşim artmaktadır. Etkileşimin artması daha fazla kullanıcıyı sosyal medya kullanımına teşvik etmektedir (Arğın, 2018: 70).

Sosyal medya araçlarını genellikle genç yetişkin bireyler kullanmaktadır. internet kullanıcılarının dörtte üçü aynı zamanda birer sosyal medya kullanıcısıdır. bu tür sosyal ağların genç bireyler tarafından yaygın şekilde kullanılması her geçen gün daha fazla yetişkin bireyin dikkatini çekmekte ve yetişkinler arasında da sosyal medya kullanımı oranı artmaktadır. Sosyal medya kullanıcıları düzenli olarak bu tür paylaşım sitelerini ziyaret etmektedir (Correa vd., 2010: 248). Raacke ve Bonds-Raacke (2008: 171)'un üniversite öğrencileri üzerinden yaptığı bir araştırmaya göre cinsiyet değişkenine göre bir farklılık oluşmazken, üniversite öğrencileri günde yaklaşık üç saat bu tür sosyal paylaşım sitelerinde zaman geçirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Üretim ve tüketimin daimi bir döngü ile devam edebilmesi için bireylerin eğlence, haz gibi duygulanım alanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür ihtiyaçlara gereksinim duyan günümüz insanı, sosyal ihtiyaçlarını sosyal paylaşım siteleri ile gidermektedir (Karabulut, 2017: 243). Sosyal medya üzerine yapılan araştırmalara göre bu araçları bireylerin kullanım nedenlerinin üç temel psikolojik sebebi vardır. Bunlar; dışa vurum, nevrotik sebepler ve deneyime açık olma olarak sıralanmıştır. Cinsiyete göre kullanım amaçlarında bazı farklılıklar olsa da bu araçlar mutlu ve kederli, zengin ve fakir, sağlıklı ve hasta, yaşlı ve genç vb. her türlü birey tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Brooks, 2006: 290).

Dijital teknolojinin bir ürünü olan internet ve sosyal medya zaman içerisinde yaygın bir kullanım alanına kavuşmuştur. Yapılan araştırmalarda Türkiye'de ve dünyada bu mecralarını kullanım oranı ve kullanım sıklığının arttığı tespit edilmiştir. Yeni teknolojiyi yaygın olarak kullanan bireyler aynı zamanda bu mecraları oyun oynamak içinde yaygın olarak kullanmaktadır. Sosyal medya kullanıcıları ile dijital oyun bağımlıları teknolojiyi yaygın kullanan bireyler olduğu ve oyun bağımlılığı ile sosyal medya kullanımı arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

2. DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI

Dijital oyunlar herkesin ulaşabilir olması, gerçek zamanlı etkileşim sağlaması sınırsız özellikleri ile karakterize edilen bilgi teknolojisi uygulamalarıdır. Oyun tasarımcıları, oyuncuların istedikleri herhangi bir rolü üstlenebilecekleri, çoklu ortam sunumlarını kullanabilecekleri ve dünyanın herhangi bir yerinde yaşayanlarla ortak görevleri gerçekleştirebilecekleri sanal topluluklar oluştururlar. Bu tür oyunlarda oyuncular, çevrimiçi konuşma, arkadaş edinme ve gerçek veya sanal varlıklar içerisinde işlem yapma yetkisine sahiptir (Lo vd., 2005: 15). Dijital oyunlar bu tür özellikleriyle birçok bireyin günlük yaşantısının bir parçası haline gelmiştir.

Bu bağlamda bireyleri dijital oyunlara yönlendiren unsurlar temel bir sorunsal olarak dikkat çekmektedir. Bir birey, gerçek yaşamda başarılı olmazsa, kendini gerçekleştirmezse, herhangi bir gruba ait olup toplumsal ihtiyaçlarını gidermezse, saygı görmez veya takdir edilmezse bu gereksinimlerinin yönünü değiştirerek dijital oyunlarla giderme yoluna gidebilmektedir. Dolayısıyla bu

durumun dijital oyun bağımlılığını da beraberinde getirmesi muhtemeldir. Zira dijital oyunlarla birlikte bireylerin bazı ihtiyaçlarını gidererek psikolojik açıdan kendilerini de tatmin etmesi olağandır. (Çavuş vd., 2016: 266).Coşun ve Filiz'in (2019) yaptığı araştırmaya göre çocuklar dijital oyunlardan büyük keyif almakta ve hem fizyolojik hem de duyuşsal olarak oyun oynama eylemine bağlanmaktadırlar. Bu durum, zaman içerisinde sürekli oynama isteği oluşturmakta ve çocukları oyun bağımlısı hâline getirmektedir.

Aynı Zamanda dijital oyunlarda şiddet eyleminin ödüllendirilmesinin saldırgan davranışı, düşmanca duyguyu ve saldırgan düşünceyi arttırdığı tahmin edilmektedir. Bağımlılığa dönüşen dijital oyun oynama, saldırganlık potansiyelinin arttırdığı düşünülmektedir (Grüsser vd., 2015: 27). Dijital oyun oynama bağımlılık düzeyine ulaştığında şiddet eğilimi ile birlikte obezite, iskelet ve kas bozuklukları, olumlu sosyal davranışlarda azalma, dikkat bozuklukları, akademik başarıda düşüş, gibi birçok zararı da beraberinde getirmektedir (Akt. Coşkun ve Filiz: 2019: 241).

Popüler kültürün bir ürünü olan dijital oyunlar insanları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Burada asıl önemli olan hayatı kavramsal olarak değil görsel olarak deneyimleyebilmektir (Köse ve Karabulut, 2017: 412). Dijital oyuncuların önemli bir yüzdesi, sanal ortamlarda çok fazla zaman harcamasından dolayı sosyal ilişkilerinde de birçok sorun yaşamaktadır. Bazı gençler okulda veya okulla ilgili etkinliklerde geçirdikleri zamandan daha fazlasını dijital oyun oynayarak geçirmektedir. Bu tür oyunlarda aşırı derecede şiddet öğeleri içerebildiğinden oyuncular gözlemleyebildikleri şiddet içerikli davranışları taklit edebilmektedir (Lo vd., 2005: 15).Dijital oyunlar gerçek hayatın kavramsal olarak algılanmasına neden olmaktadır. Oyun bağımlılarının yaşadığı sorunların en önemlisi budur. gerçek hayatı anlamada zorluk çekmektedirler.

Dijital oyunlar sosyal medyanın taşıdığı karakteristik özelliklerin çoğunu içermektedir. Oyuncular büyük oranda ücretsiz ve anında etkileşim halinde olup hatta sanal ilişkiler kurabilir ve sanal topluluklar oluşturabilirler. Bu özellikleri nedeniyle dijital oyunlar interneti sosyal ilişkiler için kullananların dikkatini çekmektedir. Bu nedenle bu çalışma sosyal medya kullanımı ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif bir korelasyon olduğunu varsaymaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada sosyal medya kullanım nedenleri ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Örneklem olarak Fırat Üniversitesi öğrencileri seçilmiş ve üniversite öğrencilerinin oyun bağımlılığı ile sosyal medya arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nicel araştırmada verilerin elde edilmesinde anket yöntemi kullanılmıştır.

Sosyal medya kullanım ölçeği için Leung'ın (2013) "Generational Differences in Content Generation in Social Media: The Roles Of The Gratifications Sought and Of Narcissism" adlı araştırmasında kullandığı ölçekten faydalanılmıştır. Leung'ın araştırmasında nesiller arasındaki sosyal medyada içerik üretme farklılıklarını ve narsisizm arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada oyun bağımlılığı ölçeği için Jeroen vd. (2009) 'nin "Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents" adlı çalışmalarında geliştirdikleri ölçekten faydalanılmıştır.

Araştırmanın anketi 3 bölümden oluşmaktadır.1. bölüm demografik veriler elde etmek için; 2. bölüm katılımcıların oyun bağımlılığı nedenlerini değerlendirmek için; 3. bölüm katılımcıların sosyal medya kullanım nedenlerini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Anketin 2. ve 3. bölümünde 5'li likert ölçeği uygulanmıştır. Sosyal medya kullanım nedenlerinin ve oyun bağımlılığının ölçüldüğü bu bölümlerde beşli cevaplama kategorileri ve puan/sayısal değerleri şu şekildedir: ((1) "Asla" (2) "Nadiren" (3) "Bazen" (4) "Sıklıkla" (5) "Çok Sık" şeklindedir.

Bu araştırmada yukarıdaki literatür taraması bağlamında aşağıda sıralanan sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

Araştırma Sorusu 1: Katılımcıların sosyal medyada geçirdikleri süre ne kadardır?

Araştırma Sorusu 2: Katılımcıların dijital oyunlarda geçirdikleri süre ne kadardır?

Araştırma Sorusu 3: Katılımcıların sosyal medya kullanım nedenleri nelerdir?

Araştırma Sorusu 4: Katılımcıların sosyal medya kullanımımda ki ilgili maddelere verdikleri yanıtların dağılımı nasıldır?

Araştırma Sorusu 5: Katılımcılar dijital oyun dijital oyun oynama nedenleri nelerdir?



Araştırma Sorusu 6: Katılımcıların dijital oyun oynama ölçeğindeki ilgili maddelere verdikleri yanıtların dağılımı nasıldır?

Araştırma Sorusu 7: Katılımcıların sosyal medya kullanım nedenleri ile dijital oyun bağımlılığı göstermeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örneklemini Elazığ'daki Fırat Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencileridir. Bu kapsamda 2018-2019 öğretim yılında Elazığ'da bulunan lisans öğrencileri üzerinden bir saha araştırması gerçekleştirilmiştir.

Zaman ve maliyet kısıtlamalarından dolayı bu araştırmada kolayda örnekleme yolu seçilmiştir. Ana kütle sayısının bilinmediği durumlarda, 75 bin kişi ile 1 milyon nüfuslu yerleşim yerleri için öngörülen örneklem büyüklüğü, 384 olarak belirlenmiştir (Akt. Yağbasan, 2009: 123). Bu araştırmada örneklem hacmi 450 olarak belirlenmiş olup, anketlerin geri dönüşlerinde bir takım problemlerin (hatalı anket doldurma veya bazı anketlerin hiç cevaplanmaması ya da oyun oynamama ve sosyal medya kullanımının olmaması gibi) oluşabileceği varsayılarak örnek kütle hacmi, 450 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda anketlerin geri dönüşümü 423 adettir. Katılımcıların 213'ü erkek, 210'u kadındır. Katılımcıların yaşları 19 ile 27 arasında değişmektedir. Katılımcıların hepsinin öğrenci olmalarından dolayı gelir gurubu olarak ta homojen bir yapıya sahiptir.

Bu araştırma Fırat Üniversitesi öğrencileri ile sınırlı olduğu için elde edilen bulgular ancak benzer denekler düzeyinde bir genelleme yapmaya olanak sağlamaktadır. Bu nedenle daha büyük örneklem kitleleri ile farklı boyutları da kapsayacak şekilde örneğin farklı eğitim düzeylerinde yapılacak araştırmalarla hem araştırma bulgularının genellenebilirliğine hem de ilgili alan yazına değerli katkılar sağlanabilecektir.

3.2. Veri toplama aracı

Bu araştırmada veri toplama yöntemlerinden anket yöntemi kullanılmıştır. Anketler, Fırat Üniversitesi kampüsünde, yüz yüze görüşme şeklinde ve cevaplayıcı tarafından doldurulması istenerek uygulanmıştır. Anket formu, son haline kavuşturulmadan önce, 20 kişilik bir denek grubu üzerinde pilot araştırma yapılmıştır. Söz konusu araştırma sonucunda anlam hatasına neden olan herhangi bir ifade veya olumsuzlukla karşılaşılmamıştır. Böylelikle nihai araştırmaya geçilmiştir.

3.2.1.Sosyal Medya Kullanım Nedenleri Ölçeği

Leung'ın (2013) araştırmasında sosyal medya kullanım nedenlerini araştıran ölçeği beş faktörden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.87 bulunmuştur.

İlk faktörde 'Sosyal ve Sevgi İhtiyaçlar' ölçülmüştür.Bu faktörde 'Görüşlerimi, Düşüncelerimi ve Deneyimlerimi Paylaşmak İçin, Ailemin ve Arkadaşlarımın Son Durumumu Bilmelerini Sağlamak İçin, Diğer İnsanlarda Neler Olup Bittiğiyle İlgili Bilgi Almak İçin, Kendimi ve Başkalarını Anlamak İçin' kullanım nedenleri ölçülmüştür ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.68 bulunmuştur.

İkinci faktörde 'Olumsuz Hisleri Dışa Vurma İhtiyaçları' ölçülmüştür. Bu faktörde 'Huzursuz Olduğum Durumları Dile Getirmek İçin, Öfkelendiğim Şeyleri Dışa Vurmak İçin, Haksız Bir Durumla Mücadele Etmek İçin' kullanım nedenleri ölçülmüştür ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.72 bulunmuştur.

Üçüncü faktörde'Tanınma İhtiyaçları' ölçülmüştür. Bu faktörde 'Bir Konudaki Uzmanlığımı Tanıtmak İçin, Kişisel Kimliğimi Oluşturmak İçin, Saygı ve Değer Kazanmak İçin, Kendimi İnsanlara Tanıtmak İçin' kullanım nedenleri ölçülmüştür ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.80 bulunmuştur.

Dördüncü faktörde 'Eğlence İhtiyaçları' ölçülmüştür. Bu faktörde 'Zaman Geçirmek İçin Kullanırım, Eğlenceli Olduğu İçin Kullanırım, Rahatlamak İçin Kullanırım' kullanım nedenleri ölçülmüştür ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.87 bulunmuştur.

Beşinci faktörde ise 'Bilgi Edinme İhtiyaçları' ölçülmüştür. Bu faktörde 'Bilgi Tabanımı Genişletmek İçin Kullanırım, Düşünce Yapımı Geliştirmek İçin Kullanırım' kullanım nedenleri ölçülmüştür ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.86 bulunmuştur.



3.2.2.Dijital Oyunlarda Bağımlılık Ölçeği

Jeroen vd. (2009)'nin araştırmasında dijital oyun bağımlılığı ölçeği yedi faktörden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.88 bulunmuştur.

İlk faktörde 'Kullanım Sıklığı' ölçülmüştür.Bu faktörde 'Tüm gün boyuca bilgisayar oyunu oynamayı düşünüyor musunuz?, boş zamanlarınızı oyun oynayarak mı geçiriyorsunuz?, kendinizi bir oyun bağımlısı olarak hissediyor musunuz?' soruları sorulmuş ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.78 bulunmuştur.

İkinci faktörde 'Tolerans' değerleri ölçülmüştür. Bu faktörde 'Planladığınızdan daha üzün süre oyun oynadınız mı?, oyun oynamaya gün geçtikçe daha fazla zaman mı harcıyorsunuz?' soruları sorulmuş ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.77 bulunmuştur.

Üçüncü faktörde'Ruh Hali Değişikliği' değerleri ölçülmüştür. Bu faktörde 'Gerçek hayatı unutmak için oyun oynadınız mı?, oyun oynarken stres atıyor musunuz?, oyun oynarken kendinizi daha iyi mi hissediyorsunuz?' soruları sorulmuş ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.77 bulunmuştur.

Dördüncü faktörde 'Tekrarlamak' değerleri ölçülmüştür. Bu faktörde 'Oyun oynama sürenizi kısaltmaya çalıştınız mı?, insanlar oyunlarda daha az zaman geçirmeli mi?, oyun oynama sürenizi azaltmaya çalışırken başarısız oldunuz mu?' soruları sorulmuş ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.51 bulunmuştur.

Beşinci faktörde 'Gerginlik' değerleri ölçülmüştür. Bu faktörde 'Oyun oynayamadığınız zaman kendinizi kötü hissettiniz mi?, oyun oynayamadığınız zamanlarda sinirli oldunuz mu?, oyun oynayamadığınız zamanlarda stresli oldunuz mu?' soruları sorulmuş ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.85 bulunmuştur.

Altıncı faktörde 'Fikir Ayrılığı' değerleri ölçülmüştür. Bu faktörde 'Oyunlara harcadığınız süre boyunca başkalarıyla (örneğin, aileniz, arkadaşlarınız) kavga ettiniz mi?, oyun oynadığınız zamanlarda başkalarını (örneğin, aile, arkadaşlar) ihmal ettiniz mi?, oyunlara harcanan zaman hakkında yalan söylediniz mi?' soruları sorulmuş ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.76 bulunmuştur.

Yedinci faktörde 'Sorunlar' değerleri ölçülmüştür. Bu faktörde 'Oyunlara ayırdığınız zaman uykudan mahrum kalmanıza neden oldu mu?, oyun oynamak için diğer önemli aktiviteleri (örneğin okul, iş, spor) ihmal ettiniz mi?, uzun süre oyun oynadıktan sonra kendinizi kötü **hissettiniz mi?' soruları sorulmuş ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.60 bulunmuştur.**

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Sosyal Medya ve Dijital Oyun Kullanım Sıklığı

Araştırmanın; birinci sorusu "Katılımcıların sosyal medyada geçirdikleri süre ne kadardır?" ikinci sorusu ise "Katılımcıların dijital oyunlarda geçirdikleri süre ne kadardır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruların cevabını öğrenebilmek için cinsiyet değişkenine göre sosyal medya kullanım sıklığının ve dijital oyunlarda geçirilen sürenin betimsel olarak bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete Göre Sosyal Medyada Geçirilen Zaman

Cinsiyet	Sosyal Medyada Geçirilen Zaman					Toplam
	1 Saatten Az	1-2 Saat	2-3 Saat	3-4 Saat	5 Saat ve Üzeri	
Erkek	32	70	49	28	34	213
	%15	% 32,9	% 23	% 13,1	% 16	100,0%
Kadın	24	30	46	47	63	210
	% 11,4	% 14,3	% 21,9	% 22,4	% 30	100,0%
Toplam	56	100	95	75	97	423
	% 13,2	% 23,7	% 22,5	% 17,7	% 22,9	100,0%



Tablo 1'de yer alan verilerde görüldüğü gibi erkeklerin % 23'ü, kadınların da % 21.9'u günde iki ile üç saat aralığında sosyal medyada zaman geçirdiğini; aynı zamanda erkeklerin % 16'sı, kadınların da % 30'u günde beş saat ve beş saatten fazla sosyal medyada zaman geçirdiğini ifade etmiştir.

Yine Tablo 1'e göre erkeklerin % 13,1'i, kadınların % 22,4'ü günde üç-dört saat aralığında sosyal medya kullandığını belirtmişlerdir. Bir davranışın bağımlılık olarak kabul edilmesi için devamlılık göstermesi gerekmektedir. Günde üç-dört saat ve günde beş saatten fazla sosyal medya kullanımı "sık kullanım" olarak kabul edildiğinde betimleyici de olsa kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha sık sosyal medya kullandıklarını ve erkek kullanıcıların sosyal medya bağımlısı olduğunu söylemek mümkündür.

Erkek katılımcıların % 29,1'i, kadınların ise % 52,4'ü sosyal medya bağımlılığı belirtisi göstermektedirler. Öte yandan erkek katılımcıların % 23'ü, kadınların ise % 21,9'u riskli sosyal medya kullanıcısı sınıfındadırlar. Oranlardan da anlaşılacağı üzere sosyal medya bağımlılığı kategorisindeki katılımcılar cinsiyetlerine göre belirgin bir farklılık göstermektedir.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Dijital Oyun Oynarken Geçirilen Zaman

Cinsiyet	Dijital Oyunlarda Geçirilen Zaman					Toplam
	1 Saatten Az	1-2 Saat	2-3 Saat	3-4 Saat	5 Saat ve Üzeri	
Erkek	103	52	28	20	10	213
	% 48,4	% 24,4	% 13,1	% 9,4	% 4,5	% 100,0
Kadın	146	34	12	10	8	210
	% 69,5	% 16,2	% 5,7	% 4,8	% 3,8	% 100,0
Toplam	249	86	40	30	18	423
	% 58,9	% 20,3	% 9,4	%7,1	% 4,3	% 100,0

Tablo 2'de yer alan verilerde görüldüğü gibi erkeklerin % 9,4'ü, günde 3-4 saat aralığında oyun oynadığını ifade etmiştir. Kadınların da % 5,7'si günde 2-3 saat aralığında oyun oynadığını; aynı zamanda erkeklerin % 4,5'i günde beş saat ve üzeri oyun oynadığını ifade etmiştir. Tablo 1'e göre erkeklerin % 48,4'ü, kadınların da % 69,5'i günde bir saatten az oyun oynadığını belirtmişlerdir.

Bir davranışın bağımlılık olarak kabul edilmesi için devamlılık göstermesi gerekmektedir. Bu anlamla dijital oyun oynayan katılımcıların önemli bir bölümü (%58,9) bağımlılık belirtisi göstermemektedir. Günde üç-dört saat ve günde beş saat ve üzeri olarak oyun oynamak "sık kullanım" olarak kabul edildiğinde betimleyici de olsa erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha uzun süreler oyun oynadığını söylemek mümkündür. Erkek katılımcıların yüzde 13,9'u, kadın katılımcıların ise yüzde 8,6'sı dijital oyun bağımlılığı belirtisi göstermektedirler. Aynı zamanda erkek katılımcıların yüzde 13,1'i, kadın katılımcıların ise yüzde 5,7'si riskli dijital oyun bağımlısı durumundadır. Oranlardan da anlaşılacağı üzere sosyal dijital oyun bağımlılığı ve riskli kullanıcı kategorisindeki katılımcılar cinsiyetlerine göre belirgin bir farklılık göstermektedir. Erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre daha dijital oyunlarda daha fazla zaman geçirip ve daha fazla oyun bağımlılığı belirtisi göstermektedir.

4.2. Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Nedenleri

Araştırmanın; üçüncü ve dördüncü sorusu "Katılımcıların sosyal medya kullanım nedenleri nelerdir ve katılımcıların sosyal medya kullanımımda ki ilgili maddelere verdikleri yanıtların dağılımı nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruların cevaplarını öğrenebilmek için katılımcıların sosyal medya ölçeğine verdiği cevaplar frekans analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımım Nedenlerinde Sosyal ve Sevgi İhtiyaçları

Sosyal ve Sevgi İhtiyaçlar	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkılıkla	Çok Sık	Toplam
Görüşlerimi, Düşüncelerimi ve Deneyimlerimi Paylaşmak İçin	63 (%14,9)	85 (%20,1)	140 (%33,1)	107 (%25,3)	28 (%6,6)	423 (%100)
Çevremin Son Durumumu Bilmelerini Sağlamak İçin	91 (%21,5)	101 (%23,9)	124 (%29,3)	87 (%20,6)	20 (%4,7)	423 (%100)
Diğer İnsanlarda Neler Olup Bittiğiyle İlgili Bilgi Almak İçin	28 (%6,6)	75 (%17.7)	113 (%26,7)	142 (%33,6)	65 (%15,4)	423 (%100)
Kendimi ve Başkalarını Anlamak İçin	65 (%15,4)	115 (%27,2)	123 (%29,1)	92 (%21,7)	28 (%6,6)	423 (%100)
Toplam	247 (%14,6)	376 (%22,2)	500 (%29,5)	428 (%25,3)	141 (% 8,4)	423 (%100)



Tablo 3'de yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım nedenlerinden sosyal ve sevgi ihtiyaçları faktöründe daha çok bazen (500 % 29,5) ve sıklıkla (428 % 25,3) seçeneklerini işaretlemişlerdir. Toplam orana baktığımızda katılımcılar bazen, sıklıkla ve çok sık bir şekilde (% 63,2 oranında) sosyal medyayı, sosyal ve sevgi ihtiyaçları için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımım Nedenlerinde Olumsuz Hisleri Dışa Vurma İhtiyaçları

Olumsuz Hisleri Dışa Vurma İhtiyaçları	**Asla**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıkılıkla**	**Çok Sık**	**Toplam**
Huzursuz Olduğum Durumları Dile Getirmek İçin	121 (%28,6)	106 (%25,1)	103 (%24,3)	65 (%15,4)	28 (%6.6)	423 (%100)
Öfkelendiğim Şeyleri Dışa Vurmak İçin	123 (% 29,1)	110 (%26)	95 (%22,5)	73 (%17,3)	22 (% 5,2)	423 (%100)
Haksız Bir Durumla Mücadele Etmek İçin	88 (%20,8)	96 (%22.7)	118 (%27,9)	87 (%20,6)	34 (% 8)	423 (%100)
Toplam	332 (%26,1)	312 (%24,6)	316 (%24,9)	225 (%17,8)	84 (%6,6)	423 (%100)

Tablo 4'de yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım nedenlerinden olumsuz hisleri dışa vurma ihtiyaçları faktöründe daha çok asla (332 % 26,1) ve bazen (316 % 24,9) seçeneklerini işaretlemişlerdir. Toplam orana baktığımızda katılımcıların % 50,7'si asla ve nadiren sosyal medyayı, olumsuz hisleri dışa vurma ihtiyaçları için kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımım Nedenlerinde Tanınma İhtiyaçları

Tanınma İhtiyaçları	**Asla**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıkılıkla**	**Çok Sık**	**Toplam**
Bir Konudaki Uzmanlığımı Tanıtmak İçin	118 (% 27,9)	108 (%25,5)	129 (%30,5)	46 (%10,9)	22 (%5,2)	423 (%100)
Kişisel Kimliğimi Oluşturmak İçin	140 (% 33,1)	100 (%23,6)	90 (%21,3)	67 (%15,8)	26 (%6.1)	423 (%100)
Saygı ve Değer Kazanmak İçin	220 (% 52)	92 (% 21,7)	49 (%11,6)	46 (%10,9)	16 (% 3,8)	423 (%100)
Kendimi İnsanlara Tanıtmak İçin	170 (% 40,2)	90 (% 21,3)	76 (% 18)	45 (% 10,6)	42 (% 9,9)	423 (%100)
Toplam	648 (% 38,3)	390 (%23)	344 (% 20,3)	204 (% 12.1)	106 (% 6,3)	423 (%100)

Tablo 5'te yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım nedenlerinden tanınma ihtiyaçları faktöründe daha çok, asla (648 % 38,3) seçeneğini işaretlemişlerdir. Aynı şekilde katılımcıların % 23'ü sosyal medyayı tanınma amacıyla nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal medya kullanım nedenlerindeki diğer faktörlere göre en belirgin fark, tanınma ihtiyaçları faktöründe ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sosyal medyayı kullanım nedenlerinde tanınma faktörünü kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımım Nedenlerinde Eğlence İhtiyaçları

Eğlence İhtiyaçları	**Asla**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıkılıkla**	**Çok Sık**	**Toplam**
Zaman Geçirmek İçin Kullanırım	34 (% 8)	46 (% 10,9)	58 (% 13,7)	142 (% 33,6)	143 (% 33,8)	423 (%100)
Eğlenceli Olduğu İçin Kullanırım	32 (% 7,6)	40 (% 9,5)	80 (% 18,9)	157 (% 37,1)	114 (% 27)	423 (%100)
Rahatlamak İçin Kullanırım	38 (% 9)	66 (% 15,6)	90 (% 21,3)	113 (% 26,7)	116 (% 27,4)	423 (%100)
Toplam	104 (% 8,2)	152 (% 12)	228 (% 18)	412 (% 32,4)	373 (% 29,4)	423 (%100)

Tablo 6'da yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım nedenlerinden eğlence ihtiyaçları faktöründe daha çok sıklıkla (412% 32,4) ve çok sık (373% 29,4) seçeneklerini işaretlemişlerdir. Toplam orana baktığımızda katılımcıların% 61,8'i sıklıkla ve çok sık bir şekilde sosyal medyayı eğlence amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 6'ya göre sosyal medya üniversite öğrencileri tarafından eğence amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır.



Tablo 7: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımım Nedenlerinde Bilgi Edinme İhtiyaçları

Bilgi Edinme İhtiyaçları	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkılıkla	Çok Sık	Toplam
Bilgi Tabanımı Genişletmek İçin Kullanırım	18 (%4,3)	66 (% 15,6)	106 (%25,1)	115 (%27,2)	118 (%27,9)	423 (%100)
Düşünce Yapımı Geliştirmek İçin Kullanırım	34 (% 8)	65 (% 15,4)	100 (%23,6)	112 (%26,5)	112 (%26,5)	423 (%100)
Toplam	52 (%6,1)	131 (%15,5)	206 (%24,4)	227 (%26,8)	230 (%27.2)	423 (%100)

Tablo 7'de yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım nedenlerinden bilgi edinme ihtiyaçları faktöründe daha çok sıklıkla (227 % 26,8) ve çok sık (230 % 27,2) seçeneklerini işaretlemişlerdir. Toplam orana baktığımızda katılımcıların% 54'ü, sıklıkla ve çok sık bir şekilde sosyal medyayı bilgi edinme amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 7'ye göre sosyal medya üniversite öğrencileri tarafından bilgi edinme amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır.

Genel olarak baktığımızda ankete katılan üniversite öğrencileri sosyal medyayı kullanma faktörlerinden bilgi edinme amacıyla ve eğlence amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ankete katılan katılımcılar sosyal medyayı tanınma amacıyla ve olumsuz hisleri dışa vurma amacıyla kullanmadıklarını belirtirken sosyal ve sevgi ihtiyaçları içinse kısmen kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.3. Katılımcıların Dijital Oyunlara İlgi Düzeyleri

Araştırmanın; beşinci ve altıncı sorusu "Katılımcıların dijital oyun oynama nedenleri nelerdir ve katılımcıların dijital oyun oynama ölçeğindeki ilgili maddelere verdikleri yanıtların dağılımı nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruların cevaplarını öğrenebilmek için katılımcıların oyun oynama ölçeğine verdiği cevaplar frekans analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Oyun Bağımlılığı Maddelerinden Kullanma Sıklığı

Kullanım Sıklığı	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkılıkla	Çok Sık	Toplam
Tüm Gün Boyunca Oyun Oynamayı Düşünmek	201 (% 47,5)	118 (%27,9)	74 (% 17,5)	14 (% 3,3)	16 (% 3,8)	423 (%100)
Boş Zamanlarda Oyun Oynayarak Geçirmek	101 (%23,9)	155 (%36,6)	111 (%26,2)	42 (% 9,9)	14 (% 3,3)	423 (%100)
Kendimi Bir Oyun Bağımlısı Olarak Görüyorum	290 (%68,6)	60 (% 14,2)	45 (%10,6)	16 (% 3,8)	12 (% 2,8)	423 (%100)
Toplam	592 (% 46,7)	333 (%26,2)	230 (%18,1)	72 (% 5,7)	42 (% 3,2)	423 (%100)

Tablo 8'de yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin oyun bağımlılığı maddelerinden kullanım sıklığı faktörüne göre daha çok asla (592 % 46,7) ve nadiren (333 % 26,2) seçeneklerini işaretlemişlerdir. Toplam orana baktığımızda katılımcıların % 72,9'u asla ve nadir bir şekilde dijital oyunları kullanım sıklığını belirtmişlerdir.

Tablo 1'e göre erkek katılımcıların yüzde 36'sı, kadın katılımcıların ise yüzde 6,8'i dijital oyun bağımlılığı belirtisi göstermesine rağmen Tablo 8'e göre kendini oyun bağımlısı olarak görenlerin oranı % 6,6 çıkmıştır. dijital oyunlarda geçirilen süre bağımlılık belirtisi gösterse de ankete katılan katılımcıları kendilerini oyun bağımlısı olarak tanımlamamaktadır. oyun bağımlılarının bir kısmı oyunlarda geçirdikleri sürenin bağımlılık ifade etmediğini düşünmektedir.

Tablo 9: Katılımcıların Oyun Bağımlılığı Maddelerinden Tolerans Değerleri

Tolerans	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkılıkla	Çok Sık	Toplam
Planlanan Zamandan Daha Uzun Süre Oyun Oynamak	141 (%33,3)	104 (%24,6)	116 (%27,4)	38 (% 9,0)	24 (% 5,7)	423 (%100)
Oyun Oynamak İçin Gün Geçtikçe Daha Fazla Zaman Ayırmak	243 (%57,4)	89 (% 21,0)	61 (%14,4)	20 (% 4,7)	10 (% 2,4)	423 (%100)
Toplam	284 (% 38,1)	193 (%25,9)	177 (%23,7)	58 (%7,8)	34 (% 4,5)	423 (%100)

Tablo 9'da yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin oyun bağımlılığı maddelerinden tolerans faktörüne göre daha çok, asla (284 % 38,1) ve nadiren (193 % 25,9)

seçeneklerini işaretlemişlerdir. Toplam orana baktığımızda katılımcıların % 64'ü oyun oynamaya daha fazla zaman ayırmadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde genel olarak planladıkları şekilde oyunlara zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 10: Katılımcıların Oyun Bağımlılığı Maddelerinden Ruh Hali Değişikliği

Ruh Hali Değişikliği	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkılıkla	Çok Sık	Toplam
Gerçek Hayattan Uzaklaşmak İçin Oyun Oynamak	150 (%35,5)	135 (%31,9)	85 (%20,1)	35 (%8,3)	18 (% 4,3)	423 (%100)
Oyun Oynarken Stres Atmak	54 (% 12,8)	102 (%24,1)	129 (%30,5)	86 (%20,3)	52 (%12,3)	423 (%100)
Oyun Oynarken Kendini Daha İyi Hissetmek	81 (% 19,1)	102 (% 24,1)	134 (%31,7)	62 (%14,7)	44 (% 10,4)	423 (%100)
Toplam	285 (% 22,5)	339 (%26,7)	348 (% 27,4)	183 (% 14,2)	114 (9,0)	423 (%100)

Tablo 10'da yer alan verilere göre ankete katılan üniversite öğrencilerinin oyun bağımlılığı maddelerinden ruh hali değişikliği faktörüne göre daha çok bazen (348 % 27,4) seçeneğini işaretlemişlerdir. Aynı şekilde katılımcıların % 26,7'si nadiren ve % 21,3'ü asla diyerek oyun oynarken stres atmak veya oyun oynayarak daha iyi hissetmek için oyun oynamadığını ifade etmişleridir.

Dijital oyun oynama nedenlerinden ruh hali değişikliği faktörüne göre katılımcıların % 49,2'si gerçek hayattan uzaklaşmak, stres atmak ve daha iyi hissetmek için oyun oynamadığını ifade etmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Oyun Bağımlılığı Maddelerinden Tekrarlama Faktörü

Tekrarlamak	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkılıkla	Çok Sık	Toplam
Oyunda Geçirilen Süreyi Kısmaya Çalışmak	97 (% 22,9)	112 (% 26,5)	105 (%24,8)	55 (%13,0)	54 (% 12,8)	423 (%100)
Oyuna Ayrılan Zaman Kısa Olmalı	38 (% 9,0)	46 (% 10,9)	89 (% 21)	99 (% 23,4)	151 (% 35,7)	423 (%100)
Oyun İçin Ayrılan Zamanı Kısmada Başarısız Olma	209 (%49,4)	102 (% 24,1)	62 (% 14,7)	32 (% 7,6)	18 (% 4,3)	423 (%100)
Toplam	344 (% 27)	260 (%20,5)	256 (%20,1)	189 (% 14,9)	223 (% 17,5)	423 (%100)

Tablo 11'de yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencileri oyunlara harcanan zamanın kısılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde kendilerinin de oyunlara ayırdıkları zamanları kısmaya çalışmadığını söylemiştir. Oyun için ayrılan zamanı kısma konusunda da başarılı olduklarını (% 49,4) ifade etmişlerdir.

Tablo 12: Katılımcıların Oyun Bağımlılığı Maddelerinden Gerginlik Faktörü

Gerginlik	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkılıkla	Çok Sık	Toplam
Oyun Oynamadığınız Zamanlarda Kendini Kötü Hissetme	258 (% 61)	80 (%18,9)	59 (% 13,9)	18 (% 4,3)	8 (% 1,9)	423 (%100)
Oyun Oynamadığınız Zamanlarda Sinirli Olma	272 (% 64,3)	77 (%18,2)	30 (% 7,1)	28 (% 6,6)	16 (% 3,8)	423 (%100)
Oyun Oynamadığınız Zamanlarda Stresli Olma	271 (% 64,1)	66 (%15,6)	51 (% 12,1)	24 (% 5,7)	11 (% 2,6)	423 (%100)
Toplam	801 (63,1)	223 (%17,6)	140 (% 11)	70 (% 5,5)	35 (% 2,8)	423 (%100)

Tablo 12'de yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının gerginlik faktörüne göre daha çok asla (801 % 63,1) ve nadiren (223 % 17,6) seçeneklerini işaretlemişlerdir. Genel olarak baktığımızda katılımcıların % 80,7'si oyun oynamadığı zamanlarda kendilerini kötü hissetmediğini, sinirli olmadığını ve stresli olmadığını ifade etmişlerdir.



Tablo 13: Katılımcıların Oyun Bağımlılığı Maddelerinden Fikir Ayrılığı Faktörü

Fikir Ayrılığı	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkılıkla	Çok Sık	Toplam
Oyun Oynadığınız Zamanlarda Ailenizle veya Arkadaşlarınızla Kavga Etme	255 (% 60,3)	92 (% 21,7)	48 (% 11,3)	18 (% 4,3)	10 (% 2,4)	423 (%100)
Oyun Oynadığınız Zamanlarda Ailenizle veya Arkadaşlarınızı İhmal Etme	193 (% 45,6)	107 (%25,3)	76 (% 18)	33 (% 7,8)	14 (% 3,3)	423 (%100)
Oyunlara Harcadığız Zaman Hakkında Yalan Söyleme	256 (% 60,5)	98 (% 23,2)	43 (% 10,2)	22 (% 5,9)	4 (% 0,9)	423 (%100)
Toplam	704 (% 55,5)	297 (% 23,4)	167 (% 13,2)	73 (% 5,7)	28 (% 2,2)	423 (%100)

Tablo 13'de yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının fikir ayrılığı faktörüne göre daha çok asla (704 % 55,5) ve nadiren (297 % 23,4) seçeneklerini işaretlemişlerdir. Genel olarak baktığımızda katılımcıların % 45,6'sı oyun için arkadaşlarını ihmal etmediğini söylemiştir. % 60,5'i ise oyunlara harcadığı zaman konusunda asla yalan söylemediğinin ifade etmiştir. Aynı şekilde % 60,3'ü oyun oynadığı zamanlarda ailesiyle veya arkadaşlarıyla kavga etmediğini söylemiştir.

Tablo 14: Katılımcıların Oyun Bağımlılığı Maddelerinden Sorunlar Faktörü

Sorunlar	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkılıkla	Çok Sık	Toplam
Oyun Oynadığız Zamanlarda Uykudan Mahrum Kalma	192 (%45,4)	99 (% 23,4)	80 (% 18,9)	38 (%9,0)	14 (% 3,3)	423 (%100)
Oyun İçin Okul veya Arkadaşları İhmal Etme	256 (% 60,5)	84 (% 19,9)	44 (% 10,4)	23 (% 5,4)	16 (% 3,8)	423 (%100)
Oyun Oynadıktan Sonra Kendiniz Kötü Hissetme	173 (% 26,9)	79 (% 24,7)	79 (% 22,4)	58 (% 19,5)	34 (% 6,5)	423 (%100)
Toplam	621 (% 48,9)	262 (% 20,7)	203 (% 16)	119 (% 9,4)	64 (% 5,0)	423 (%100)

Tablo 14'de yer alan verilerde görüldüğü gibi ankete katılan üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının sorunlar faktörüne göre daha çok asla (621 % 48,9) ve nadiren (262 % 20,7) seçeneklerini işaretlemişlerdir. Genel olarak baktığımızda katılımcıların % 45,4'ü oyun için asla uykudan mahrum kalmadıklarını ifade etmişlerdir. % 60,5'i ise oyun oynayabilmek için okulunu ve arkadaşlarını asla ihmal etmediğini söylemiştir. Aynı zamanda katılımcıların % 26,9'u oyun oynadıktan sonra pişmanlık hissetmediğini söylemiş % 26'sı ise oyun oynadıktan sonra pişman olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların % 12,3'ü ise oyun oynayabilmek için sıklıkla ve çok sık bir şekilde uykudan mahrum kaldıklarını ifade etmişlerdir.

4.4. Katılımcıların Oyun Bağımlılığı ile Sosyal Medya Kullanımı Arasındaki Korelasyon Analizi

Araştırmanın,yedinci sorusu "Katılımcıların sosyal medya kullanım nedenleri ile dijital oyun bağımlılığı göstermeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu sorunun cevabını öğrenebilmek için katılımcıların sosyal medya kullanım nedenleri ve oyun bağımlılığı ölçeğine verdiği cevaplar korelasyon ile regresyon analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Tablo 15: Katılımcıların Oyun Bağımlılığı ile Sosyal Medya Kullanımı Arasındaki Korelasyon Analizi

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Oyun Bağımlılığı Ölçeği											
1- Kullanım Sıklığı	,749**	,608**	,068	,359**	,545**	,412**	-,047	,036	,134**	,136**	,036
2- Tolerans		,736**	,139**	,482**	,642**	,543**	-,034	,124*	,226**	,134**	,110*
3-Ruh Hali Değişikliği			,158**	,300**	,505**	,410**	-,005	,112*	,140**	,137**	,118*
4- Tekrarlamak				,190**	,208**	,393**	,078	,150**	,141**	,037	,113*
5- Gerginlik					,652**	,521**	-,010	,190**	,261**	-,023	,036
6- Fikir Ayrılığı						,640**	-,039	,168**	,265**	,040	,032
7- Sorunlar							-,078	,108*	,246**	,008	,041
S.M. Kullanımının Nedenleri											
8-Sosyal ve Sevgi İht.								,589**	,484**	,439**	,409**
9-Olumsuz Hisleri Dışa Vur.									,537**	,249**	,344**
10- Tanınma İhtiyaçları										,210**	,222**
11- Eğlence İhtiyaçları											,370**
12-Bilgi Edinme İhtiyaçları											

N=423* p ≤ .05. ** p ≤ .01.

Tablo 15'e göre katılımcıların sosyal medya kullanım nedenleri ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 15'e göre en anlamlı ilişki sosyal medya kullanım nedenlerinden tanınma ihtiyaçları faktörü ile oyun bağımlılığı ölçeğinin bütün faktörleri arasında pozitif bir korelasyon katsayısı vardır. tanınma amacıyla sosyal medyayı kullanan bireyler aynı zamanda birer oyun bağımlısı belirtisi göstermektedir.

Sosyal medya kullanım nedenleri ölçeğinin sosyal ve sevgi ihtiyaçları faktörü ile oyun bağımlılığı ölçeğinin ilgili maddeleri arasında genel olarak negatif yönlü bir ilişki vardır. Sosyal olarak dışa dönük olmayan insanlar oyun bağımlılığı belirtisini daha fazla göstermektedir.Tablo 15 genel olarak incelendiğinde sosyal medya kullanımının temel nedenleri ile oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 16: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Nedenleriyle Oyun Bağımlılığının Faktörleri Arasındaki İlişkinin Regresyon Analizi Sonuçları

	Sosyal ve Sevgi İhtiyaçları	Olumsuz Hisleri Dışa Vurma İhtiyaçları	Tanınma İhtiyaçları	Eğlence İhtiyaçları	Bilgi Edinme İhtiyaçları
	β	β	β	β	β
Cinsiyet	,058	,008	,038	,192	,138
Yaş	-,213	-,175	-,090	-,237	-,041
Oyun Bağımlılığı Öl.					
Kullanım Sıklığı	-,034	-,139	-,080	,105	-,080
Tolerans	-,036	,048	,139	,058	,156
Ruh Hali Değişikliği	,081	,087	-,033	,107	,098
Tekrarlamak	,124	,126	,063	,052	,112
Gerginlik	,045	,137	,117	-,081	,018
Fikir Ayrılığı	,017	,118	,112	,005	-,063
Sorunlar	-,142	-,088	,070	-,039	-,028
R	,276	,309	,333	,384	,237
R^2	,076	,095	,111	,147	,056
F	3,781	4,839	5,716	7,938	2,730
N = 423	* p ≤.05	** p ≤ .01	*** p ≤ .001		

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, (Beta) bağımsız değişkenlerin önem sırasına göre sosyal medyanın kullanım nedenlerinden eğlence ihtiyaçlarının genel ortalama puanı üzerindeki etkisi; cinsiyet (β=,192), ruh hali değişikliği (β=,107), kullanım sıklığı (β=,105), ve tolerans (β=,058) şeklinde sıralanmaktadır. Diğer bir ifadeyle sosyal medya kullanım ölçeğinin eğlence ihtiyaçları maddesine göre katılımcıların oyun bağımlılığı belirtisi gösteren en önemli iki faktör,cinsiyet ve ruh hali değişikliği faktörü olduğu söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, (Beta) bağımsız değişkenlerin önem sırasına göre sosyal medyanın kullanım nedenlerinden bilgi edinme ihtiyaçlarının genel ortalama puanı üzerindeki etkisi; tolerans (β=,156), cinsiyet (β=,138), tekrarlamak(β=,112) ve ruh hali değişikliği (β=,098) şeklinde sıralanmaktadır. Diğer bir ifadeyle sosyal medya kullanım ölçeğinin bilgi edinme ihtiyaçları maddesine göre katılımcıların oyun bağımlılığı belirtisi gösteren en önemli iki faktör, tolerans ve cinsiyet faktörü olduğu söylenebilir.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Sosyal medya araçları tüm dünyada gündelik hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş yaygın bir iletişim ortamıdır. İnternet temelli sosyal medya araçlarının ve dijital oyunların aşırı kullanımı bu tür araçlara bağımlılığa sebep olmaktadır. Bu araçlar zamanla tüm iletişim süreçlerinin bir aracı konumuna gelmiş; hatta ilişkileri oluşturan, bu ilişkilerin devamlılığını sağlayan ve bireylere benliğini ve kimliğini sunma imkânı sunan bir iletişim aracı olma özelliği kazanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler de bunu göstermektedir.

Ankete katılan erkek katılımcıların % 29'u, kadın katılımcıların % 52'si sosyal medya bağımlılığı belirtisi göstermektedir. Araştırmaya göre sosyal medya genellikle eğlence amacıyla, sosyal ve sevgi ihtiyaçları amacıyla ve bilgi edinme amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre dijital oyunlarda daha fazla zaman geçirip ve daha fazla oyun bağımlılığı belirtisi göstermektedir. Ankete katılan üniversite öğrencilerinin dijital oyunlarla ilgili ölçeğinin kullanım sıklığı faktörüne bakıldığında katılımcılar kendilerini bir oyun bağımlısı olarak görmediklerini (% 46,7) ifade etmişlerdir. Dijital oyunlarda geçirilen zaman ve kullanım sıklığı verilerine göre katılımcılar oyun



bağımlılığı belirtisi gösterse de kendilerini oyun bağımlısı olarak nitelendirmemektedirler. Kendisini oyun bağımlısı olarak nitelendirenlerin oranı sadece % 6,6 oranında çıkmıştır.

Ankete katılan üniversite öğrencilerine bakıldığında da, sosyal medya "Sosyal ve Sevgi İhtiyaçlar" (% 63,2), "Olumsuz Hisleri Dışa Vurma İhtiyaçları" (% 49,3), "Tanınma İhtiyaçları"(% 38,7), "Eğlence İhtiyaçları" (% 61,8) ve "Bilgi Edinme İhtiyaçları" (% 54) amacıyla sıklıkla kullanıldığı ve bu ihtiyaçlar için uygun ortamlar oluşturduğu görülmektedir.

Dijital oyun oynama nedenlerinden ruh hali değişikliği faktörüne göre katılımcıların % 49,2'si gerçek hayattan uzaklaşmak, stres atmak ve daha iyi hissetmek için oyun oynamadığını ifade etmiştir. Oyun için ayrılan zamanı kısma konusunda da başarılı olduklarını (% 49,4) ifade etmişlerdir. Katılımcıların % 80,7'si oyun oynamadığı zamanlarda kendilerini kötü hissetmediğini, sinirli olmadığını ve stresli olmadığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcıların % 45,6'sı oyun için arkadaşlarını ihmal etmediğini söylemiştir. % 60,5'i ise oyunlara harcadığı zaman konusunda asla yalan söylemediğinin ifade etmiştir. Aynı şekilde % 60,3'ü oyun oynadığı zamanlarda ailesiyle veya arkadaşlarıyla kavga etmediğini söylemiştir. Aynı zamanda katılımcıların % 26,9'u oyun oynadıktan sonra pişmanlık hissetmediğini söylemiş % 26'sı ise oyun oynadıktan sonra pişman olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların % 12,3'ü ise oyun oynayabilmek için sıklıkla ve çok sık bir şekilde uykudan mahrum kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların sosyal medya kullanımı ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki korelasyon analizine baktığımızda en anlamlı ilişkinin tanınma ihtiyaçları faktörü ile gerginlik, fikir ayrılığı ve sorunlar faktörü arasında olduğu görülmektedir. Tanınma ihtiyaçlarıyla sosyal medyayı kullanan bireyler aynı zamanda oyun bağımlılığı belirtisi göstermektedir. Sosyal medya kullanımı ölçeğinin sosyal ve sevgi ihtiyaçları faktörü ile oyun bağımlılığı arasında negatif yönde bir korelasyon vardır.

Sosyal medya kullanım nedenleri ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin regresyon analizi sonucuna göre katılımcıların sosyal medya kullanım nedenleri ile oyun bağımlılığına etkisini gösteren en önemli üç faktör ruh hali değişikliği tekrarlamak ve gerginlik olmuştur. Oyun oynamadığı zamanlarda gergin, stresli ve sinirli olan bireyler aynı zamanda sosyal medyayı da aktif kullanmaktadır. Dijital oyun oynama sürelerini kısmaya çalışmadığını söyleyen ve oyun oynamaya ayrılan sürenin kısa olması gerektiğini düşünmeyen bireyler de sosyal medyayı aktif şekilde kullanmaktadır.

Sonuç olarak katılımcıların dijital oyun bağımlılığı belirtileri arttıkça sosyal medyayı kullanım nedenleri ve amaçları değişmektedir. Ayrıca sosyal medya araçlarının benliği ilgilendiren içerik üretimine ve paylaşımlara imkan sağlaması, kişisel özelliklerin sergilenebildiği ve etkileşimi mümkün kılan özellikleri ile dijital oyunların özellikleri arasında benzerlik görülmektedir.

KAYNAKÇA

Arğın, E . (2019). Z Kuşağının Sosyal Medya Bağımlılığı ve Narsist Eğilimler: Elazığ İli Örneği. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6 (6), 166-183. Retrieved from http://dergipark.org.tr/asead/issue/47256/595415

Arğın, E. (2018). Algı Yönetimi ve Sosyal Medya: 2017 Anayasa Referandumu Üzerinden Bir İnceleme. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yönetim Bilimleri Bilim Dalı, Malatya.

Aydemir, E. (2016). Dış Politikada Yumuşak Güç ve Medya. Kalkedon Yayınları.

Aydemir, E. (2018). Kamu Diplomasisi: Ülkeler–Avrupa Birliği–Kurumlar–Uygulamalar. Kalkedon Yayınları.

Brooks, S. (2015). Does personal social media usage affect efficiency and well-being?. *Computers in Human Behavior*, *46*, 26-37.

Correa, T., Hinsley, A. W., & De Zuniga, H. G. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use. *Computers in human behavior*, *26*(2), 247-253.

Coşkun, T. K. ve Filiz, O. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalıkları. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 6, 239–267. http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.2.0036

Çavuş, S., Ayhan, B. & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 43, 265–289.

Grüsser, S. M., Thalemann, R., & Griffiths, M. D. (2006). Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression?. *Cyberpsychology & behavior*, *10*(2), 290-292.



Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, *53*(1), 59-68.

Karabulut, A. (2017). Decadence Kavramı Bağlamında Postmodern Medya Kültürüne Nıetzsche'ci Açıdan Bir Yaklaşım. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Köse, H., & Karabulut, A. (2017). The Relatıonshıp Between Speed And Realıty, And Dromology Of The Meanıng In The New Medıa Era. International Journal of Arts & Sciences, 10(2), 421-427.

Leung, L. (2013). Generational differences in content generation in social media: The roles of the gratifications sought and of narcissism. *Computers in Human Behavior*, *29*(3), 997-1006.

Lo, S. K., Wang, C. C., & Fang, W. (2005). Physical interpersonal relationships and social anxiety among online game players. Cyberpsychology & behavior, 8(1), 15-20.

Raacke, J., & Bonds-Raacke, J. (2008). MySpace and Facebook: Applying the uses and gratifications theory to exploring friend-networking sites. *Cyberpsychology & behavior*, *11*(2), 169-174.

Yağbasan, M. (2009). Kültürlerarası İletişim ve Diyaloğun Almanya Özelinde Analizi. Humanities Sciences; Volume: 4 Number: 1; 113-136.



AVM ÇALIŞANLARININ ÇALIŞMA KOŞULLARI VE İŞ DOYUMU; GÜNEY MARMARA ÖRNEĞİ

Serap PALAZ
Prof. Dr. /Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, İİBF, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, spalaz@bandirma.edu.tr

Merve ONUR
Yüksek Lisans Öğrencisi, /Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ÇEEİ Anabilim Dalı, onurmerve@yahoo.com

Özet
Bu çalışmada kültürel ve sosyal etkinliklerin gerçekleştiği, tüketim kültürünün merkezi olan ve müşteri memnuniyetinin ön planda tutulduğu alışveriş merkezlerinde müdür, müdür yardımcısı, satış temsilcisi ve kasiyer gibi değişik pozisyonlarda çalışan mağaza personelinin çalışma koşulları ve iş doyumuna ilişkin algıları incelenmiştir. Türkiye'de Alışveriş Merkezlerine (AVM) değişik perspektiflerle yaklaşan ve AVM olgusunu farklı boyutlarıyla ele alan çalışmalar mevcut olmasına rağmen, müşteri ile yüz yüze ilişkinin yoğun olduğu sadece fiziksel ve zihinsel emeklerin değil duyguların da işin gerektiği gibi kullanılmasını gerektiren duygusal emek ve estetik emek olarak adlandırabileceğimiz mağaza çalışanlarına ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmanın verileri, Güney Marmara bölgesinde yer alan, farklı büyüklükte ve kategorilerde 8 AVM'de, farklı konsept ve markalarda faaliyet gösteren mağazalarda Nisan 2019 ile Mayıs 2019 tarihleri arasında 335 kişiye uygulanan anketlere dayanmaktadır. AVM çalışanların demografik ve çalışma yaşamına ilişkin özellikleri tespit edilerek iş doyumu düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca mağaza çalışanlarının iş doyumunu etkileyebilecek temel demografik ve örgütsel değişkenler de tespit edilmeye çalışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: İş doyumu, çalışma koşulları, AVM Çalışanları, Güney Marmara

WORKING CONDITIONS AND JOB SATISFACTION OF SHOPPING MALL EMPLOYEES; THE CASE OF SOUTH MARMARA REGION

Abstract
In this study the perceptions of employees working in different positions such as manager, assistant manager, sales representative and cashier in shopping malls, which are the centre of consumption culture where cultural and social activities take place and customer satisfaction, are examined in terms of working conditions and job satisfaction. Although there some studies examining different aspects of shopping malls in Turkey there are almost no study on shopping malls employees who are qualified as emotional labour or aesthetic labour. The data of this study are based on the questionnaires applied to 335 people between April 2019 and May 2019 in the shop stores operating in different sectors and brands in 8 shopping malls of different sizes and categories located in the South Marmara region. Demographic characteristics and working conditions of the shopping mall employees and their job level satisfactions were examined. In addition, basic demographic and organizational variables that may affect job satisfaction of shopping mall employees have been analysed.
Keywords: Job Satisfaction, working conditions, Shopping Center Employees, South Marmara

GİRİŞ

Son dönemlerin ve özellikle genç neslin sosyalleşme alanı olarak tanımladığı alışveriş merkezleri 20.yy itibariyle doğmaya başlamış ve hızla yaygınlaşarak bulunduğu bölgeler için bir eğlence, dinlence hatta çalışma alanı halini almıştır. Ülkemizde her biri ayrı bir konsepte sahip olan Alışveriş Merkezlerinin sayısı (AVM) son yıllarda artmış ve 1995 yılında 12 olan AVM sayısı, 2011 yılında 264'e, 2014 yılında 345'e ve 2016 yılında 387'e yükselmiş bulunuyor. 2017 Temmuz ayı itibariyle 400 olan AVM sayısının 2019 yılında 432'ye ulaştığı tahmin edilmektedir (EVA,2018).

Alışveriş merkezleri; merkezi bir birimce dizayn edilen, planlanan, yapılandırılan ve yönetilen perakendeci dükkanların ve çeşitli hizmet kuruluşlarının yer aldığı bir komplekstir. Ticari işletme tiplerini ve farklı hacimlerdeki satış birimlerini içinde barındıran bu kompleksler belli bir alan içindeki tüketicilere hizmet etmek üzere veya belirli bir tüketici grubuna hizmet etmek üzere yapılandırılarak kurulmuş mekanlardır (Cengiz ve Özden, 2002: 5). Günümüzde, alışveriş merkezleri, birbiriyle anlamsal ve mekansal olarak hiçbir ilişkisi bulunmayan atlıkarınca, buz pateni pisti gibi eğlence öğeleri, panaromik asansörler, yürüyen merdivenler gibi teknolojik öğeler; kemerler, kubbeler,

köprüler gibi mimari öğelerin bir araya geldiği gerçeküstü mekanlar haline dönüşmüşlerdir. Ancak, şu bir gerçektir ki alışveriş merkezleri kimi zaman geçmişe öykünen "kitsch", kimi zaman ise bir uzay istasyonunu andıran "hightech" iç mekan anlayışlarıyla çağımızın yeni kamusal mekânlarıdır. Bu mekânlar içinde kurulan kamusal ilişki de, aynen alışveriş merkezinde kurgulanan yapay dünyaya benzer bir şekilde kendiliğindenliğini kaybetmiştir. İklimlendirmesinden, güvenlik kontrolüne kadar fiziksel ortama dair her şeyin düzenlenmiş olduğu alışveriş merkezlerinde kamusal ilişkiler de düzenlenir hale gelmiştir. Öyle ki, alışveriş merkezi içindeki satış görevlilerinden, güvenlik personeline kadar pek çok çalışanın müşterilerle kuracağı ilişkiler de söyleyeceği diyaloglar bile bu düzenleme içinde yer almaktadır (Vural ve Yücel, 2006: 105).

Ülkemizde üretimden ziyade tüketim seviyesinin yüksek olduğu bu dönemde insanlar maddi olanakları elverişli olmasa dahi zamanlarının bir kısımlarını AVM'lerde geçirmektedirler. Sirkülasyonun bu kadar yüksek olduğu ve yüz yüze iletişimin yoğun yaşandığı bir çalışma alanında istihdam edilen personelin işinden elde ettiği doyum ve beklentilerinin karşılanma durumu araştırılması gereken önemli bir husus halini almıştır. Çalışanların kendilerini iş ortamında nasıl hissettikleri ve bunun işe yansıması beraberinde personelin çalışmaktan duyduğu haz iş doyumu olarak tanımlanmakta olup yapılan literatür taraması sonrası AVM çalışanlarının demografik özellikleri ile işlerinden memnuniyet seviyelerini ölçmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma Güney Marmara bölgesinde yer alan alışveriş merkezi çalışanlarının demografik özellikleri ve bu özelliklere göre iş doyumu seviyelerini araştırarak ilgili literatüre katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Alışveriş Merkezleri(AVM), günümüzde üretim noktalarının küçülmesi eğilimine karşı çok fazla sayıda ücretli emeği bir araya getiren ender çalışma mekânlarıdır. AVM'nin gündelik hayattaki konumu, onu pek çok açıdan önemli bir araştırma konusu haline getirmiştir. Türkiye'de Alışveriş Merkezlerine (AVM) değişik perspektiflerle yaklaşan ve AVM olgusunu farklı boyutlarıyla ele alan çalışmalar mevcut olmasına rağmen, müşteri ile yüz yüze ilişkinin yoğun olduğu sadece fiziksel ve zihinsel emeklerin değil duyguların da işin gerektiği gibi kullanılmasını gerektiren duygusal emek ve estetik emek olarak adlandırabileceğimiz mağaza çalışanlarına ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada hizmet sektöründe faaliyet gösteren ve müşteri memnuniyetinin ön planda olduğu AVM çalışanlarının çalışma koşulları ve örgütsel ve demografik özelliklerinin iş doyumuna etkisi incelenecektir.

YÖNTEM VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Tanımlayıcı nitelikte olan bu çalışmanın ana kütlesini Güney Marmara bölgesinde yer alan alışveriş merkezleri oluşturmaktadır. Balıkesir, Çanakkale ve Bursa illerinde 8 alışveriş merkezinde yer alan 709 mağaza çalışanı bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu çalışmada Bursa merkez için 4 (dört), Balıkesir merkez için 1 (bir), Bandırma için 1 (bir), Çanakkale merkez için 1 (bir) ve Biga için 1 (bir) olmak üzere toplam 8 (sekiz) alışveriş merkezinde 335 çalışana yüz yüze anket uygulanmıştır. Anket uygulaması Mart-Mayıs ayları arasında yapılmış olup saha araştırmasına başlamadan önce AVM'lerin yönetimi ile görüşülüp Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesinden alınan etik kurul raporu sunularak anket uygulaması için gerekli izin talep edilmiştir. Anket uygulamasında önce personellerle birebir yüz yüze görüşülerek kişisel verilerin gizliliği ve uygulama amacından söz edilmiştir. Bu sayede uygulama daha hızlı ve istekli bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır; ilk bölümde çalışanlara cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim ve çocuk sahibi olma durumlarını tespit etmeye yönelik demografik sorular sorulmuştur. İkinci bölümde gelir seviyesi, sektörde ve mağazada çalışma yılı, fazla mesailer dahil haftalık çalışma saati ve mağaza içi konum ve benzeri sorularla çalışma koşullarına ilişkin sorular uygulanmıştır. Üçüncü bölümde ise iş doyumunu ölçmeye yönelik olarak Scott ve Taylor (1985) ve Mathisen vd. (2008) tarafından kullanılan yöntem tercih edilmiştir. Katılımcılara "Genel olarak işinizden ve işyerinizden ne kadar memnunsunuz?" sorusuna hiç memnun değilim, memnun değilim, kararsızım, memnunum ve çok memnunum şeklinde yanıt vermeleri istenmiştir.

Araştırmanın veri değerlendirilmesi frekans analizi yöntemi ile SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Anket uygulamasına katılan personellerin demografik özellikleri ve çalışma koşulları ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemek üzere ki-kare testi uygulanmıştır.



BULGULAR

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışanların %60.6' sı kadın, %39.4' ü ise erkektir. AVM çalışanlarının yarısından fazlası (%66.9) 21-30 yaş aralığındadır. Alışveriş merkezlerinde istihdam edilen personellerin yarısından fazlası (%64.5) bekâr olup %72.5 oranıyla çocuk sahibi olmayan bireylerden oluşmaktadır. Eğitim seviyesi açısından bakıldığında %54 oranında lise ve altı eğitim düzeyine sahip personeller istihdam edilmekteyken üniversite mezunu olan ve satış danışmanı, kasiyer, mağaza müdürü gibi pozisyonlarda çalışan personel orası ise %46'dır. Çalışan bireyler işlerini %83 ile tam zamanlı iş olarak tanımlayıp neredeyse tamamı (%89.6) kota-prim usulü ile çalışan personellerdir.

Anket sorularını cevaplayan personellerin %45.7'si 2019 yılı için 2020 TL olarak belirlenen asgari ücret düzeyinden fazla gelir elde etmekte olup bu tutar 2021 TL ile 3000 TL arasındadır. Bir diğer bulgu ise; %43.3 oranı ile bu sektörde 5 yılın üzerinde çalışma hayatına sahip olan ancak yine %34.3 ile 1 yıldan az bir zamanla aynı mağazada çalışma kıdemine sahiptir.

Tablo 1. ***Katılımcıların Demografik Bilgileri***

CİNSİYET	**F**	**%**	**YAŞ**	**F**	**%**
Kadın	203	60,6	15-20	10	3,0
Erkek	132	39,4	21-30	224	66,9
Toplam	*335*	*100*	31-40	82	24,5
			41-50	18	5,4
			51 ve üzeri	1	,3
			Toplam	*335*	*100*
MEDENİ DURUM	**F**	**%**	**ÇOCUK SAYISI**	**F**	**%**
Evli	119	35,5	Yok	243	72,5
Bekâr	216	64,5	1	59	17,6
Toplam	*335*	*100*	2	30	9,0
			3 ve üzeri	3	,9
			Toplam	*335*	*100*
MEZUNİYET	**F**	**%**	**KOTA-PRİM**	**F**	**%**
İlköğretim	15	4,5	Evet	300	89,6
Lise	166	49,6	Hayır	35	10,4
Ön lisans	77	23,0	*Toplam*	*335*	*100*
Lisans	71	21,2			
Y.Lisans/Doktora	6	1,8			
Toplam	*335*	*100*			
AYNI MAĞAZADA ÇALIŞMA SÜRESİ	**F**	**%**	**SEKTÖRDE ÇALIŞMA SÜRESİ**	**F**	**%**
1 yıldan az	115	34,3	1 yıldan az	58	17,3
1-3 yıl arası	114	34,0	1-3 yıl arası	81	24,2
3-5 yıl arası	55	16,4	3-5 yıl arası	51	15,2
5 yıl ve üzeri	51	15,2	5 yıl ve üzeri	145	43,3
Toplam	*335*	*100*	*Toplam*	*335*	*100*
AYLIK GELİR	**F**	**%**	**ÇALIŞMA ŞEKLİ**	**F**	**%**
Asgari ücret altı	14	4,2	Kısmi Zamanlı	20	6,0
Asgari ücret	107	31,9	Tam Zamanlı	278	83,0
2021-3000 TL	153	45,7	Geçici	7	2,1
3001-4000 TL	47	14,0	Daimi	30	9,0
4001-5000 TL	6	1,8			
5001 TL ve üzeri	8	2,4			
Toplam	*335*	*100*	*Toplam*	*335*	*100*

Anket uygulaması yapılan 335 personel kendilerine sorulan "işinizden ve işyerinizden ne kadar memnunsunuz?" sorusuna %77 oranıyla "işimden memnunum" cevabını vermiştir. Kadınlar (%80.8) erkeklere (%71.2) oranla işinden daha fazla memnun iken yaş ortalaması 21-30 aralığında olan personeller %76.8 oranında iş doyum düzeyine sahiptir. Bir diğer demografik değişken olan medeni duruma göre iş memnuniyet düzeyi incelendiğinde %79.8 oranında evli olan bireyler işimden memnunum cevabını verirken, bekâr olan bireyler %75.5 oranında işinden memnun olduğunu söylemiştir.

İş doyumu eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde lise ve altı eğitim düzeyine sahip personeller işinden %81.8 oranında memnundur. Gelir düzeyi açısında bakıldığında 2021 TL ile 3000 TL arasında gelir elde eden personeller %73.2 oranında işinden memnundur. Ayrıca çocuk sahibi olan personellerin iş doyum düzeyi %79.3 şeklindedir. Bir diğer değerlendirme olarak il ve ilçe bazında değerlendirme yapıldığında ilçelerde bulunan AVM' lerde çalışan personeller %86.3 oranında "işimden memnunum" cevabını vermiştir.

Anket uygulamasına katılan personellerin demografik özellikleri ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemek üzere ki-kare testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, vardiyalı çalışma, sektörde ve aynı mağazada çalışma yılı, aylık gelir düzeyi, eğitim seviyesi, prim usulü çalışıp çalışmadıkları ve haftalık çalışma saatleri ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca Katılımcılara çalışma ortamlarının gergin ve rahat olup olmadığı, aklının hep işte kalması ve iş yoğunluk düzeyi, iş güvencelerinin olup olmadığı ve işlerin yetişmemesi durumları sorularak stres düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. "İşimden memnunum" cevabını veren personellerin çalıştığı mağaza veya kurumda iş güvencesinin olmaması durumuna %90 oranında "kesinlikle hayır" , iş yoğunluğu durumuna %83.3 oranında "hayır", çalışma ortamının gerginlik düzeyi sorusuna %94.8 oranında "hiç değildi", çalışma ortamının rahatlık düzeyi sorusuna %89.4 oranında "genellikle rahattı", aklının hep işinde kalıp kalmadığı sorusuna %85.3 oranında "ne evet ne hayır", işlerin yetişip yetişmemesi durumunun sorgulandığı soruya ise %86.8 oranında "kesinlikle hayır" cevabını vererek çalışma ortamı, iş güvencesi ve iş yoğunluğu gibi unsurların iş doyum düzeyiyle yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

İşlerin yoğun olması ve aklının hep işte kalma düzeyi dışında bu değerlendirmeler ve iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup aşağıda ifade edilmiştir. Çalışma ortamının gerginlik seviyesi ile iş doyumu arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (X^2=64,249, p=0,000). Yine çalışma ortamının rahatlık seviyesi ile iş doyumu arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (X^2=62,529, p=0,000). Çalışılan kurumda iş güvencesinin olup olmaması ile iş doyum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (X^2=39,729, p=0,000). Personelin icra etmesi gereken günlük işlerin yetişmemesi ile iş doyum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (X^2=34,148, p=0,000).

Ayrıca yapılan analizler kapsamında bölgesel değerlendirmeler ve personelin yaşadığı bölgelere göre iş doyumu ölçümlenmeye çalışılmış bu kapsamda il ve ilçe bazında çalışan personelin iş doyumu analiz edilmiştir. İlçelerde yer alan AVM' lerde çalışan personel % 86,3 oranında il merkezlerinde bulunan AVM' lere oranla daha yüksek düzeyde işimden memnunum cevabını vermiştir.

İlgili literatür incelendiğinde iş doyumu ile ilgili birçok çalışma mevcuttur ve bu çalışmalarda elde edilen bulgular araştırma alanı, çalışanların ünvanı, yaş ve gelir seviyesi gibi değişkenlere göre farklılıklar göstermektedir. Ancak AVM'ler bazında inceleme yapıldığında genel olarak bu alanın mimari yapısı, pazar araştırması, müşteri potansiyeli ve satış danışmanlarının performansı üzerine birçok araştırma yapılmış olup çalışan personel özelinde değerlendirmelere yer veren çalışmalara nadiren rastlanmıştır.

Bu çalışmanın nicel bulguları Türkiye'de bir ilk olma niteliği taşıyan ve bu çalışmaya da ilham kaynağı olan Sosyal Araştırmalar Vakfı tarafından desteklenen "AVM'lerin Yorgun Gençleri" isimli araştırma projesinin bulguları ile örtüşmektedir. İstanbul'da yer alan AVM çalışanlarının genel profilini tespit etmek amacıyla nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılarak yapılan bu çalışmada tüm olumsuz çalışma koşullarına rağmen çalışanların %90'ının işlerinden memnun olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da anket uygulamasına katılanların %90'ı işlerinden memnundur, bunun en önemli sebebi hem kadınlar hem de erkekler açısından "edinilen çevre" ve "kurum kültürü" gibi unsurlardır. Bu sonuç neoliberal dünyada, işin kendisini bir yaşam tarzı olarak belirleme niteliği ile ilişkilendirilebilir (Özkaplan, vd.,2017:250).

SONUÇ

İstekleri, beğenileri ve beklentileri konusunda kapsamlı verilerin üretildiği 'müşteriler' karşısında sürekli gülümsemek ve ayakta olmak, yüz yüze satışı gerçekleştirmek, yoğun ve esnek çalışma temposuna ayak uydururken bir yandan da müşteriye aile sıcaklığını hissettirip aslında rekabet olan ortamda duygu kontrolünü sağlamaya çalışan AVM çalışanlarını konu edinen bu çalışma, satış baskısı sonucu prim hak edişini artırmak isteyen emekçilerin bahsi geçen çalışma koşullarına rağmen

kayıt dışı ekonomi ve işsizlik oranı göz önünde bulundurulduğunda işlerinden memnun olduğunu ortaya koymuştur.

Sigortalı ve asgari ücretin üzerinde bir işe sahip olmak isteyen 21-30 yaş grubu, bekâr, çocuksuz ve lise mezunu olan bu gençlerin %77'si işinden memnun olduğunu belirtmiştir.

AVM'lerin mimari yapısı, tüketici davranışları ve müşteri odaklı satış alanında gerçekleşen çalışmalardan çok çalışma temposuna ve tüketim kültürüne rağmen ekonomide gelinen şu noktada satış baskısı ile psikolojik açıdan zorlanan genç neslin emek süreçlerinin tartışılması bir gereklilik olup duygusal emek, estetik emek ve duygu kontrolü kapsamında akademik çalışmaların artırılması ve Türkiye pazarında varlığını sürdürülebilir kılmak isteyen markaların bu anlamda kendini geliştirmesi insana değer kavramı ile yola çıkması gerekmektedir.

Mevcut işsizlik rakamlarının düşürülmesi ve üniversite mezunu bireylerin uzmanlaştıkları alanlarda çalışabilmesi adına dijitalleşen dünya ekonomisinde bilgi üreten nesillerin yaratılırken mevcut ve olması gereken eğitim, nüfus ve ekonomi politikalarının entegre bir şekilde planlanması ve bilgi üretecek yapıya getirilmesi gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda genel olarak satış danışmanlarının performansı, motivasyonu veya daha çok satışı nasıl artırabileceği ile ilgili çalışmalar mevcut. Ancak ışıltılı AVM'ler ve markalar içerisinde görünmez olan mağaza çalışanlarının değer verildiğini bilmeye, özel günlerde dinlenmeye ve sosyal hayatlarını yaşamaya ihtiyaçları var. Bu alanlara yönelik çalışmaların artırılması ve farkındalık yaratılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Başçı, E. (2008), "Avm'lerde ki satış görevlilerin çalışma koşulları ve Deneyimleri: İzmir'de Sosyolojik Bir Saha Araştırması", Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.107-130.

Bayram, N. (2004) "Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi", Bursa, Ezgi Kitapevi

Cengiz, E., Özden, B. (2002) "Perakendecilikte Büyük Alışveriş Merkezleri ve Tüketicilerin Büyük Alışveriş Merkezleri ile İlgili Tutumlarını Tespit Etmeye Yönelik Bir Araştırma", Ege Akademik Bakış Dergisi, Sayı 1, ss.1-15

Ceylan, H, Gül, N ve Öksüz, M. (2016) "Sosyal Çalışmacılarda İş Doyumu ve Tükenmişliğe Etki Eden Faktörlerin Sosyal Hizmet Alanlarına Göre Karşılaştırmalı İncelemesi", Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 11, ss.43-69.

EVA, 2018, "2017-2019 AVM Araştırması", http://www.evagyd.com/haberler/eva-gayrimenkul-ve-akademetre-2017-2019-avm-arastirmasinin-sonuclarini-acikladi/460/, (En son erişim 13.06.2019).

Özkaplan, N., Öztan, E. ve Ruben, E. (2017). "Avm'lerin yorgun gençleri: Tezgâhtarlıktan satış elemanlığına emeğin dönüşümü", Sosyal araştırmalar vakfı, ss. 245-255.

Özpehlivan, M. (2018), "İş Tatmini: Kavramsal Gelişimi, Bireysel ve Örgütsel Etkileri", Yararları ve Sonuçları, Gece Akademi, Ankara.

Scott, K. D., & Taylor, G. S. (1985). "An examination of conflicting findings on the relationship between job satisfaction and absenteeism: A metaanalysis". Academy of Management Journal, 28(3), ss. 599-612.

TÜİK, 2019, İstihdam Edilenlerin Yıllara Göre İktisadi Faaliyet Kolları, http://tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist, (En son erişim, 12.06.2019).

Türk, S. (2007), Örgüt Kültürü ve İş Tatmini, Gazi Kitapevi, Ankara, ss. 677-71.

Vural, T. ve Yücel, A. (2006), "Çağımızın yeni kamusal mekânları olan alışveriş merkezlerine eleştirel bir bakış", İtü Dergisi, Sayı 2, ss.97-106.

Yenihan, B, Öner, M ve Balcı, B. (2016), "İş Doyumu ve Yaşam Doyumunun Demografik Özelliklerle İlişkisi: Sakarya AVM Çalışanları Üzerine Bir Araştırma", Siyaset Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, Sayı 1, ss.33-49



SPOR PSİKOLOJİSİ KAVRAMINA YÖNELİK: BİR META-SENTEZ BETİMLEME

Bekir Barış CİHAN
Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Ebru ARAÇ ILGAR
Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Cumaali GÜNDOĞDU
Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.

Çağın YULUK
Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.

Ömürhan ÇETİNER
Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.

Özet

Bu araştırmanın amacı spor psikolojisi kavramı üzerine yürütülmüş çalışmaların analiz ve sentez süreçlerinden geçirilerek incelenmesidir. Araştırmada 2002-2017 yılları arası yapılmış 9 yüksek lisans tezi ve 2005-2018 yılları arası yapılmış 20 makaleden oluşan toplam 29 çalışma incelenmiş olup, ulaşılan bulgular nitel araştırma yöntemi kullanılarak bir meta-sentez çalışması ile analiz edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaları belirlemek amacıyla; Google Akademik arama motoru, YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark ve TÜBİTAK Ulakbim veri tabanları kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar makale çalışmalarının kodu, yazarı, yılı ve amacı, yılı ve türe göre dağılımı, veri toplama araçları, örneklem grubu ve örneklem sayısı, araştırma yöntemleri ve çalışmalar sonunda elde edilen bulgulara ilişkin veriler bakımından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışmamızda, alan yazındaki mevcut çalışmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Sonuç olarak, elde edilen sonuçların gelecekteki araştırmalara yön vermesi ve bireylerin spor psikolojisine yönelik farkındalığı bakımından fayda sağlayacağı ön görülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Spor, Psikoloji, Spor Psikolojisi, Meta-Sentez

TOWARDS THE CONCEPT OF SPORT PSYCHOLOGY: DESCRIBING A META-SYNTHESIS

Abstract

The aim of this research is to examine the process of analyzing and synthesizing studies on the term of sport psychology. In this paper, 29 studies which are 9 Master's Thesis between 2002-2017 years and 20 research papers between 2005-2018 years, in total 29 studies, were examined and the results were analyzed through meta synthesis method by making use of qualitative research method. To determine the studies which were included, Google Academic search engine, YÖK National Thesis Center, DergiPark and TÜBİTAK Ulakbim databases were used. The studies were analyzed in terms of the code, the researcher, year and the aim of the essays, distribution by year and type, data collection tools, sample group and sample number, research method, and data on findings at the end of the research in detail. In our research, the available studies on the body of literature was evaluated in general. As a result, it is foreseen that the results of our research will be helpful for guiding future research and in terms of increasing awareness of sport psychology of individuals
Keywords: Spore, Psychology, Sports Psychology, Meta- synthesis

1.GİRİŞ

Geçmişten var olagelen spor, günümüzde yaşantımızın bir parçası olmuştur deyim yerindeyse. Güne başlarken, hareket ederken, yürürken, koşarken... Her anımızda ister istemez farkında olmadan dolaylı veya direkt olarak sporla iç içeyiz. Spor, galip gelme ve üstünlük kurmayı hedefleyerek kaideler çerçevesinde, toplumsallaştırıcı rolü olan, ruhen, bedenen ve fikren yapılan etkinliklerin tümüdür (Akdenk, 1986). Spor, kuralları ve teknikleri olan hem sporculara hem de seyircilere heyecan ve



mutluluk verirken aynı zamanda onları bütünleştiren bir faaliyettir (Özbaydar, 1983; Özerkan, 2004; Doğan, 2005). Spor, bireyi fiziksel yönden geliştirdiği gibi oynanan oyunlar ve düzenlenen yarışmalar yardımı ile de onların karakterini, benliğini ve davranışını belirleyen bilim dalıdır (Güven, 2006).

Spor, insanın kendi iç yaşantısından dış mekânlara açılmasına, diğer insanlarla iletişim halinde olmasına, evrensel anlamda spor gelişmelerini takip ederek kendini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Spor, yalnızca sporcular arasında değil seyirci kitleler arasında da mühim bir diyalog ve sohbet mevzusu oluşturmaktadır (Çaha, 1999). Spor, birey ve toplum arasındaki ilişkileri geliştirirken toplumun ilerleyip gelişmesinde ve kalkınmasında da öncelikli bir vasıta olarak değerlendirilmektedir (Ünlü, 1995).

Verilen bu bilgiler doğrultusunda spor aktivitelerinin ana gayesi, insanların çok yönlü gelişimlerini sağlayarak gerek bireysel anlamda gerek sosyal anlamda olsun onlara katkıda bulunarak onların toplumsallaşmalarını sağlamaktır denebilir. Sporun nihai hedefi, insanların ruhsal ve bedensel olarak en uygun düzeyde kişilik oluşturmalarına yardımcı olmaktır (Hesapçıoğlu,1994).

Çağdaş dünyamızda ivedi bir şekilde gelişen teknoloji insanları tembelleştirmekte, pasifleştirmekte ve hantallaştırmaktadır tabiri caizse. Teknolojik olarak rahata ve doyuma ulaşıldığından artık pek çok işimizi fazla çaba harcamadan yapmaktayız. Bu da bizi yalnızlık, asosyallik, buhran, bunalım, stres vb. psikolojik durumlarla karşı karşıya getirmektedir. Bu ve buna benzer psikolojik durumlar, bireyin spora yönlenmesiyle atlatılabilir. Yeri gelmişken psikolojinin tanımına bakacak olur isek; psikoloji, bilişsel ve tavırsal süreçlerin bilimsel bakımdan incelenmesidir (Atkinson vd., 1999). Bir başka tanımda da psikoloji, insanoğlunun etrafıyla olan münasebetini ve etrafına adaptasyon tarzlarını araştıran bir bilim olarak tanımlanabilir (Baymur, 1994). Spor, bireylerde hem fiziksel anlamda hem de ruh sağlığı anlamında önem arz etmektedir (Yamaner, 2001). Yapılan sportif faaliyetlerde idrak, kavrayış, akıl, mukayese, analiz, dikkat... gibi psikolojik fonksiyonların yer aldığı belirlenmiştir (Gümüş, 2002). Sporun artarak devam eden popülerliği de taban alınarak verimin artırılması maksadıyla psikoloji biliminden faydalanılmış ve ortaya çıkan spor psikolojisi vasıtası ile de psikolojik süreçlerle ilgilenilmeye başlanmıştır (Başer, 1986). Spor Psikolojisinin bazı tanımları şu şekildedir;

Spor psikolojisi, spora ilişkin davranışlarda değişim, gelişim, bakilik ve idame sağlanması amacıyla çok yönlü olarak yapılan bilimsel yardımdır (Rejeski ve Brawley, 1988). Spor Psikolojisi, sporcu davranışlarının daha iyiye, güzele ve realiste doğru şekilde yönlendirilmesi için uygulanan bir disiplin çalışmasıdır (Başer, 1994). Diğer bir tanımda ise spor psikolojisi, psikoloji ilkelerinin spor platformundaki uygulamalarını araştırıp inceleyen disiplindir (Cox, 1998).

Sporun, zaman içerisinde ilerleme kat ederek değişmesi, gelişmesi ve büyümesi ile spor psikolojisi, spor sosyolojisi, spor pedagojisi, spor felsefesi gibi alanları da içine alan ve spor bilimleri adı verilen yeni bir bilim dalı oluşmaya başlamıştır. Sporun insanların gündelik hayatına yerleşmeye başlaması ile beraber spor psikolojisi de bu yaşantının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Yeltepe, 2007; Konter, 2006). Spor psikolojisi sahasında peyda olan nice araştırmalar, kitaplar, dergiler, düzenlenen seminerler, kongreler bu alana olan ihtiyacı göstermektedir (Konter, 1998). Spor ile ilgili alanlardaki aktiviteler üzerinde yoğunlaşan spor psikolojisinde, sporcu, çalıştırıcı, yönetici, hakem ve seyirci davranışları da yer almaktadır (Başer, 1994). Ayrıca, sporcular ile çalıştırıcıların davranışlarının gerekçeleri ve bunların birbiriyle ilişkileri de spor psikolojisini ilgilendirmektedir (Tavacıoğlu, 1999). Sporda hedeflenen başarıyı elde etmek için fiziksel üstünlüğün yanında psikolojik olarak da iyi durumda olmak gereklidir (Konter, 1998). Spor psikolojisinin üzerinde durduğu konulardan birisi de sporcuların teneffüs ettiği psikolojik mekânların sporculara negatif veya pozitif yönde etkilerini ele almaktır (Gümüş, 2002). Yapılan antrenmanlarda psikolojik durumlar genelde es geçilmektedir (Ramazanoğlu, 2004). Çalıştırıcılar, sporcular, spor yöneticileri ve federasyonlar başarının psikolojik durumunu ihmal etmektedirler. Gerekçe olarak da bilgi noktasında zayıflık, zaman bulamama ve psikolojik maharetler hakkında yanlış bilgiler olduğu tahmin edilmektedir (Weinberg ve Gould, 2003). Psikolojik maharet antrenmanları düzenli ve sistemli planlanır ve uygulanır ise fiziksel maharetler gibi öğretilebilir (Ercan, 2013). İstenen performansa ve başarıya ulaşmada fizik, teknik ve taktik antrenmanlarla beraber psikolojik çalışmalara da yer vererek bütünlük içerisinde uyumu yakalamak gerekir (Konter, 2006). Sporcular bireysel olarak kendilerini karşılaşmalara psikolojik anlamda hazırlamalı, motive etmeli, stres ve tasayı ortadan kaldırmalı vb. özelliklerle donanımlı olmalılar (Koç, 2004).

Bu araştırmanın amacı, spor psikolojisi kavramına yönelik yapılan araştırmaların mevcut durumlarını daha düzenli ve geniş kapsamlı olarak meta-sentez betimlemeyle ortaya koymaktır. Meta-sentez, pek

çok araştırmanın bulgularını değerlendiren ve tetkik eden bir çalışmadır (Finfgeld, 2003). Meta-sentez, görüşleri, idleri, araştırma bulgularını ve araştırmaların neticelerini tetkik eder (Bair, 1999). Bu bilgiler ışığında, spor psikolojisi ile ilgili tezlerin ve makalelerin meta-sentez yöntemi kullanılarak incelenmesi; amaçları, örneklem grubu ve sayısı, hangi veri toplama aracı kullanılarak nasıl sonuçlara ulaşıldığı vb. özellikler betimsel olarak ortaya konulmuştur. Araştırma boyutunda şu sorulara cevap aranmıştır;

1- Spor psikolojisi konusunda seçilen çalışmalarda kullanılan kod, tercih edilen yazar ve çalışma yılı ile hedeflenen amaçlar nelerdir?

2-Araştırmaya hangi türden çalışmalar dâhil edilmiştir?

3- Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir, hangi örneklem grubu seçilmiş ve örneklem sayısı kaçtır?

4- Bu amaçlara ulaşmak için kullanılan yöntemler nelerdir?

5- Spor psikolojisi konusunda ne tür sonuçlara ulaşılmıştır?

2.MATERYAL VE METOD

2.1.Araştırma deseni

Bu çalışma, spor psikolojisi ile ilgili yapılan araştırmaların bulgularının sentezlenmesine yönelik meta-sentez yöntemi ile desenlenmiş nitel bir çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Meta-sentez, yapılan çalışmaların bulgularından yola çıkarak genellemelere varılabileceği hipotezine dayanır (Jones, 2007). Meta-sentezdeki temel gaye, araştırılan çalışmaların daha çok tefsir tahavvüllerini oluşturmak ve bu çalışmalara bağlı kalmaktır (Sandelowski ve Barroso, 2003). Bu çalışmada da spor psikolojisi alanında yapılan araştırmalar nitel yönden Meta-sentez ile değerlendirilecektir. Böylelikle spor psikolojisi ile ilgili çalışmalara ulaşma noktasında önemli bir kaynak teşkil edecektir.

2.2.Araştırmanın sınırlılıkları

Ulaşılan araştırmaların meta-sentez çalışmaya dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri:

- Türkiye'de Türk araştırmacıları tarafından gerçekleştirilen doğa eğitimi alanında yapılan çalışmaları kapsamaktadır.
- Araştırma deseninin ve kullanılan tüm veri toplama yöntemlerinin açıkça belirtilmiş olması.
- Yüksek lisans tezleri ile makalelerin başlık veya anahtar kelimelerinde spor, psikoloji, spor psikolojisi, meta-sentez kavramının yer alması.
- Örneklem grubunun Türkiye sınırları içinde olması.
- Çalışmaların 2002-2018 yılları arasında yapılmış olması.
- 9 yüksek lisans tezi ve 20 makale olmak üzere toplam 29 çalışma ile sınırlıdır

2.3.Verilerin toplanması

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara Google Akademik arama motoru, YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark ve TÜBİTAK Ulakbim veri tabanları üzerinden ulaşılmıştır. Dâhil edilecek araştırmaları belirlemek için verilerin toplanma sürecinde arama yapılırken anahtar kelimeler kullanılmıştır. Literatür incelenirken konuyla ilişkili olan "spor", "psikoloji", "spor psikolojisi", "meta-sentez" anahtar kelimelerinin çalışmalarda sıkça kullanıldığı görülmüştür.

2.4.Verilerin analizi, kodlama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Ulaşılan çalışmaların gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi, araştırmaya dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri belirlenerek ilgili çalışmalar seçilmiştir. Tema ve alt temalarında yer alan kavramlar özetlenmiş her bir temaya yönelik kodlar oluşturulmuştur. İncelenen her bir çalışmada, tezler T1, T2, T3 … T9; makaleler M1, M2, M3… M20 şeklinde kodlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlilik sağlamada araştırmanın amacı ve araştırma soruları açık bir şekilde yazılmıştır. Literatür taraması sonucunda konuyla ilgili elde edilen çalışmaların sayısı ve çalışmaya dâhil edilenlerin açıklaması yapılmıştır. Kodlayıcılar arasında tutarlılığı artırmak için uzman görüşü alınmıştır.



3.BULGULAR

Tablo-1. *Meta-Sentez betimlemeye dâhil edilen makale çalışmaların kodu, yazarı, yılı ve amacı*

Kodu	Yazarı ve Yılı	Araştırmanın Amacı
M1	Dinç, (2005)	Üniversite öğrencilerinin sporun veya spora katılımın sosyalleşme ile ilişkisi üzerine görüşlerinin saptanması.
M2	Karakaya, Coşkun, Ağaoğlu (2006)	Profesyonel olarak yüzme sporu ile uğraşan çocuklarda depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi ve sedanter yaşıtları ile karşılaştırılması.
M3	Kırbaş, Taşmektepligil, Üstün (2007)	Ortaöğretim kurumlarında yaşanan şiddet olaylarının nedenlerini ve şiddeti engellemede spor aktivitelerinin rolünü öğrenci görüşleri doğrultusunda tespit etmek ve çözüm önerisi getirmek.
M4	Özdevecioğlu, Yalçın (2010)	Sporcuların spor tatminleri, stresleri ve saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi saptamak ve spor tatmininin stres ve saldırganlık üzerindeki ilişkiyi belirlemek.
M5	Can, Ataoğlu (2010)	Düzenli egzersiz yapan sporcuların anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı düzeylerinin, düzenli spor yapmayanlara göre farklılığının saptanması.
M6	Ersöz, Öztürk, Kılınç, Koşkan, Çetinkaya (2012)	Elit düzeyde yarışmalara katılan sporcuların güdüsel yönelimlerini, öz belirleme perspektifinden bazı değişkenler açısından farklılıklarını incelemek.
M7	Özen, Eygü, Kabakuş (2013)	Üniversite öğrencilerinin sporda şiddet ve saldırganlıkla ilgili tutum ve davranış algılarının incelenmesi.
M8	Mavi, Dolaşır Tuncel (2013)	Sporda hoşgörü kavramının sporcular açısından ne ifade ettiğini belirlemek.
M9	Dönmez (2013)	Üniversiteler arası basketbol müsabakalarına katılan sporcuların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi.
M10	Ekinci, Özdilek, Deryahanoğlu, Üstün (2013)	Spor yapan lise öğrencilerinin öz güven düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
M11	Yazıcılar Özçelik, İmamoğlu, Çekin, Gölünük Başpınar (2014)	Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerine sporun etkisi.
M12	Erdoğan, Zekioğlu, Dorak (2014)	Hentbol antrenörlerine göre sporcuların performanslarını psikolojik yönden etkileyen faktörleri saptamak.
M13	Hacıcaferoğlu, Hacıcaferoğlu, Seçer (2015)	Türk Halk Oyunları branşına katılan sporcuların yarışma öncesi kaygı düzeylerini bazı değişkenler açısından belirlemek.
M14	Başoğlu, Şekeroğlu (2016)	Türkiye Kadınlar Voleybol Milli Takım sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası durumluk kaygı düzeylerinin incelenmesi.
M15	Göktepe, Akalın, Göktepe (2016)	Kayak sporu yapan çocukların dikkat düzeylerinin belirlenmesi.
M16	Özgün, Yaşartürk, Ayhan, Bozkuş (2017)	Bartın Üniversitesinde öğrenim gören hentbolcuların başarı motivasyonu ve mutluluk düzeylerinin bazı demografik faktörlere göre incelenmesi.
M17	Güvenli, Türksoy, Güçlü, Konter (2018)	Profesyonel güreşçilerin cesaret düzeyleri ve zihinsel dayanıklılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.
M18	Gök, Birol, Aydın (2018)	Türkiye Atletizm Federasyonu küçükler ve yıldızlar kros sporcularının hayal etme ve başarı algı düzeylerini tespit etmek.
M19	Temel, Nas (2018)	Okullarda sportif aktivitelere katılan lise öğrencilerinin öfke düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.
M20	Filiz, Demirhan (2018)	Sporcu öğrenciler üzerinde akademik ve spor başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.

Tablo-1 İncelendiğinde makale çalışmalarının 2005-2018 yılları arasında sıralandığı, makalelerin M ile kodlandığı, yazarı, yılı ve amacı gösterilmiştir.

Tablo-2. *Meta-sentez betimlemeye dâhil edilen yüksek lisans tez çalışmalarının kodu, yazarı, yılı ve amacı*

Kodu	**Yazarı ve Yılı**	**Araştırmanın Amacı**
T1	Baştuğ, (2002)	Sporcuların ödül ve cezaya gösterdikleri tepkileri ile cinsiyet ve spora başlama yaşı değişkeninin etkisini ortaya koymak.
T2	Topuz (2008)	Birinci amatör küme futbolcularının saldırganlık düzeylerinin incelenmesi.
T3	Başaran (2008)	Sporcuların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.
T4	Bedir (2008)	Taekwondo Milli Takım sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin başarıya etkisi.
T5	Kabak (2009)	Spor yapan ergenler ile sedanter ergenlerin saldırgan davranışlarının incelenmesi.
T6	Bar (2012)	Futbol seyircisini şiddete yönelten faktörlerin değerlendirilmesi.
T7	Tunç (2013)	Golf sporu yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi.
T8	Tunç (2015)	Sporun üniversite öğrencilerinin kaygı ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi.
T9	Demirli (2017)	Elit güreşçilerin müsabaka öncesi ve sonrası durum kaygı düzeylerinin karşılaştırılması.

Tablo-2 İncelendiğinde Yüksek Lisans tez çalışmalarının 2002-2017 yılları arasında sıralandığı, T ile kodlandığı, yazarı, yılı ve amacı gösterilmiştir.

Tablo 3. *Meta-sentez betimlemeye dâhil edilen çalışmaların yıl ve türe göre dağılımı*

Yıl	**Makale**	**Y. Lisans Tezi**
2002	-	1
2005	1	-
2006	1	-
2007	1	-
2008	-	3
2009	-	1
2010	2	-
2012	1	1
2013	4	1
2014	2	-
2015	1	1
2016	2	-
2017	1	1
2018	4	-
Toplam	20	9

Tablo-3 incelendiğinde makale çalışmalarının 2005-2018, yüksek lisans tez çalışmalarının ise 2002-2017 yılları arasını kapsadığı görülmektedir.



Tablo 4. *İncelenen makalelerde kullanılan veri toplama araçları, örneklem grubu ve örneklem sayısı*

Kodu	Örneklem Grubu	Kullanılan Ölçek	Örneklem Sayısı
M1	Üniversite öğrencileri	Anket Form	384
M2	Yüzme sporu yapan çocuklar – Sedanter çocuklar	Çocuklar için Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri, Çocuklar için Depresyon Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği	61
M3	Lise öğrencileri	10 Adet açık uçlu soru	328
M4	Sporcular	Spor Tatmini Ölçeği, Stres Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği	420
M5	Sporcular	Problem Çözme Envanteri, Beck Depresyon Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği	85
M6	Sporcular	Sporda Güdülenme Ölçeği	820
M7	Üniversite öğrencileri	Anket Form	382
M8	Sporcular	Açık uçlu bir soru	127
M9	Üniversiteli sporcular	Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri	100
M10	Lise öğrencileri	Öz güven Ölçeği	185
M11	Üniversite öğrencileri	UCLA Yalnızlık Ölçeği	319
M12	Hentbol antrenörleri	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	5
M13	Türk Halk Oyunu sporcuları	Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği	187
M14	Voleybol sporcuları	Yarışma Durumluk Kaygı Envanteri	14
M15	Kayak sporu yapan çocuklar – sedanter çocuklar	Bourdan Dikkat Testi	97
M16	Üniversiteli hentbolcular	Spora Özgü Başarı Motivasyonu Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu	168
M17	Güreş sporcuları	Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği, Sporda Cesaret Ölçeği	118
M18	Atletizm sporcuları	Başarı Algısı Envanteri – Çocuk Versiyonu, Çocuklar için Sporda Hayal Etme Ölçeği	321
M19	Lise öğrencileri	Ergen Öfke Değerlendirme Ölçeği	527
M20	Lise öğrencileri	Akademik Motivasyon Ölçeği	167

Tablo 4'e Bakıldığında makale araştırmalarının en fazla sporculara (M2, M4, M5, M6, M8, M9, M13, M14, M15, M16, M17, M18), 4 tanesinin lise öğrencilerine (M3, M10, M19, M20), 3 tanesinin sadece üniversite öğrencilerine (M1, M7, M11) ve 1 adet de hentbol antrenörlerine (M12) uygulandığı görülmektedir.

Tablo 5. *İncelenen yüksek lisans tezlerinde kullanılan veri toplama araçları, örneklem grubu ve örneklem sayısı*

Kodu	Örneklem Grubu	Kullanılan Ölçek	Örneklem Sayısı
T1	Üniversite öğrencileri	Anket Form	100
T2	Amatör Küme Futbolcuları	Saldırganlık Envanteri	223
T3	Sporcular	Durumluk Sürekli Anksiyete Envanteri	324
T4	Taekwondo sporcuları	Durumluk Sürekli Anksiyete Envanteri	160
T5	Lise öğrencileri	Saldırganlık Envanteri	600
T6	Futbol seyircisi	Anket Form	1000
T7	Lise öğrencileri	Bourdan Dikkat Testi	60
T8	Üniversite öğrencileri	Sosyal Kaygı Ölçeği, Öznel İyi Oluş Ölçeği	600
T9	Güreşçi sporcular	Sürekli - Durumluk Kaygı Ölçeği	39

Tablo 5'e Bakıldığında tez araştırmalarının en fazla sporculara (T2, T3, T4, T9), 2 tanesinin üniversiteli öğrencilere (T1, T8), 2 tanesinin lise öğrencilerine (T5, T7), 1 tanesinin de futbol seyircilerine (T6) uygulandığı görülmektedir.



***Tablo 6**. Meta-sentez betimlemeye dâhil edilen çalışmaların araştırma yöntemi*

Araştırma Yöntemi	Y.Lisans Tezi	Makale	Yüzde
Nitel	-	2	
Nicel	9	18	
Mix	-	-	-
Toplam	**9**	**20**	**%100**

Tablo-6 İncelendiğinde araştırma yöntemi olarak en fazla nicel yöntemin; en az ise nitel yöntemin kullanıldığı göze çarpmaktadır.

***Tablo-7** Çalışmalar sonunda elde edilen bulgular*

Anahtar Kavramlar ve İfadeler
Araştırmaya konu olan çalışmaların spor psikolojine ait davranışlardaki değişimleri açısından sporun veya spora katılımın sosyalleşme üzerine olumlu etkilerinin bilindiği, lakin çoğunlukla sosyalleşme amacıyla spor yapılmadığı belirlenmiştir (M1).
Sporda güdüsel yönelimlere öz belirleme açısından bakıldığında; sporcuların uğraştıkları spor türü ve yaşlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir (M6).
Sporda hoşgörü kavramının ne ifade ettiği, sporcuların pek çoğu tarafından fair-play, centilmenlik olarak algılanmaktadır (M8).
Sporun yalnızlık üzerine olan etkisinde, sportif etkinliklere katılımın yalnızlık duygusunu azaltmada önemli bir araç olduğu görülmüştür (M11).
Spor branşlarından hentbol sporunu; motivasyon, kişilik, konsantrasyon, iletişim, beden dili, mola, hakem, seyirci, antrenör, antrenman yeri vb. unsurlar performans noktasında, psikolojik olarak etkilemiştir (M12).
Sporda motivasyon etmeni olarak ödül ve ceza sporcuların cinsiyet ve spora başlama yaşlarına göre psikolojik durumlarını etkilemiştir (T1).Yapılan spor neticesinde spordaki başarı motivasyonu arttıkça mutluluk seviyesi de artmıştır (M16). Hayal etme ve başarı algı düzeyi kapsamında yapılan sportif etkinliklerde farklı fiziksel ve psikolojik durumların olduğu, yarış ve müsabakanın da buna göre şekillendiğine ulaşılmıştır (M18). Sporun, spor yapanlar üzerinde akademik ve spor başarı motivasyonu arasında orta düzeyde bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir (M20).
Sporcuların öz güven düzeyleri cinsiyet ve spor branşına göre farklılıklar gösterirken, spor yapma durumlarına göre bir farklılık göstermemiştir (M10). Profesyonel sporcuların cesaret düzeylerinin, zihinsel dayanıklılıkları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (M17). Sporun dikkat düzeyine etkisi ele alındığında, spor yapan çocukların dikkat düzeylerinin spor yapmayan çocuklara göre daha iyi olduğu, çocukların dikkat özelliklerini olumlu anlamda etkilediği gözlemlenmiştir (T7, M15).
Sportif etkinliklere katılımın öfke düzeyini ve öfke kontrolünü sağlamada etkilediği aşikârdır (M19). Şiddet ve saldırganlık noktasında şiddete yönelten gerekçeler ve bunları önlemede sporun rolü yadsınamaz. Şiddete eğilimi olanların spora da ilgileri azdır (M3). Seyirciyi temel alır isek seyirciyi şiddete yönelten unsurları önlemede, fair-play anlayışının benimsenmesi yadsınamaz (T6). Seyircilerin şiddet ve saldırganlık hususundaki davranışları yaş ve eğitim durumuyla ilişkilendirilmiştir (M7). Herhangi bir spor dalında aktif olarak rol alanların genel olarak saldırganlık davranışlarının orta seviyede olduğu belirlenmiştir (T2, T5). Sporcuların yaptıkları spordan tatmin olma düzeyleri arttıkça saldırganlık ve stresleri de azalmaktadır (M4).
Sporun düzenli yapılması anksiyeteyi, takım sporları yapmanın da depresyonu ve problem çözme becerisini olumlu etkilediği görülmüştür (M5). Yüzme sporu ile uğraşanların benlik saygısı yüksek depresyon ise düşük, performanstan ötürü de kaygı düzeyleri yüksektir (M2). Sporun sosyal kaygı ve öznel iyi oluş düzeylerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (T8). Spor yapanların durumluk kaygı durumlarına bakıldığında, durumluk kaygının müsabakadan önce yükselmesi ve müsabakadan sonra da düşmesi sporcunun başarısını etkilemektedir (T4, T9, M9, M13). Yapılan bir çalışmada kadın milli voleybol sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında; bilişsel kaygı düzeylerinde farklılık bulunurken, bedensel kaygı ve kendine güven düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (M14). Spor yapanların durumluk ve sürekli kaygının karşılaştırıldığı bir çalışmada bayan ve erkek sporcuların sürekli kaygı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemişken, durumluk kaygı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (T3).

4- TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türkiye'de 2002-2018 yılları arasında anksiyete, stres, performans, benlik, öznel iyi oluş, şiddet, saldırganlık, öfke, öz güven, cesaret, hoşgörü, yalnızlık, motivasyon, dikkat, hayal etme ve başarı algısı, ödül ve ceza gibi kavramların spor ile ilişkilerini ele alan çalışmaların psikolojik yönden değerlendirildiği görülmüştür. Yapılan bu çalışmaların sonuçları yine bu bölümde tartışılmıştır. Meta-sentez betimleme araştırmasının sınırlılıklarını; örneklem grubunun Türkiye sınırları içinde olması, incelenen çalışmaların 2002-2018 yılları aralığını kapsaması ve toplam 29 çalışmadan ibaret olması

oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların çoğunluk olarak nicel araştırma yöntemi, azınlık olarak da nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapıldığı tespit edilmiştir. Veri toplama araçları olarak anket form, envanter, test gibi ölçekler kullanılmıştır. Çalışmalarda örneklem grubu olarak en fazla sporcular seçilmiştir. Gerekçe olarak da sporcuların hem antrenmanda hem de maçta performanslarını artırmak olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencileri, lise öğrencileri, futbol seyircisi ve hentbol antrenörleri diğer örneklem grubudur. Psikolojik faktörlerin spor ile ilişkisinin açıklanması seçilen çalışmaların amacını oluşturmaktadır.

Psikolojik faktörler sporu ve sporcuyu pek çok yönden etkileyebilmektedir. İnsanoğlunun psişik yapısı spor aktiviteleri esnasında farklı reaksiyonlar gösterebilmektedir. Bunlar beraberinde davranışsal değişimleri veya bozuklukları getirebilmektedir. Anksiyete, depresyon, stres, motivasyonsuzluk, şiddet, saldırganlık, dikkat bozukluğu vb. kavramlar davranış bozukluklarına örnek olarak verilebilir. Kişilik, konsantrasyon, motivasyon, aile, sosyal ve ekonomik durum, eğitim durumu, takım arkadaşı, antrenör, hakem, seyirci, saha, spor malzemesi, antrenman şekli ve süresi vs. unsurlar sporcuları psikolojik açıdan olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Bu ve buna benzer psikolojik durumlar spor yapılarak aşılabilir. Nitekim (Tsaur vd., 2013), spor faaliyetlerine iştirak edenlerin psikolojik ve fiziksel anlamda kendilerini zinde hissettikleri söylenebilir. Spor faaliyetleriyle iç içe olanların (Chen, 2013), kuşku ve stresten uzak kalacağını, öz güveni, güdüyü ve dostluk münasebetlerini iyileştirerek mesut olacaklarını ve başarıyı yakalayacaklarını belirtmiştir.

Alanyazında, sürekli ve bilinçli olarak spor yapmanın fertlerin öz güven, benlik, kişilik yapısı ve olumlu tavırlar geliştirme kavramlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Er vd., 1999; Demirel, 2013). Araştırmamızın sonuçları ile literatürdeki sonuçlara baktığımızda uyumlu sonuçlar bulunmaktadır: Sportif aktivitelere katılanlar, sedanterlere nazaran daha dikkatli olabilmektedirler. Bunu (Özdemir, 1990), desteklemektedir. Gerek amatör, gerekse profesyonel anlamda spor yapan bireylerde dostluk ve kardeşlik duyguları gelişebilmektedir. Buna koşut olarak sosyal yönlerinin de geliştiği söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç (Özdinç, 2005)'in çalışması ile benzer sonuca sahiptir. Düzenli bir şekilde yapılan spor insanı bedenen, ruhen ve fiziksel açıdan rahatlatabilmektedir. Hatta (Byrne ve Byrne, 1993; Salmon, 2000), depresyon ve anksiyete ilişkisine yararlı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Sporcularda meydana gelen kaygılarda antrenörlerin davranışları da etkili olabilmektedir. Bunu da (Pensgaard ve Roberts, 2002), destekler bir çalışma sonucudur. Durumluk kaygı müsabakadan önce genelde yüksek çıkmaktadır. Bunun nedeni, sporcuların stresi yoğun olarak bu evrede yaşamalarıdır denebilir. Bu görüş (Huband ve Kelvie, 1986), çalışmasının sonucu ile uyuşmaktadır. Spor yapan erkeklerle spor yapmayan erkekler ve spor yapan bayanlarla spor yapmayan bayanlar arasında saldırganlık düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kırımoğlu ve arkadaşları (2008), tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuç elde edilmiştir.

Sonuç olarak psikolojik unsurların spor ile ilişkisi vardır denilebilir. spor psikolojisi oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir diyebiliriz. Sporda başarı elde etmek için motorik özellik, fiziki güç, bedeni yetenek vs. tek başına yeterli olmayabilir. Bütün bunların yanında psikolojik unsurlar da göz önünde bulundurulmalıdır ki hem sporcunun performansı artsın hem de spordaki başarı. Dolayısıyla psikolojik antrenmanlara, çalışmalarda yer verilmesi önem arz etmektedir. Zaten günümüzde de spor psikolojisinin performanstaki etkisi giderek yaygınlaşmaktadır (Altıntaş ve Akalan, 2008). Tartışma ve sonuçtan hareketle şu öneriler verilebilir:

Sporculara, antrenörlere, beden eğitimi ve spor öğretmenlerine, ebeveynlere ve kulüplere psikolojik faktörler hakkında konferans verilebilir.

Sporculara psikolojik durumlarda nasıl davranacağı öğretilebilir.

Gerek televizyonlarda, gerek radyolarda ve gerekse sanal ortamdaki spor programlarında psikolojik durumlarla ilgili bilgi verilebilir.

Antrenmanlarda psikolojik antrenmanlara da yer verilebilir.

Spor kulüplerinde psikologlara görev verilebilir.

Sporcuların psikolojik durumları göz önünde bulundurularak antrenman ve maç programı buna göre düzenlenebilir.



5.KAYNAKLAR

Akdenk, M. (1986). *Türkiye Hükümet Programlarında ve Planlı Dönemde Beden Eğitimi ve Spor Uygulamaları.* Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Altıntaş, A., Akalan, C. (2008). Zihinsel antrenman ve yüksek performans, *SPORMETRE*, 6, (1), 39-43.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen, S. (1999*). Hilgard's İntroduction to Psychology 12th Edition.* Çev: Alogan, Y. Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Bair, C.R. (1999). Meta-Synthesis. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, San Antonio, TX, November 20. (ERIC Document Reproduction Service. No. 437866).

Başer, E. (1986). *Uygulamalı Spor Psikolojisi: Performans Sporunda Psikolojinin Rolü.* M.E.G.S.B. Beden Terbiyesi ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları 1.

Başer, E. (1994). *Futbolda Basan ve Psikoloji.* Yayınevi Yayıncılık, İstanbul.

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitapevi, Ankara.

Byrne, A., Byrne, D. G. (1993). *The effect of exercise on depression, anxiety and other mood states-A review. J Psychosom Res (37), 565-574.*

Cox, R. H. (1998). *Sport Psychology: Concepts and Applications 4th ed.* WCB/Mc Graw Hill, Boston:4.

Chen, C. C. (2013). The Relationship Among Leisure Involvement, Leisure Benefits and Happiness of Elementary Schoolteachers in Tainan Country. International in Education, 1(1): 29-51.

Çaha, Ö. (1999). *Spora Yaslanarak Bir Nefes Alma.* Ankara: Beta.

Demirel, M. (2013*). Investigating Guilt and Shame Situations of Secondary School Students According to Participation in Sport Activities and Different Variables*. International Journal of Academic Research Part B, 5(2): 259-263.

Doğan, O. (2005). *Sport Psychology. 2nd edition.* Adana: Adana Nobel Publisher.

Er, G., Çamlıyer, H., Çamlıyer, H., Çobanoğlu, G., Er, N. (1999). *Çocuk ve Ergenlerde Spor Etkinliklerinin Davranış ve Sosyal Gelişim Üzerine Etkileri,* Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(3): 29-38.

Ercan, H. Y. (2013). *Spor ve Egzersiz Psikolojisi.* 2. Baskı. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, *13*(7), 893-904.

Gümüş, M. (2002). *Profesyonel Futbol Takımlarında Puan Sıralamasına Göre Durumluk Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Güven, G. (2006). *Kütahya'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Oyun ve Spor Programlarının İncelenip Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Hesapçıoğlu, M. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Beta Basım Yayın, İstanbul.

Huband, E. D., Mc Kelvie, J. S. (1986). Pre and post-game state anxiety in team athletes high and low in competitive trait anxiety. *International Journal of Sport Psychology, (17),* 191–198.

Jones, M. L. (2007). Overview of Methods. Reviewing Research Evidence for Nursing Practise: Systematic Reviews (Editors: Webb, C., Roe, B.). London: Oxford Blackwell Publishing.

Kırımoğlu, H., Parlak, N., Dereceli, Ç., Kepeoğlu, A. (2008). Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Spora Katılım Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* Cilt2, Sayı2.

Koç, H. (2004). *Profesyonel Futbolcularda Durumluk Kaygı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Konter, E. (1998). *Psikolojik Hazırlığın Teori ve Pratiği.* Bağırgan Yayınevi. Ankara.

Konter, E. (2006). *Sport Psychology Manual. 6th ed.* Ankara: Nobel Publisher.

Özbaydar, S. (1983). *Limits of Human Behavior and Sport Psychology.* İstanbul: Golden Book Publisher.

Özdemir, M. Y. (1990). Üniversiteli Sporcu ve Sporcu Olmayan Öğrencilerin Dikkat Seviyelerinin Araştırılması. Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdinç, Ö. (2005). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Sporun ve Spora Katılımın Sosyalleşmeyle İlişkisi Üzerine Görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2005, III (2) 77-84.



Özerkan, K. N. (2004). *Introduction to Sport Psychology: Basic Consept. 1st ed.* Ankara: Nobel Publisher.

Pensgaard, A. M., Roberts, G. C. (2002). *Elite athletes experiences of the motivational climate: the coach matters. Scand J Med Sci Sports (12), 54-59.*

Ramazanoğlu, F. (2004). *Taekwando Teorisi (Teknik ve Sosyo-Kültürel Egitimi).* Özal Matbaası. İstanbul.

Rejeski, W. J., Brawley, L. R. (1988). *Defining the boundaries of sport psychology*. Sport Psychologist 2,(3), 231-42.

Salmon, P.(2000). *Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stres: a unifying theory. Clin Psychol Rev (21):33-61.*

Sandelowski, M. ve Barroso, J. (2003). Focus On Research Methods Toward A Metasynthesis Of Qualitative Findings On Motherhood İn HIV-Positive Women. *Research in Nursing & Health, 26(2),* 153–170.

Tavacıoğlu, L. (1999). *Spor Psikolojisi*, Bağırgan Yayınevi. Ankara.

Tsaur, S. H., Yen, C. H., Hsiao, S. L. (2013). Transcendent Experience, Flow and Happiness for Mountain Climbers. International Journal of Tourism Research, 15(4): 360-374.

Ünlü, N. K. (1995). *Başarı Sporunda Ödüllendirme.* Doktora Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Weinberg, R. S., Gould, D. (2003). *Introduction to psychological skills training. Foundation of Sport and Exercise Psychology. 3rd ed.* USA: Human Kinetics; p.241-62.

Yamaner, F. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler*. Ekin Kitabevi, Bursa.

Yeltepe, H. (2007). Sport and Exercise Psychology. 1st ed. İstanbul: Epsilon Publisher.

EK-1 Araştırmada Kullanılan Çalışmalar:

M1. Özdinç, Ö. (2005). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Sporun ve Spora Katılımın Sosyalleşmeyle İlişkisi Üzerine Görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2005, III (2) 77-84.

M2. Karakaya, I., Coşkun, A., Ağaoğlu, B. (2006). Yüzücülerin Depresyon, Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7:162-166.

M3. Kırbaş, Ş., Taşmektepligil, Y., Üstün, A. (2007). Ortaöğretimde Gençleri Şiddete Yönelten Nedenler ve Şiddeti Engellemede Spor Aktivitelerinin Rolünün İncelenmesi: Amasya İli Örneği. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergis***i,** 2007, V (4) 177-185.

M4. Özdevecioğlu, M., Yalçın, Y. (2010). Spor Tatmininin Sporcuların Stres ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi* Cilt 4, Sayı 1.

M5. Canan, F., Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, Depresyon ve Problem Çözme Becerisi Algısı Üzerine Düzenli Sporun Etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 11:38-43.

M6. Ersöz, G., Öztürk, M., Kılınç, F., Koşkan, Ö., Çetinkaya, E. (2014). Sporcuların Güdüsel Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Cbü Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2012: 7(1).

M7. Özen, Ü., Eygü, H., Kabakuş, A. K. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Sporda Şiddet ve Saldırganlık Algıları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, cilt 4 sayı 7.

M8. Mavi, S., Dolaşır Tuncel, S. (2012). Sporcuların Sporda Hoşgörü Kavramına İlişkin Algıları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, cilt X, (4), 125-129.

M9. Dönmez, K. H. (2013). Samsun İlinde Yapılan Üniversitelerarası Basketbol Müsabakalarına Katılan Sporcuların Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science, Http://Dx.Doi.Org/10.9761/Jasss986* volume 6 ıssue 5, p. 243-248.

M10. Ekinci, N. E., Özdilek, Ç., Deryahanoğlu, G., Üstün, Ü. D. (2014). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi,*1(1),36-42. www.sportifbakis.com, Issn:2148-905x.



M11. Yazıcılar Özçelik, İ., İmamoğlu, A., Çekin, R., Gölünük Başpınar, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerine Sporun Etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, cilt 6, sayı 1, Doi: 10.17155/spd.18840.

M12. Erdoğan, N., Zekioğlu, A., Dorak, F. (2014). Antrenörlerine Göre Sporcuların Performansını Psikolojik Yönden Etkileyen Faktörler Nelerdir? Nitel Çalışma. *International Journal of Science Culture and Sport*. Issn: 2148-1148, Doi: 10. 14486/ıjscs89.

M13. Hacıcaferoğlu, S., Hacıcaferoğlu B., Seçer M. (2015). Halk Oyunları Branşına Katılan Sporcuların Yarışma Öncesi Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*. Issn: 2148-1148, Doi:10.14486/ıjscs390.

M14. Başoğlu, B., Şekeroğlu, M. Ö. (2016). Türkiye Kadınlar Voleybol Milli Takım Sporcularının Müsabaka Öncesi ve Sonrası Durumluk Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* yıl: 4, sayı: 25, 303-312.

M15. Göktepe, M., Akalın, T. C., Göktepe, M. M. (2016). Kayak Sporu Yapan Çocukların Dikkat Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4:(Sı 3): 722-731. Issn: 2148-1148, Doi: 10.14486/ıntjscs620.

M16. Özgün, A., Yaşartürk, F., Ayhan, B., Bozkuş, T. (2017). Hentbolcuların Spora Özgü Başarı Motivasyonu ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies*. 3 (Sı): 83-94. e-Issn : 2458-9381.

M17. Güvendi, B., Türksoy, A., Güçlü, M., Konter, E. (2018). Profesyonel Güreşçilerin Cesaret Düzeyleri ve Zihinsel Dayanıklılıklarının İncelenmesi. Internatıonal Journal of Sports Exercıse & Traınıng Scıences, vol 4, ıssue 2, 70–78. e-Isnn: 2149-8229. Doi**:**10.18826/useeabd.424017.

M18. Gök, A., Birol, S. Ş., Aydın, E. (2018). Farklı Değişkenlere Göre Atletizm Kros Sporcularının Başarı Algısı ve Hayal Etme Düzeyleri**.** *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, cilt 11, sayı 60**.** Issn: 1307-9581. Doi: 10.17719/jisr.2018.2883.

M19. Temel, V., Nas, K. (2018). Okul Sporlarına Katılan Lise Öğrencilerinin Öfke Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 20(1):80-95.

M20. Filiz, B., Demirhan, G. (2018). Akademik ve Spor Başarı Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *SPORMETRE*, 16(2),138-152.

T1. Baştuğ, G. (2002). *Sporda Psikolojik Motivasyon Faktörü Olarak Ödül ve Cezanın Cinsiyet ve Spora Başlama Yaşı Değişkenine Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

T2. Topuz, R. (2008). *Amatör Futbol Oyuncularının Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisan Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

T3. Başaran, M. H. (2008). *Sporcularda Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

T4. Bedir, R. (2008). *Taekwondo Milli Takım Sporcularının Durumluk Kaygı Düzeylerinin Başarıya Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

T5. Kabak, F. (2009). *Ergenlerde Spora Katılımın Saldırgan Davranışlar Üzerine Etkilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Adana**.**

T6. Bar, M. (2012). *Futbol Seyircisini Şiddete Yönelten Faktörlerin Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

T7. Tunç, A. (2013). *Golf Sporu Yapan Çocukların Dikkat Düzeylerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

T8. Çağlayan Tunç, A. (2015). *Sporun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

T9. Demirli, A. (2017). *Elit Güreşçilerin Müsabaka Öncesi ve Sonrası Durum Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bartın.



LİDERLİĞİN YENİ PARADİGMASI: STRATEJİK LİDERLİK

Onur Başar Özbozkurt
Dr., Mersin/Türkiye, basarozbozkurt@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2325-2433

Özet

Stratejik liderlik kavramının, gelecekte, işletmelerin yönetim sürecinde daha etkili olacağı öngörülmekte olup; işletmeyi yöneten liderlerin ise alışılagelmiş liderlik kavramından farklı olarak stratejik liderlik yetkinliklerine sahip olmasının, işletmelerin vizyonlarının hayata geçirilerek başarıya ulaşmasında kilit rol oynayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, liderliğin yeni bir paradigması olarak ön plana çıkan stratejik liderliğe ilişkin yabancı alanyazında birçok çalışmanın gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, Türkçe alanyazında yalnızca birkaç çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, Türkçe alanyazında açıkça görülen eksikliğin giderilmesi ve ilgili alanyazına katkı sağlanması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında, stratejik planlama ve uygulama olmak üzere birbiriyle ilişkili iki temel aşamadan oluşan stratejik liderlik sürecine ek olarak stratejik liderlik türleri ve bu anlamda stratejik bir liderin sahip olması gereken yetkinlikler kavramsal açıdan detaylı bir şekilde incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Liderlik, stratejik liderlik, yetkinlik, paradigma.

THE NEW PARADIGM OF LEADERSHIP: STRATEGIC LEADERSHIP

Abstract

In the future, the concept of strategic leadership has been foreseen to be more effective in the process of business management and it has been considered that the leaders who manage the business need to have strategic leadership competencies, unlike the usual leadership concept, will play a key role in actualizing of organizations' vision for achieving success. From this point of view, although many studies have been carried out in foreign literature about strategic leadership, which stands out as a new paradigm of leadership, it has been seen that there are only a few studies in Turkish literature. Accordingly, within the scope of this study, which has been carried out in order to fulfill to clear the need of research in Turkish literature and to contribute to the related literature, the types of strategic leadership in addition to the strategic leadership process that consists of two interrelated major phases (the planning and implementation phase), and the competencies that a strategic leader should possess in this sense, have been conceptually examined in detail.
Keywords: Leadership, strategic leadership, competency, paradigm.

1. GİRİŞ

Günümüzde, geleneksel liderlik türlerinin yanı sıra organizasyonları yöneten bireylerin stratejik liderlik özelliklerine sahip olarak bunlardan etkili bir şekilde faydalanabilmesinin, işletmelerin öngörülen, arzulanan veya niyet edilen amaç ve hedeflerine ulaşmak suretiyle vizyonlarını gerçekleştirmesine fırsat verecek hayati bir kavram olarak ön plana çıkmakta olduğu gerçeğinden hareketle, bu güncel kavramın gelecekte daha fazla dikkat çekeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda stratejik liderlik, organizasyonun gerek iç gerekse dış çevresini birbiriyle entegre edebilmeyi ve çok yönlü bilgi süreci ile ilgilenmeyi ifade etmektedir (Palladan, Abdulkadir ve Chong, 2016: 110). Toplu öğrenme döngüsünü oluşturmayı, yenilemeyi ve sürdürmeyi amaçlayan bir liderlik türü olmakla birlikte, öngörülen performans hedeflerinin kısa vadeli olmasının aksine uzun dönemli olarak değerlendirebilen bir liderlik olma niteliği taşımaktadır (Gibney ve Copeland, 2009: 9).

Diğer taraftan stratejik liderler, uzun vadeli bir başarının sağlanabilmesi ile operasyonel odaklanma ve organizasyonel istikrarın tesis edilmesi noktasında vizyon, yaratıcılık ve yenilikleri entegre edebilen bireyler olmaktadır. Aynı zamanda, stratejik bir lider, çevresindeki bireyler ile etkili iletişim kurabilmekte ve ekibinden yüksek performans bekleyen bireyleri nitelemektedir (Redmond, 2015: 8). Thomas, Schermerhorn ve Dienhart (2004: 57)'a göre ise "değişiklikleri başlatmak "tan sorumlu olan stratejik liderler, rutin olarak etik davranan çalışanların, etik bir örgütsel iklim oluşturma ve bunu sürdürme hedeflerini içermektedir.

Buradan hareketle, liderliğin yeni bir paradigması olarak ön plana çıkan stratejik liderliğe ilişkin yabancı alanyazında birçok çalışmanın gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, Türkçe alanyazında yalnızca birkaç çalışmanın olduğu görülmüştür. Türkçe alanyazında açıkça görülen eksikliğin giderilmesi ve ilgili alanyazına katkı sağlanması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında,



stratejik liderlik ve stratejik bir liderin sahip olması gereken yetkinlikler kavramsal açıdan detaylı bir şekilde incelenmiş olup; buna ek olarak, stratejik liderlik türleri, stratejik liderlik süreci ve stratejik liderliğin alt boyutları ele alınmıştır.

2. STRATEJİK LİDERLİK

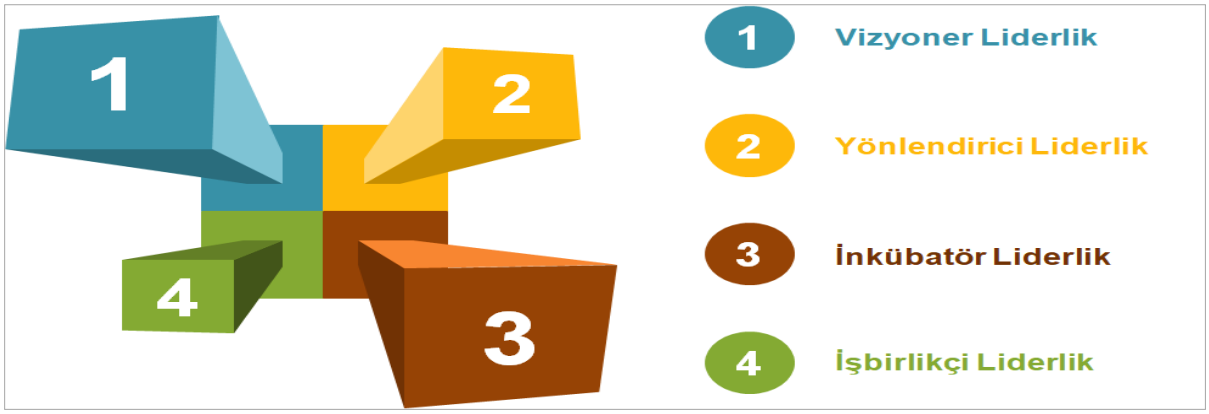
Gün geçtikçe önemini artıran stratejik liderlik kavramı, organizasyonlarda yer alan ve stratejilerin formüle edilerek, organizasyonel vizyonun geliştirilmesi sürecine dâhil olan tepe yöneticilerin, liderlik davranışlarının bir bütünü olarak ifade edilmektedir (Birasnav ve Biensctok, 2019: 18). Ayrıca, stratejik liderlik, arzu edilen stratejik ve organizasyonel amaç ve hedeflere ulaşılması ve bu doğrultuda, işletme faaliyetlerini gerçekleştirmek üzere lider tarafından takıma ilham verme, onları karar alma sürecine dâhil edip görevlendirme ve onların motive olmalarını sağlamak olarak da görülmektedir (Nyong'a ve Maina, 2019: 129). Farklı bir ifadeyle, Elenkov, Judge & Wright (2006: 666)'a göre ise stratejik liderlik, gelecek için bir vizyon oluşturabilme; liderin, ekibiyle ilişki kurabilme; liderin, takipçilerini teşvik ve motive edebilme ve takım arkadaşları ile çalışanlar arasındaki strateji destekli karşılıklı değişimleri birbirine bağlayabilme sürecidir.

Jooste ve Fourie (2009: 52)'ye göre stratejik liderlik, organizasyonun gerek iç gerekse dış çevreye entegre olmasını ve bu karmaşık bilgi sürecini yönetme yetkinliklerini ifade etmektedir. Ayrıca, stratejik liderliğin girişimsel bir bileşeni ifade ettiği düşüncesinden hareketle, etkili stratejik liderlerin böylesine bir düşünce yapısını benimsemesinin bir sonucu olarak değer yaratacak fırsatların farkında olup ve bunlardan faydalandığı düşünülmektedir (Covin ve Slevin, 2017: 310-312).

Diğer taraftan, stratejik bir lider, başkaları tarafından yönetilmeyi ve başkalarına bağımlı olmanın aksine, büyük bir arzu ve istekle liderlik davranışlarında bulunan bireyler olmaktadır (Zia-ud-Din, Shabbir, Asif, Bilal ve Raza, 2017: 11). Stratejik lider, geleceği görebilen ve organizasyonun mevcut durumunu anlayarak ileriye yönelik daha büyük bir resmin farkında olabilen bireyleri ifade etmektedir. Ek olarak, stratejik yönelimleri ile gündelik faaliyetler ile uzun vadeli amaç, hedef ve kavramlar arasında bağ kurabilme yeteneğine sahip olmaktadır (Davies, 2003: 303). Tone-Hosmer (1982: 55)'in belirttiği üzere stratejik lider, organizasyonun stratejik mimarisini oluşturarak elinde organizasyon ile ilgili geleceğe yönelik bir stratejik harita bulundurmaktadır. Ayrıca, stratejik lider, stratejilerin formüle edilmesinden uygulanması aşamasına ve hatta bu aşamadan formülasyon aşamasına geri dönerek çevrenin yapısı ve örgütün sahip olduğu kaynaklar doğrultusunda bu stratejileri tekrardan ve devamlı olarak şekillendirme gayretinde olan bireylerdir. Benzer bir şekilde Davies ve Davies (2004: 31)'in de vurguladığı üzere stratejik liderler, stratejinin eyleme dönüştürülmesi yeteneğine sahip olmakta ve organizasyon için en uygun stratejiyi oluşturmaktadır.

3. STRATEJİK LİDERLİK TÜRLERİ

Stratejik liderlik alanyazınında, dört temel stratejik liderlik türü dikkat çekmekte olup; bahse konu stratejik liderlik türlerinin ise vizyoner liderlik, yönlendirici liderlik, inkübatör liderlik ve işbirlikçi liderlikten oluştuğu görülmektedir (Olson ve Simerson, 2015: 53). Buradan hareketle, alanyazında yer alan dört temel liderlik türü, Şekil 1'de yer almakta ve devamında detaylı olarak incelenmektedir.



Şekil 1. *Stratejik Liderliğin Dört Temel Türü*

Kaynak: *Olson & Simerson (2015: 53)'dan uyarlanarak yazar tarafından oluşturulmuştur.*



3.1. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, bireyleri, bir organizasyonun geleceğine katkıda bulunmaya ikna ederek takipçileri harekete geçirmenin ve motive etmenin etkili bir yolu olarak görülmektedir (Van Knippenberg ve Stam, 2014: 241). Bu açıdan vizyoner liderlik, tek yönlü sürecin aksine dinamik, etkileşimli bir olgu olmaktadır. Burada eylem ve iletişim eş zamanlı bir şekilde gerçekleşmektedir (Westley ve Mintzberg, 1989: 18).

Vizyoner liderlik, yaratıcı düşünme, kendine güvenme ve başkalarına ilham verme olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (Olson ve Simerson, 2015: 221). Bu çerçevede, vizyoner liderlerin, hayal gücü yüksek olmakla birlikte; vizyoner liderler, ekibi ile empatik ve sezgilerine dayalı iletişim kuran bireylerdir. Böylece, organizasyon içerisinde bir taraftan sinerji yaratırken diğer taraftan örgütsel kültürün önemini iyi bir şekilde algılayan ve organizasyonun sürdürülebilirliğine katkı sunan bireyleri nitelemektedir. Proaktif ve yaratıcı bir yapıya sahip olurken, onların aldıkları kararların gerek organizasyon içerisinde gerekse organizasyonun dış çevresinde fark yaratıp, etkisi olacağına inanmaktadırlar. Geleceği şekillendirme gayretinde olup, bu gaye doğrultusunda insan kaynağına ve yeniliklere yatırım yapmaktadırlar (Redmond, 2015: 8). Buradan hareketle, stratejik liderlik türlerinden birisi olan vizyoner liderler, çevredeki gelişmeleri gözlemleyen, geleceğe ilişkin öngörüler ortaya koyabilen, yaratıcı olan ve çözüm yöntemleri geliştirebilen, çevresel değişiklik ve gelişmelere uyum sağlayabilen ve gerek paydaşların gerekse takipçilerinin kendi bakış açısına dâhil olmasını sağlayabilen bireylerdir (Olson ve Simerson, 2015: 60).

3.2. Yönlendirici Liderlik

Yönlendirici liderlik, problemlerin çözümünde ve karar alma süreçlerinde etkin bir rol oynamakta olup; bahse konu liderlerin aldıkları kararlar doğrultusunda, takipçilerin pozisyon alması beklenmektedir (Bass ve Bass, 2009: 312-313). Bu açıdan, yönlendirici liderlik, kritik düşünme, planlayarak organize etme ve motivasyonu sağlama olmak üzere üç temel yeteneğin birleşiminden meydana gelmektedir (Olson ve Simerson, 2015: 225).

Yönlendirici bir davranış, liderin ekip içerisindeki takım arkadaşlarının görevlerinin lider tarafından belirlenerek ilgili görev ve yetkileri devretmesini ifade etmektedir. Bu açıdan, yönlendirici bir lider, astların görevlerini nasıl yerine getireceklerini belirlemekte ve sonrasında fiili uygulamanın tüm aşamalarını ve sonuçlarını yakından takip etmektedir (Muczyk ve Reimann, 1987: 303). Bu bağlamda, yönlendirici lider, alternatifler arasında organizasyonu ileriye taşıyacak en doğru seçenekten faydalanarak, organizasyonun yönünü belirleme; stratejinin devreye alınması için organizasyon içerisindeki rolleri ve süreçleri yöneterek iyi bir yönetişim altyapısı kurabilme; beklenen katkının elde edilebilmesi için takım içerisinde yer alan bireyleri teşvik edip motivasyonunu sağlama; olası gelişme ve risklere karşı öngörüye sahip olup, performansı gözlemleme; gerekli gördüğü takdirde olaylara müdahale etme ve zararlı durumların oluşumunu engelleme gibi yeteneklere sahip olan bireyleri tanımlamaktadır (Olson ve Simerson, 2015: 75).

3.3. İnkübatör Liderlik

İnkübatör liderlik, üç temel bileşenden oluşmaktadır. Müşteriler ve tüketicilerin beklentilerini doğru değerlendirebilen, farklı açılardan düşüncelere değer verip bunlardan maksimum düzeyde faydalanabilen ve bireylerin başarılı çalışmalarını destekleyici yönde hareket eden yetenekleri kapsamaktadır (Olson ve Simerson, 2015: 230). Buradan hareketle, Schoemaker, Krupp & Howland (2013: 131-134)'ın da dikkat çekmiş olduğu üzere, stratejik liderliğin önemli birer unsuru olan yeniliklere ve işbirliklerine açık olabilmek ve çevresel gelişmeleri etkili bir şekilde değerlendirebilmenin, bu stratejik liderlik türünde ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, inkübatör liderler kurum içi ve kurum dışı arasında ağ kurabilen, potansiyel risk ve fırsatları dikkatlice değerlendirebilen ve takımda yer alan bireylerin performans gelişimine katkı sağlayan bireyleri ifade etmektedir (Olson ve Simerson, 2015: 89).

3.4. İşbirlikçi Liderlik

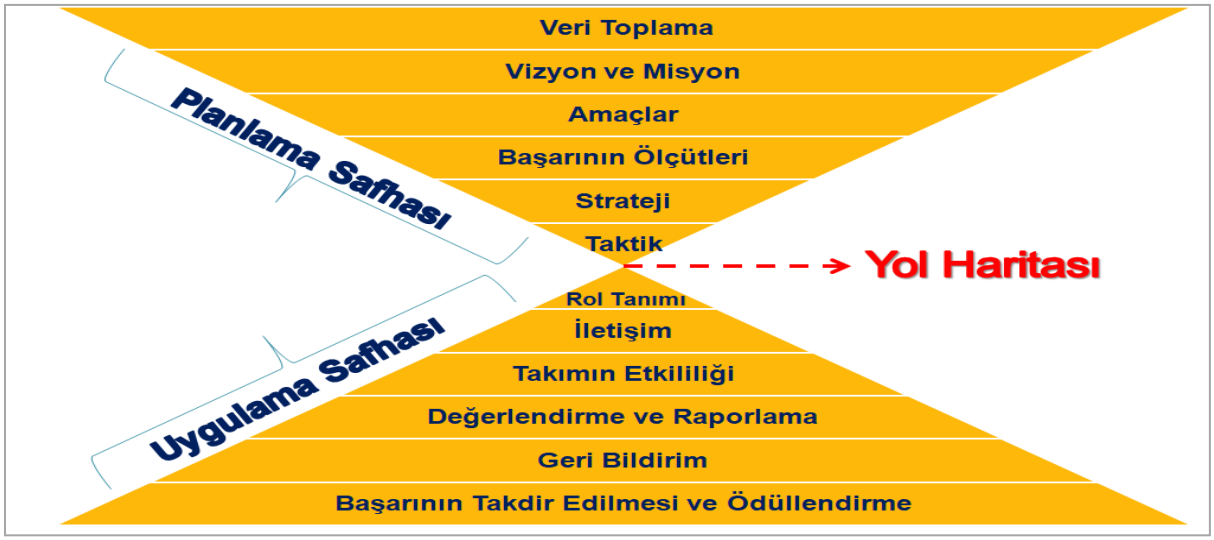
İşbirlikçi liderlik, örgütün diğer bölümlerindeki bireyleri veya tedarikçileri, müşterileri, partnerleri ve toplulukları, ortak hedeflere ulaşmak maksadıyla etkili bir şekilde kendine çekme, sürece dahil etme ve onlara rehberlik etmeyi içermektedir (Ibarra ve Hansen, 2011: 68). Diğer taraftan, işbirlikçi liderlik, sentetik düşünebilme, etkin bir şekilde dinleyebilme ve organizasyonel ilişkileri yönetebilme olmak üzere üç temel yeteneğin birleşiminden oluşmaktadır (Olson ve Simerson, 2015: 233).

İşbirlikçi liderlik kavramının odağında, birlikte çalışma sürecini vurgulayan "işbirliği" kelimesi yer almaktadır. Bu noktada, karşılıklı etkileşime dayalı bir stratejik liderlik türünü ifade etmektedir (Markle-Reid, Dykeman, Ploeg, Stradiotto, Andrews, Bonomo ve Salker, 2017: 2). Bu bağlamda, işbirlikçi liderler kurum içerisinde takım arkadaşları ile etkili ilişkiler kurabilen, iyi bir dinleyici olan ve başkalarının gözünden olayları yorumlayabilen; ortak bir paydada buluşmak suretiyle, bireylerin kendi başlarına yapabileceklerinden daha fazlasını yapabilmesini sağlayan; insanları yetkilendirmek suretiyle sahip olduğu güç ve yetkileri takım arkadaşları ile paylaşabilen ve güven ortamı yaratabilen bireyleri tanımlamaktadır (Olson ve Simerson, 2015: 104).

4. STRATEJİK LİDERLİK SÜRECİ

Stratejik liderlik süreci, birbiriyle ilişkili iki temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar stratejik planlama ve uygulama safhalarından oluşmaktadır (Bkz. Şekil 2). Birinci safhayı ifade eden stratejinin planlanması aşamasında, organizasyonun çevresi detaylı bir şekilde araştırılmak suretiyle analiz edilmektedir. Daha sonra sırasıyla, vizyon ve misyon açık bir şekilde tanımlanmakta, örgütsel amaçlara karar verilmekte, başarının ölçütleri incelenmekte bu bağlamda amaçlara ulaşmada izlenecek stratejiler geliştirilmekte ve her bir stratejinin uygulanmasına yönelik özgün taktikler tespit edilmektedir (DeWitt, 2001: 6). Benzer şekilde, Bryson (1988: 74) kısaca bu safhada, özellikle misyon, vizyon ve örgütsel tasarımın oluşturulması ile ilgili olduğuna dikkat çekmektedir.

Stratejinin önceden niyet edilmiş olan rasyonel bir planlama yaklaşımıyla gerçekleşip gerçekleşmediğine ya da kendiliğinden oluşup oluşmadığına bakılmaksızın, liderlerin bu stratejiyi eyleme dönüştürmeleri beklenmektedir (Davies, 2003: 302). Buradan hareketle, stratejik liderlik sürecinin ikinci temel basamağını, uygulama safhası oluşturmaktadır. Uygulama safhasının ilk adımında, grup üyeleri ile katılımcıların rolleri ve sorumluluklarının tanımlanmasının ardından sırasıyla, iletişim süreçleri oluşturulmakta, organizasyondaki takımların etkililiği geliştirilmeye çalışılmakta, başarı ölçülüp rapor edilmekte, geri bildirim mekanizması düzenli bir şekilde sağlanmakta ve başarı takdir edilmekte ve ödüllendirilmektedir (DeWitt, 2001: 6).



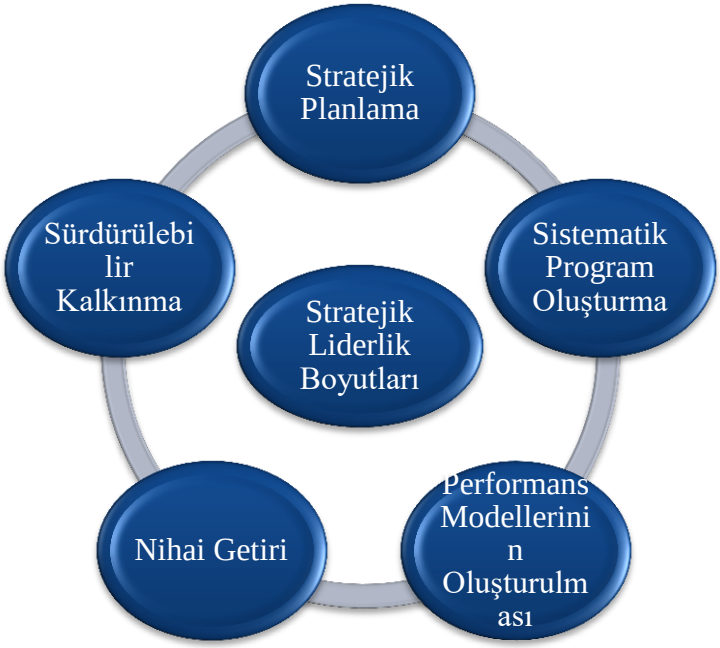
Şekil 6. *Stratejik Liderliğin Aşamaları*

Kaynak: *DeWitt (2001: 6)'ten uyarlanarak yazar tarafından oluşturulmuştur.*

5. STRATEJİK LİDERLİK BOYUTLARI

Alanyazında stratejik liderlik alt boyutları incelendiğinde ise, stratejik liderliğin; stratejik planlama, sistematik program oluşturma, performans modellerinin ortaya konulması, nihai getiri ve sürdürülebilir kalkınma olmak üzere beş alt boyuttan oluştuğu dikkat çekmektedir (Gupta, 2013: 3). Bu çerçevede, bahse konu alt boyutlar Şekil 3'te yer almakta ve devamında detaylı bir şekilde incelenmektedir.





Şekil 3. *Stratejik Liderlik Boyutları*

Kaynak: *Gupta (2013: 3)'dan uyarlanarak yazar tarafından oluşturulmuştur.*

5.1. Stratejik Planlama

Stratejik planlamanın varlığı, işletmelerin finansal performansına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (Miller ve Cardinal, 1994: 1650). Doğal çevreyi stratejik planlama sürecine entegre edebilmek, bir işletmeye, değerli, nadir bulunan ve kolayca taklit edilemeyen bir organizasyonel yeteneği geliştirme fırsatı sağlamaktadır (Judge ve Douglas, 1998: 243). Buradan hareketle, stratejik plan, organizyon ile organizasyonun hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için gereken eylemleri ve planlama çalışması sürecinde geliştirilen diğer tüm kritik unsurların arasında bağlantı kurulması için faydalanılmakta olan bir belgedir. Bununla birlikte stratejik planlama, kaynaklara ve kurumun enerjisine odaklanan, faaliyetlerin güçlendirilmesini, çalışanların ve paydaşların ortak hedeflere yönelik çalışmasına, niyet edilmiş olan çıktıların/sonuçların etrafında buluşulmasına ve organizasyonun değişen çevreye karşı yönünü belirlemesine katkı sağlayan ve bu bağlamda, önceliklerin belirlenmesi noktasında faydalanılmakta olan bir organizasyonel yönetim faaliyeti olmaktadır. Farklı bir ifadeyle, bir organizasyonun neyi ifade ettiğini ve kimlere hizmet ettiğini, ne işe yaradığını ve neden işe yaradığını açıklayan temel kararlar ve eylemleri üretmek ve bu bağlamda geleceği şekillendirmek olarak nitelendirilmektedir. Etkili stratejik planlama, yalnızca bir kuruluşun nereye gittiğini ve ilerleme kaydetmek için gereken eylemleri değil, başarılı olunup olunmadığının da anlaşılmasını sağlamaktadır (Maleka, 2014: 15).

5.2. Sistematik Program Oluşturma

Stratejik liderler, kuruluşlarının geçmişten öğrendiklerinden faydalanarak günümüze uyum sağlama ve geleceğini tasarlama noktasında merkezi bir rol oynamaktadır. Farklı bir ifadeyle stratejik liderler, kuruluşun geçmişinin, bugününün ve geleceğinin birbirine bağlanmasına zemin hazırlayan ortak anlamları oluşturur (Boal ve Schultz, 2007: 411). Bu ise, Gupta (2013: 3)'nın da ifade ettiği üzere, sistematik program oluşturma ile mümkün olmaktadır.

Stratejik liderlerin örgüt üyeleri için anlam üretmesinin tek yolu, birçok farklı durum veya olayın meydana geliş durumu doğrultusunda gruplandırma yapmak suretiyle, farklı olayları bir araya getirerek, bunları dengeli bir şekilde sıralamaktır. Bu açıdan, yöneticiler ve çalışanlar için anlamlılık, belirli olayları ve olayların oluşum düzenini hatırlama becerisinden ortaya çıkmakta ve

organizasyonun geçmişi, bu kronolojik yaklaşım doğrultusunda geleceğe taşınması ile kendisini gösterecektir (Boal ve Schultz, 2007: 421).

5.3. Performans Modellerinin Ortaya Konulması

Stratejik liderlik için performans gösterme alanları kişinin bakış açısına dayalı olmakta ve farklı durumlar altında takdir yetkisine göre yönlendirilmektedir (Gupta, 2013: 15). Nitekim, Hambrick (2007: 343)'in ortaya koyduğu Üst Kademe Teorisi (The Upper-Echelons Theory)'nde de benzer hususlara dikkat çekilmektedir. Bu anlamda, yöneticilerin karşılaştıkları stratejik durumlar karşısında kendi öznel/kişisel yorumlamaları doğrultusunda hareket ettikleri ve bu kişiselleştirilmiş yorumlamaların ise karar vericilerin deneyim, değer ve kişiliklerinin birer işlevi olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle, stratejik liderin ortaya koyduğu yaklaşımlar doğrultusunda liderin takım arkadaşlarının eylemleri de şekillenecektir.

5.4. Nihai Getiri

Nihai getiri, liderin stratejik eylemlerinin ve organizasyonun faaliyet gösterdiği bağlamın birbiriyle olan etkileşiminden kaynaklanan önemli organizasyonel sonuçları ifade etmektedir (Rumsey, 2013: 5). Nihai getiri, temel olarak stratejik liderlerin gösterdiği performansta alma (geçmiş deneyimlerden çıkarımlarda bulunmak)/uygulama (atılacak adımları bu doğrultuda pratiğe dökmek)/şekillendirme (organizasyon içerisinde ve dışarısındaki faaliyetleri ve davranışları biçimlendirerek etkilemek) ve alınan/uygulanan/şekillenen stratejik bağlam arasındaki uyum (veya böyle bir uyumun eksikliği) ile biçimlenmektedir. Böylesine bir uyumun varlığı ise gelecekte daha büyük getiriler ile sonuçlanacak; ancak, bahse konu uyumun eksikliği durumunda ise bu potansiyel getiriler sekteye uğrayabilecektir (Gupta, 2013: 21).

5.5. Sürdürülebilir Kalkınma

Sürdürülebilir kalkınma, vizyon ve stratejiye dahil edilmektedir. Rekabetçi avantajlar, farklılaşma ve yenilikten türetilmiş olup; müşterilere ve paydaşlara benzersiz avantajlar sunmaktadır (Baumgartner, 2009: 104). Buradan hareketle, organizasyonlarda kendisini kurumsal sürdürülebilirlik sorumluluğuna adamış olan tepe yönetimin ortaya çıkması suretiyle stratejik liderlik ve kurumsal sürdürülebilirliğin, her geçen gün artan oranda iç içe geçtiği, net bir şekilde görülebilmektedir (Strand, 2014: 687).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Liderliğin yeni bir paradigması olarak dikkat çeken stratejik liderliğe ilişkin alanyazında açıkça görülen eksikliğin giderilerek, ilgili alanyazına ve uygulamalara katkı sağlanması amacıyla gerçekleştirilen ve stratejik liderlik ve stratejik bir liderin sahip olması gereken yetkinliklerin kavramsal açıdan detaylı bir şekilde incelenmesine ek olarak, stratejik liderlik türleri, stratejik liderlik süreci ve stratejik liderliğin alt boyutlarının ele alındığı bu çalışmanın sonucunda, gelecek için bir vizyon oluşturabilme; liderin, ekibiyle etkili bir ilişki kurabilme; liderin, takipçilerini teşvik ve motive edebilme ve takım arkadaşları ile çalışanlar arasındaki strateji destekli karşılıklı değişimleri birbirine bağlayabilmesini ifade eden stratejik liderliğin (Elenkov vd., 2006: 666), ekip içerisinde yer alan bireylerin, organizasyonun geleceğine katkıda bulunmaya ikna edilerek, onları harekete geçirmeyi ve motive etmeyi niteleyen (Van vd., 2014: 241) vizyoner liderlik (Olson ve Simerson, 2015: 53); astların görevlerini yerine getirme şekillerini belirlemekte ve devamında fiili uygulamanın bütün aşamalarını ve sonuçlarını yakından takip etmeyi merkezine alan (Muczyk ve Reimann, 1987: 303) yönlendirici liderlik (Olson ve Simerson, 2015: 53); kurum içinde ve kurum dışında bir ağ kurabilmek, potansiyel risk ve fırsatları öngörerek bunları değerlendirebilmek ve ekip içerisinde yer alan bireylerin performanslarının geliştirilerek onların gelişimine katkı sağlamayı ifade eden inkübatör liderlik (Olson ve Simerson, 2015: 53-89) ve organizasyonun diğer bölümlerinde yer alan bireyleri veya tedarikçileri, müşterileri, partnerleri ve toplulukları, farklı bir ifadeyle paydaşları, ortak amaç ve hedeflere ulaşmak suretiyle kendine çekme, sürece dâhil etme ve onlara rehberlik etmeyi içeren (Ibarra ve Hansen, 2011: 68) işbirlikçi liderlik (Olson ve Simerson, 2015: 53) türleri ve yetkinliklerinden oluştuğu görülmüştür.

Diğer taraftan, stratejik liderlik sürecinin, veri toplama, vizyon ve misyonun tanımlanması, amaçların belirlenmesi, başarı ölçütlerinin incelenmesi, strateji ve bu stratejiye özgün taktiğin belirlenmesini ifade eden stratejik planlama safhası ve bu safhayla ilişkili olarak grup üyelerinin rol tanımı, iletişim süreci, takımın etkililiği, başarının değerlendirilmesi ve raporlanması, geri bildirim ve başarının takdir edilmesini içeren stratejinin uygulanması safhasından (DeWitt, 2001: 6) oluştuğu dikkat çekmiştir. Stratejik liderliğin alt boyutlarının ise doğal çevreyi stratejik planlama sürecine entegre ederek

organizasyonun nadir bulunan, eşsiz ve taklit edilemeyen organizasyonel yeteneğinin oluşmasına fırsat sağlayan (Judge ve Douglas, 1998: 243) stratejik planlama (Gupta, 2013: 3); bir organizasyonun geçmişinin, bugününün ve geleceğinin birbirine bağlanmasında etkili rol oynayan ortak anlamları ifade eden (Boal ve Schultz, 2007: 411) sistematik programlar oluşturma (Gupta, 2013: 3); performans gösterme alanlarının kişinin bakış açısına dayalı olarak farklı durumlar altında takdir yetkisine göre belirlenmesini niteleyen performans modellerinin ortaya konulması (Gupta, 2013: 3-15); liderin stratejik eylemlerinin ve organizasyonun faaliyet gösterdiği bağlamın birbiriyle olan etkileşiminden kaynaklanan önemli organizasyonel sonuçları ifade eden (Rumsey, 2013: 5) nihai getiri (Gupta, 2013: 3) ve rekabetçi avantajlar, farklılaşma ve yenilikten türetilerek, paydaşlara eşsiz fırsatlar sunmayı vurgulayan (Baumgartner, 2009: 104) sürdürülebilir kalkınma (Gupta, 2013: 3) olmak üzere beş alt boyutu içerdiği ön plana çıkmıştır. Bu çerçeve doğrultusunda, araştırmacılara, yeni bir paradigma olarak dikkat çeken stratejik liderliğe ilişkin Türkçe alanyazındaki eksikliğin giderilmesi noktasında, bilimsel çalışmalara daha fazla önem verilmesi önerilmekte olup; böylece, bu çalışmalarla birlikte uygulamaya ve bu bağlamda işletmelerin sürdürülebilirliğine daha fazla katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Bass, B. M., & Bass, R. (2009). The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications. Simon and Schuster.

Baumgartner, R. J. (2009). Organizational Culture and Leadership: Preconditions for the Development of a Sustainable Corporation. *Sustainable Development*, 17(2), 102-113.

Birasnav, M., & Bienstock, J. (2019). Supply Chain Integration, Advanced Manufacturing Technology, and Strategic Leadership: An empirical study. *Computers & Industrial Engineering,* 130, 142-157.

Boal, K. B., & Schultz, P. L. (2007). Storytelling, Time, and Evolution: The Role of Strategic Leadership in Complex Adaptive Systems. *The Leadership Quarterly,* 18(4), 411-428.

Bryson, J. M. (1988). A strategic planning process for public and non-profit organizations. Long range planning, 21(1), 73-81.

Covin, J. G., & Slevin, D. P. (2017). The Entrepreneurial Imperatives of Strategic Leadership. Strategic Entrepreneurship: *Creating a New Mindset*, 307-327.

Davies, B. (2003). Rethinking strategy and Strategic Leadership in Schools. *Educational Management & Administration*, 31(3), 295-312.

Davies, B. J., & Davies, B. (2004). Strategic Leadership. *School Leadership & Management*, 24(1), 29-38.

DeWitt, S. J. (2001). Strategic Leadership: Advancing the Organization from Planning to Reality, The Goettler Series. 1-22.

Elenkov, D. S., Judge, W., & Wright, P. (2005). Strategic Leadership And Executive Innovation Influence: An International Multi-Cluster Comparative Study. *Strategic Management Journal,* 26(7), 665-682.

Gibney, J., Copeland, S., & Murie, A. (2009). Toward Anew'strategic Leadership of Place for the Knowledge-Based Economy. *Leadership*, 5(1), 5-23.

Gupta, V. (2013). A Five-Dimensional Integrated Framework Of Strategic Leadership: Application to the Emerging Markets And Implications for the Industrial Markets. *Oxford Handbook of Leadership.* 1-39.

Hambrick, D. C. (2007). Upper Echelons Theory: An Update, *Academy of Management Review,* 32(2): 334-343.

Ibarra, H., & Hansen, M. T. (2011). Are you a collaborative leader. Harvard business review, 89(7/8), 68-74.

Jooste, C., & Fourie, B. (2009). The Role of Strategic Leadership in Effective Strategy Implementation: Perceptions of South African Strategic Leaders. *Southern African Business Review*, 13(3), 51-68.

Judge, W. Q., & Douglas, T. J. (1998). Performance Implications of Incorporating Natural Environmental Issues into the Strategic Planning Process: An Empirical Assessment. *Journal Of Management Studies*, 35(2), 241-262.

Maleka, S. (2014). Strategy Management And Strategic Planning Process. 1-29.

Markle-Reid, M., Dykeman, C., Ploeg, J., Stradiotto, C. K., Andrews, A., Bonomo, S., & Salker, N. (2017). Collaborative Leadership and the Implementation of Community-based Fall Prevention Initiatives: a Multiple Case Study of Public Health Practice Within Community Groups. *BMC Health Services Research*, 17(141), 1-12.



Miller, C. C., & Cardinal, L. B. (1994). Strategic Planning and Firm Performance: A Synthesis of More Than Two Decades of Research. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1649-1665.

Muczyk, J. P., & Reimann, B. C. (1987). The Case for Directive Leadership. *Academy of Management Perspectives*, 1(4), 301-311.

Nyong'a, T. M. & Maina, R. (2019). Influence of Strategic Leadership on Strategy Implementation at Kenya Revenue Authority, Southern Region in Kenya. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 3(5), 128-159.

Olson, A. K., & Simerson, B. K. (2015). Leading With Strategic Thinking: Four Ways Effective Leaders Gain Insight, Drive Change, and Get Results. The Oxford Handbook of Leadership. *Oxford University Press*.

Palladan, A. A., Abdulkadir, K. B., & Chong, Y. W. (2016). The Effect of Strategic Leadership, Organization Innovativeness, Information Technology Capability on Effective Strategy Implementation: A Study of Tertiary Institutions in Nigeria. *Journal of Business and Management,* 18(9), *109-115.*

Redmond, J. (2015). Strategy and the Importance of Strategic Leadership. *Certified Public Accountants,* 1-9.

Schoemaker, P. J., Krupp, S. & Howland, S. (2013). Strategic leadership: The essential skills. *Harvard Business Review*, 91(1), 131-134.

Strand, R. (2014). Strategic Leadership of Corporate Sustainability. *Journal of Business Ethics,* 123(4), 687-706.

Thomas, T., Schermerhorn Jr, J. R., & Dienhart, J. W. (2004). Strategic Leadership of Ethical Behavior in Business. *Academy of Management Perspectives*, 18(2), 56-66.

Tone Hosmer, L. (1982). The Importance of Strategic Leadership. *Journal of Business Strategy*, 3(2), 47-57.

Van Knippenberg, D., & Stam, D. (2014). Visionary Leadership. The Oxford Handbook of Leadership and Organizations, 241, 259.

Zia-ud-Din, M., Shabbir, M. A., Asif, S. B., Bilal, M., & Raza, M. (2017). Impact of Strategic Leadership on Employee Performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(6), 8-22.

Westley, F., & Mintzberg, H. (1989). Visionary Leadership and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 10(S1), 17-32.



EDİRNE SÜPÜRGECİLİNİN YAPIMI VE GÜNÜMÜZDEKİ DURUMU

Aynur SARICA
Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi

Özet

Edirne şehri 14. yüzyılda 1361 yılında I.Murat tarafından fethedilmiş olup Bursa'dan sonra Edirne 1365-1453 yılları arasında bir asra yakın Osmanlı Devletine başkentlik yapmıştır. Bu sebeple birçok sanatçı, tacirler Edirne'ye gelmiş, birçok sanat ve zanaat kolları gelişmiştir. İpekçilik, saraçlık, kolancılık, havluculuk, sepetçilik, debbağcılık, keçecilik, oymacılık, marangozluk, kutuculuk, oyuncakçılık, çilingircilik, demircilik, kuyumculuk, bakırcılık, helvacılık, mumculuk, aynacılık, vs. gibi birçok zanaat kolları Edirne'de başlamış ve gelişerek büyümüştür. Edirne'nin geleneksel sanatları içinde süpürgecilik önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'de en iyi süpürgeleri Edirne'de yapılmaktadır. Bu süpürgeler, temizlik ve gelin süpürgesi olarak işlev görmektedir. Gelin süpürgesi ayna, ponpon, boncuk gibi malzemeler kullanılarak süslenip, kızların evlenirken çeyiz olarak koyulan bir süpürge çeşididir. Edirne'de gelin süpürgesi ile ilgili pek çok sözlü anlatımlar da bulunmaktadır. Bunlardan biri de evlenme çağında bir genç kız olduğunu belirtmek için evde kapının arkasına, süpürgeye kabara denilen bir çivi çakılarak asmaktır. Günümüzde gelin süpürgesi artık turistik amaçla minyatür olarak yapılıp aynalı süpürge ismiyle pazarlanmaktadır. Evlerin ve diğer mekânların temizliğinde kullanılan süpürgeler ise bugünkü elektrik süpürgelerin yaptığı işleri yapmak için yapılan süpürgelerdir. Geleneksel Süpürge yapımı eski önemini kaybetmekte olup Edirne'de unutulmaya yüz tutmuş zanaatlardan biri olmuştur. Teknoloji ilerleyip elektrik süpürgeleri çıkınca bu el yapımı süpürgelere olan ihtiyaç da azalmıştır.
Anahtar Kelimeler: Süpürge, Edirne, aynalı süpürge, zanaat, süpürge ustası

BROOM MAKING IN EDIRNE AND ITS CURRENT STATUS

Abstract

Edirne has been conquered by Murat I in 1361 and served as the capital of Ottoman Empire Between 1361 and 1453 after Bursa. In this manner, a lot of artists and merchants came to Edirne, many arts and craft work developed in Edirne hereafter. Crafts such as Sericulture, saddlery, girth making, towel work, basketry, tannery, feltwork, carving, carpentry, case making, toy making, locksmithing, smithery, jewelry, coppersmith, halva making, candle making, mirror making began in Edirne and thrived significantly. Broom making in Edirne has an important place in traditional arts in Edirne. Best brooms are manufactured in Edirne. These brooms are used for cleaning and given to brides. Brooms given to brides are decorated with materials such as mirror, pompon, and beads. They are put as a dowry when prospective brides marry. There are several stories about brooms for brides in Edirne. One of them is about indicating when a girl is in her marriage age by hanging up a broom with a hobnail. Today, bridalbrooms are produced in miniature form and utilized as a touristic material, commercialized as mirrored brooms. Brooms for cleaning serve the same purpose as today's vacuum cleaners. Traditional broom-making lost its importance and is considered a forgotten craft in Edirne. As technology developed, the need for hand-made brooms gradually decreased.
Keywords: Broom, Edirne, Craft, Broom, Broom Master.

GİRİŞ

Edirne bölgesine ilk yerleşenler, Trak kabilesinden olan Odrisler ve Bettegeriler olduğu bilinmektedir.[1] Büyük İskender burayı Makedonya topraklarına katmıştır. Daha sonra 395 yılında Roma İmparatorluğunun ikiye ayrılmasıyla bu topraklar Doğu Roma yani Bizans toprakları olmuştur.[2] 1361 yılında I. Murat tarafından fethedilerek Osmanlı topraklarına katılmış olup, 1365-1453 yıllarında 88 yıl Osmanlı Devletine başkentlik yapmıştır.[3]

İpekçilik, saraçlık, kolancılık, havluculuk, sepetçilik, debbağcılık, keçecilik, oymacılık, marangozluk, kutuculuk, oyuncakçılık, çilingircilik, demircilik, kuyumculuk, bakırcılık, helvacılık, mumculuk, aynacılık, vs. gibi birçok zanaat kolları Edirne'de gelişip büyümüştür.[4] Bu geleneksel zanaatlardan biride süpürgeciliktir. Teknoloji ve sanayinin gelişmesiyle birlikte yeni meslekler ortaya çıkmakta, var olan bazı mesleklerde kaybolmaya başlamaktadır. Edirne geçmiş zamanda Türkiye'nin her tarafına süpürge gönderirken ne yazık ki şimdi bu zanaatın yok olmaması için mücadele vermektedir.

[1] https://tr.wikipedia.org/wiki/Edirne 17.06.2019
[2] http://www.tmo.gov.tr/Upload/Images/SubeHarita/Kultur/edirne.pdf 17.06.2019
[3] https://webdosya.csb.gov.tr/db/edirne/webmenu/webmenu11222.pdf 17.06.2019
[4] Osman Nuri Peremeci, *Edirne Tarihi*, Bellek Yayınları, Edirne 2011, s.316.

Süpürgecilik mesleğinin tarihi çok eskilere dayanmakta olup Balkanlardan Türkiye'ye göç eden Türklerle birlikte Anadolu'nun çeşitli yerlerine dağılmıştır.[5]

Kendine özgü bir yeri olan ot işleri kapsamında değerlendirilen süpürge otu ile yapılan bir iş koludur. Trakya'da Edirne, Kırklareli Anadolu'da ise Adapazarı, Trabzon, Kırıkkale-Delice, Kayseri-Develi v.b. yerlerde süpürge yapımı devam etmektedir.[6] Edirne'de süpürge yapımı Yugoslavya'dan Türkiye'ye göç eden Türkler ve Edirne'de bulunan Yahudiler tarafından yoğun bir şekilde yapılmıştır. Roman vatandaşlarımızdan da süpürge işi yapan olmuştur. Yahudilerin İsrail'e gitmeleri ile günümüzde Türkler tarafından devam ettirilmektedir.

Edirne'de süpürge otu geçmişte çok fazla ekimi yapılmıştır. Yapılan süpürgelerin hepsi Edirne'de ekimi yapılan süpürge otu ile yapılmaktaydı.[7] Süpürge otu süpürgenin ana hammaddesidir. En iyi süpürge otu, sulak yerleri sevmesinden dolayı, Adesa adı verilen dünyanın en iyi kaliteli süpürge otu Edirne'nin nemli topraklarında yetişmektedir.[8] Fakat günümüzde süpürge oyunun işçiliği fazla olduğu için ekimi çok azalmıştır. Bugün merkez köylerden Elçili, Doyra, Tatarköy, Bosnaköy, Menekşesofular Karakasım, Tayakadın Orhaniye, Uzunköprü'nün ilçelerinden Beykonak, Kırkkavak Karapınar, Hasanpınar, Süleymaniye, Dereköy, Çavuşlu, Maksutlu da ekilmektedir. Edirne'nin Kirişhane mahallesinde süpürge otu ekimi yapılmaktadır. Edirne'de ekilen süpürge otları ihtiyacı karşılamadığı zamanlar Bulgaristan ve Moldova'dan süpürge otu, Romanya'dan ise süpürge tohumları getirilmektedir. Romanya süpürge otu tohumlarından yetişen süpürge otların telleri bir metre, işçiliği daha az olmasından dolayı ekimi yapılmaktadır. Edirne'nin yöresel süpürge otların telleri iki metre olup, süpürge yapımı için daha iyi fakat işçiliği fazladır. Bunu için Romanya'dan getirtilen tohumlar tercih edilmeye başlanmıştır. Esmer ve kırmızı renginde süpürge otları tercih edilmez. Çünkü bunların rengi kükürtleme yapsan bile rengi değişmemektedir. Altın renginde olan süpürge otları tercih edilmektedir. Süpürge otunun rengi, altın sarısı renginde olan aynı süpürge otu tohumlarından olsa bile, eğer ekimi yapılan toprak uygun değilse rengi esmer ya da kırmızı olmaktadır.[9]

Edirne'de ekilen süpürge otu üç kısımda değerlendirilir. Birincisi süpürge yapımında, ikincisi hayvanlara yem olarak, üçüncüsü ise kâğıt yapımında kullanılmaktadır.[10]

Edirne'de en eski zanaatlardan biri olan süpürgecilik gün geçtikçe teknoloji sebebiyle unutulmaya başlanmıştır. Teknoloji ile birlikte yaşam değişti, insanlar artık sadece kendilerine ait müstakil tek katlı veya birkaç katlı evlerde değil, apartmanlarda yaşamaktadırlar. Süpürge kullanacak bahçe kalmadı. Naylon süpürgeler çıktı, bununla birlikte ilk önce gırgır süpürge sonraları elektrik süpürgeler çıkınca dolayısıyla el yapımı süpürgelere ihtiyaç azaldı. Aynı zamanda şartların ağırlığı sebebiyle bu meslek her geçen gün biraz daha kaybolmakta, yanlarında çalışacak, bu işi meslek edinecek elaman bulamamaktadırlar. Günümüzde kullanım alanı eskiye oranla azalmış olsa da evlerde banyo, apartman merdiveni, balkonu yıkamak, süpürmek için, köylerde evin avlusunu süpürmek veya farklı köy işlerinde kullanımı devam edecek tamamen tükenmeyecektir. Kış aylara hava şartları sebebiyle durmaya başlayan satışlar baharın gelmesiyle bahar ayında, bayramlarda temizlik işlerin çok olması nedeniyle evlerde, köylerde süpürge ihtiyacı artmaktadır. Anadolu'da halk tarafından hala kullanımı Trakya bölgesine göre daha fazla kullanımı devam etmektedir. Bu sebeple satışın çoğunluğu Anadolu'ya yapılmaktadır. Edirne'de çiftçi süpürge otunu eker, toplama zamanı gelince mahsulü tarladan alır, kurutur, sonra tohumlarını makinelerde veya elde tarayıp süpürgeden ayırmaktadır. Daha sonra tekrar kurutup balya veya demet haline getiriyor ve Borsa da müzayede ile imalatçı süpürge ustalarına satmaktadır. Ustalarda zare (Ayıklayıcı), taslak, tepe ve dikim aşamalarından sonra kullanıma hazır hale getirmektedirler. Kısacası evimizde çeşitli şekillerde kullandığımız süpürgenin süpürge olabilmesi için zorlu bir üretim ve yapım aşamasından geçmektedir.

---

[5] Rifat Gürgendereli, "Edirne'ye Has Bir El Sanatı Olarak Süpürgecilik ve Süpürgecilikte Kullanılan Terimler", *International Periodical Fort the Languaes, Literature and History of Turkish or Turkic,* Volume 4/8 Faal 2009, s.1415.

[6] Örcün Barışta, *Türkiye Cumhuriyeti Dönemi Halk Plastik Sanatları*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara 2005, s.315.

[7] Halil İnalcı, Doğum Yeri: Koşkova/Bulgaristan, Yaş: 70, Eğitim Durumu: İlkokul.

[8] .....Etso *İş Rehberi*, Edirne, s.30.

[9] Halil İnalcı, Doğum Yeri: Koşkova/Bulgaristan, Yaş: 75, Eğitim Durumu: İlkokul

[10]Neriman Gürtunan, "Süpürge Darısı(Sorghum Technicus)'dan Yararlanılma Olanakları, Edirne'de Süpürge Sanatı ve Bu Sanatın Ekonomik Önemi", *Türk Halkbilim Araştırmaları Yıllığı 1977,* Ankara Üniversitesi Basımevi, Kültür Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları:28, Süreli Yayınlar Dizisi:4, Ankara 1979, s.107.

Eskiden süpürge üreticileri süpürgeciler hanı denilen yerlerde toplanmaktaydılar. Bu hanlardan en ünlüsü Bostan pazarın da bulunan Meriç Hanı idi. Günümüzde bu han yıkılmıştır. 1940-1950 yıllarda Edirne'de 360 atölye olduğu, her iş yerinde 25-30 kişinin çalışmıştır. Süpürge atölyelerin yanı sıra gezginci süpürge ustaları olup köylerde dolaşıp kurdukları tezgâhta süpürge yaparlardı. Bu ustalar çok becerikli olup, süpürgenin bütün aşamalarını bilip tek başlarına yaparlardı. Edirne Maksutlu köyünde son gezginci usta olarak hatırlanan Mustafa Posta sipariş süpürgeleri yaparken ölmüştür. Süpürgecilik eskiden itibarlı bir meslek olup, kullandıkları iplerin boyasının ele çıkması sebebiyle süpürgeci olduğu belli olurdu. Öyleki süpürgecilere kız istendiğinde hiç sorgulamadan kız verilirdi.[11]Günümüzde Ticaret ve Sanayi Odası Borsasına kayıtlı süpürge borsasında 7 dükkan, Terziler odasına kayıtlı çalışan Bostanpazarı semtinde ise toplam 4 dükkan süpürge yapımına devam etmektedir. Süpürge üretimi fazla olup, ihracat yapanlar Ticaret ve Sanayi Odasına kayıtlı olmak zorunda olup, az miktarda üretim yapanlar günümüzde Terziler Odasına kayıtlıdır.

Edirne'de farklı amaçlar için yapılan süpürge çeşitleri vardır. Bunlar;

Temizlik için kullanılan süpürgeler ve Gelin süpürgesi olarak ana hatlarıyla ikiye ayrılır. Temizlik için kullanılan süpürge çeşitleri:

.Tavan süpürgesi: Binalarda tavanda oluşan örümcek ağları v.s. almak için kullanılır.

.Ev Süpürgesi: Evde yeri, balkon, banyoyu temizlemek, süpürmek için kullanılır.

.Sırıklı Süpürge: Evin avlusunu, bahçe süpürmek için kullanılır. Bu süpürgeye bahçe süpürgesi de denilmektedir. Bu tip süpürgeler otların içinde yer alan çok uzun, kalın, renksiz (kırmızı, yeşil, esmer) olan tellerden yapılmaktadır.

.Top Süpürge: El ve sırıklı süpürgelerin telleri makasla kesilip düzeltildiğinde ortaya çıkan kısa tellerden top süpürge yapılır. İnce kısa tahta bir sap çevresine bu teller silindir şeklinde sarılmak suretiyle yapılır. Tuvalet, lavabo, banyo küveti temizliğinde kullanılırdı. 100-150gr. Ağırlığında yapılır.

.Küçük El Süpürgesi: Teller ayrılırken süpürge otunun ortasında bulunan yürek olarak tabir edilen kısa, kalın olan teller süpürge yapımına uygun olmadığı için fırçalık adı altında ayrılır. Bu tellerden küçül el süpürgeleri denilen süpürgeler yapılır.[12]

1. Süpürge Yapımında Kullanılan Araç-Gereçler

1.1. Ayakcak: Süpürge yapımı sırasında bağlayıcı ustanın kullandığı tezgâh.

1.2.Çatal Bizi: Bir çivi çeşidi olup bağlayıcı ustanın telleri süpürgeye bağlamak için kullanır.

1.3.Deste Bıçağı: Deste yapım aşaması sırasında kullanılan bıçak. Süpürge bıçağı, kancalı bıçak da denilir.

1.4.Deste İpi: Sarıcı ustası tarafından desteleri bağlamak için kullanılan pamuklu ip**.**

1.5.Kabara: Hediyelik ve gelin süpürgesi baş kısmına çakılan başlı, pullu çivi.

1.6Kefane: Dikiş yapan ustanın avucunda bir nevi yüksük görevi gören kösele parçası.

1.7.Kolon: Süpürge üzerinde dikiş ustasının attığı ip sırasına verilen ad. Her sıra bir kolon olarak ifade edilir. Süpürgenin kalitesine göre üç beş arasında kolon dikilir.

1.8.Mengebe: Süpürgenin sap kısmından aşağı doğru iki yüzündeki süpürge tellerini sıkıştıran bu suretle dikişi kolaylaştıran tahtadan yapılan alet. Sıkıştırma işlemi bittikten sonra tokmakla vurularak süpürge düzeltilir.

1.9.Süpürge Yalağı: Süpürgeyi yumuşatmak için kullanılan su yalağı.

1.10.Şip: Bir çeşit çivi, kolonların hizasının düzgün olması için kullanılır.

1.11.Taktak: Bağlayıcı ustanın süpürgeyi tel ile bağlarken sıkmaya yarayan, tezgâhında üzengiye benzeyen ayağa takılan alet.

1.12.Tel Çıkrık: Süpürgeye teli bağlamak için kullanılan telin bulunduğu makara sistemi.

---

[11] Behiç Günalan, "Süpürgenin Anayurdu Edirne", *Edirne Dergisi*, Sayı:11, Haziran 2003, s.24.
[12] Halil İnalcı, Doğum Yeri: Koşkova/Bulgaristan, Yaş: 70, Eğitim Durumu: İlkokul

1.13.Tokmak: Tahtadan yapılan süpürge yapımı sırasında süpürgeye vurarak düzeltmek için kullanılan alet.

1.14.Zincir: Bağlayıcı ustanın koltuğuna sabitlenerek taktakın gerginliğini sağlamaktadır.[13]

1.15.Süzgeç: Yalak olmayan dükkanda kükürtlemeden önce süpürge demetlerini ıslatmak için kullanılan alet.[14]

Süpürge yapımına geçmeden önce süpürge tellerine kükürtleme işlemi yapılır. Teller yalak denilen yerde su içine batırılıp çıkartılır. Yalak yoksa 25-30 adet demet halindeki süpürge tellerin üzerinden süzgeç ile ıslatılır. Islatılan süpürge telleri kükürt odasına konulur. 2 ya da 2,5 kg kadar kükürt bir tabak içinde üstüne süpürge telleri konularak yakılır. Sadece kapı altının boşluğundan hava alacak şekilde, kükürt odasının kapısı kapatılarak 10-12 saat bekletilir. Süpürge telleri kükürt odasından çıkartılıp diğer işlemlere geçilir.[15] Yapılan araştırmalarda süpürgenin bu sarartma işleminde kullanılan kükürdün sağlığa zararlı olduğu anlaşılmıştır. Solunum sistemlerini olumsuz şekilde etkilemekte olup, solunum sistemlerinde önemli derecede azalmaya sebep olmaktadır.[16]

2. Süpürge Yapım Tekniği

Süpürgeler günümüzde temizlik için olsun artık çok azda olsa çeyizlere konulan gelin süpürgeler olsun 500-600gr. dan yapılmaktadır. Turistik amaçlı olarak yapılan gelin süpürgelerin minyatürü olan aynalı süpürgeler ise 100-150gr. dan yapılmaktadır.[17]Ortalama olarak bir süpürgenin ömrü dört aydır. Fakat iyi bir ustanın elinden çıkmış ise bir yıl kadar kullanım ömrü olmaktadır. Edirne'de yapılan süpürgelerin özelliği renginin sarı olup saplarının yumuşak olmasıdır.[18]

2.1.Süpürge Yapım Aşamaları

I.Seçme: Kükürtlenen süpürge tellerinden İnce teller ayrılır. Ayırdığımız kalın tellere zahire, ince tellere ise işlik, denilir. Tellerin orta kısmında yer alan, yürek denilen teller fırçalık olarak ayrılır. Zahire denilen tellerin içinde bulunan en uzun teller ise tepelik olarak kullanılır. Tellerin diğer kısımları da hurde olarak ayrılır. Daha sonra sarma işlemine geçilir

II.Sarma: Hurde olarak ayrılan tellerin içine, ortalama 15 santim boyunda kesilen kalemlerden10-15 adet konulur. Kalem konulan bu yer süpürgenin göğüs kısmı olur. Kalem otun sap kısımlarına denilir. Hurde tellerin etrafını, zahire olarak ayrılan teller ile sarılarak pamuk iplikle bağlanır. Bu şekildeki demete yavru denir. İki yavru yan yana bağlanır. Bu şekilde demete de çatılı denilir. Bu işlemi yapana ayrıca desteci denilir. Bu işlemden sonra bağlama işlemine geçilir.[19]

III.Bağlama: Bu işi yapan kişiye de meslek olarak bağlayıcı denilmektedir. Bağlayıcı önce taslak atar. Çatılı hale getirilen süpürge telleri biraz elle ayrılarak naylon iple iki ayrı yerden bağlanır. Sonra üstüne tepe geçirilir. Zahire olarak ayrılan tellerin uzunları tepelik için kullanılır. Bu tellerden 100-150 gr. kadar tepeye yerleştirilerek daire şeklinde açılır. Sonra tepeye tokmak ile teller iyi otursun, düzgün olsun diye biraz vurulur. Teller aşağıya doğru indirilerek pamuk iplik ile açılmasın diye bağlanır. Sap kısmına yedi boğum bağlanır. Daha sonra süpürge daha sağlam olsun, sapı çıkmasın diye çatal ikiye ayırıp sağlı sollu birer kez bağlanır. Bu şekilde çatal ayrılıp bağlanan süpürgelere çatallı süpürge denilir. Bu işlemden sonra dikilmek üzere dikişe gönderilir.

IV.Dikici: Süpürgenin sap kısmının aşağısına göğüs denilir. Bu göğüs kısmından aşağıya doğru dikiş atılır. Dikiş sırasına kolan denilir. Bu şekilde beş kolan dikiş atılır. Aynı süpürge üzerinde farklı renklerde, genellikle kırmızı, mavi renkli iplikle dikiş atılabilir. Günümüzde bir süpürge, makine ile 1500 TL dikilmektedir. Eskiden el ile dikilmekte idi. Zamanımızda ise İtalya'dan getirtilen makina ile dikilmektedir.[20] Süpürgenin son şeklini veren dikicidir. Çatal şekline getirilen süpürgeyi dikici süpürgeye sarılan iplerin hepsini çözerek yelpaze şekline getirir. Sonra genellikle 40cm uzunluğunda, 5cm. genişliğinde, 2cm. kalınlığında iki tahta parçasından oluşan, birbirine paralel olacak şekilde bir

[13], Gürgendereli Rıfat., a.g.m., s.1415.
[14] Halil İnalcı, Doğum Yeri: Koşkova/Bulgaristan, Yaş: 70, Eğitim Durumu: İlkokul
[15] Halil İnalcı, Doğum Yeri: Koşkova/Bulgaristan, Yaş: 75, Eğitim Durumu: İlkokul
[16] Berberoğlu Ufuk-Tabakoğlu Erhan-Motör Deniz, *"Edirne'de Süpürge Otu Çalışanlarında SO Etkisinin Değerlendirilmesi",* Türk Public Health 2013; 11(2), s.115.
[17] Ender Kırdagezen Doğum Yeri: Edirne, Yaş: 50, Eğitim Durumu: İlkokul
[18] Günalan Behiç., a.g.m., s.25.
[19] Halil İnalcı, Doğum Yeri: Koşkova/Bulgaristan, Yaş: 75, Eğitim Durumu: İlkokul
[20] İbrahim İnalcı, Doğum Yeri: Koşkova/Bulgaristan, Yaş: 70, Eğitim Durumu: İlkokul

ucundan kalın sarma ipi ile bağlı bulunan, diğer uçları serbest olan, mengene denilen alete konulur. Açık halde bulunan uçlar sarma ipi ile sıkı bir şekilde bağlanır. Süpürgeye şekil vermek amacıyla yapılan, kıskaç şeklinde sıkıştırılması işleme koşma ya da mengeneye koşma işlemi denilmektedir. Dikici mengeneyi sıktıktan sonra, süpürgenin daha düzgün olması için sap ve mengene arasında kalan kısmı tokmak ile döver. Bu işlemlerden sonra süpürge dikilmeye hazır hale getirilmiş olur.

Dikici süpürgenin sap kısmının yukarı gelecek şekilde, etek kısmından iki ayağı ile sıkıştırır. Dikiş atılan yeri, süpürgenin sap kısmının gövdeyle birleştiği yerin altı ile etek ve gövdenin birleştiği yerin gövdeyi meydana getiren kısma atılır. Süpürgeye atılan bir sıra dikişe kolan denir. Bir süpürgede genellikle beş ya da altı kolan bulunmaktadır. Kolonu meydana getiren dikişlerin düzgün olması için şip denilen bir alet kullanılır.[21] Daha sonra süpürgelerin etek uçları ve yüzeyleri makine ile düzeltilir. Bu işlemden sonra süpürgeler iğne ile birbirlerine bağlanarak paket yapımına hazır hale getirilir.

3. Gelin Süpürgesi

Gelin süpürgesi üzerinde yer alan ayna, güzelliği ve temizliği ifade etmektedir. Trakya yöresinde bakımlı, güzel ve temiz olmaya verilen önemi simgelemektedir. Bu süpürge eski bir gelenektir. [22]Fakat yazılı kaynaklarda herhangi bir belgeye rastlanılmamıştır. Evliya Çelebinin seyahatnamesinde gelin süpürgesi bugünkü deyimiyle aynalı süpürge ile ilgili bir yazı yoktur. Ne zamandan beri yapıldığı bilinmemektedir. En yaşlı süpürge ustaları da bu söylenenlerin dışında bir şey bilmemektedir.

Gelin süpürgesi genç kızlar gelin olurken özel olarak yapılıp çeyizlerine konulan süpürgelerdir. Eskiden çeyizin olmazsa olmazlarındandı. Bu süpürge olmazsa çeyizleri eksik sayılırdı. Süsleme işi önemli olup diğer temizlik süpürgesine gelin süpürgesinin yapımı daha, işçiliği de fazladır. Gelin süpürgesinin özelliği her iki tarafına da ayna yerleştirilip renkli yün, renkli gelin pulları, kurdele, çeşitli boncuklar, ponpon kullanılarak yöresel renklerle süslemeler yapılır. Boyu 60cm, ağırlığı ise 600-700gr dır.

Bu süpürge ile çeşitli söylemler vardır. Yeni gelinler evi süpürürken kendisini takip edip etmediğini, kendisi ile ilgili bir şey söyleyip söylemediğini bu gelin süpürgesi ile kayinvalidesini takip eder. Başka bir hikâyede ise gelinin biri temizlik yapmayıp sürekli aynada kendine bakarmış. Bu duruma canı iyice sıkılmış olan kayinvalide almış eline ayna takılmış olan süpürgeyi "Al gelin hem iş yap hem de aynada kendine bak" demiş. Edirne'de evlenme ile ilgili geleneklerde önemli yer tutan gelin süpürgesi sapına kabara denilen özel bir çivi çakıldığında süpürgeyi kullanan kızın bakire olduğunu, dışarı asıldığında ise o evde evlilik çağı gelmiş bir genç kızın olduğunu ifade eder.[23] Eskiden yokluk zamanlarda her yerde ayna bulunmazmış. Yeni evli gelinler kocası dışarıdan eve gelmeye yakın saçını, başını düzeltmek için bu gelin süpürgenin aynasını kullanırlarmış.[24]

SONUÇ

Edirne'de 1940-1950 yıllarında 360 işyeri vardı. Bazı atölyelerde 25-30 kişi çalışmaktaydı. Süpürge yapan atölyelerin yanı sıra gezginci süpürge ustaları da vardı.[25] Günümüzde ise süpürge yapımı son yıllarını yaşıyor diyebiliriz. Süpürge ustaları bu zanaatdan gelecek ile ilgili ümit taşımamaktadırlar. Kendi çocukları bile bu işi yapmak istememektedirler. Yapılan araştırmalarda faal olarak çalışan 4 dükkân Bostan pazarında temizlik süpürgesi, 1 dükkân aynalı süpürge yapmaktadır.7 tane dükkân süpürge borsasında temizlik süpürgesi yapmakta olup, 1 usta kendi evinde aynalı süpürge yapmaktadır. Yani toplamda 12 dükkân olup, 1 usta kendi evinde çalışmaktadır. Bu ustaların yanında maddi olarak pek getirisi olmadığı için hiçbir çırak çalışmamaktadır. Çalışanların hepsi usta seviyesindeler. Ustalar vefat ettiğinde ise bu zanaat maalesef Edirne'de yok olacaktır.

Günümüzde gelin süpürgesi artık eskisi gibi çeyizlerde yer almamaktadır. 10 ile 30 cm boyutlarında 100 ile 150gr ağırlığında minyatür şeklinde turistik amaçlı yapılmaktadır. İsmi de artık gelin süpürgesi değil aynalı süpürge olmuştur. Edirne'nin tanıtımında yer alıp turist olarak Edirne'ye gelenlerin süs eşya ya da hediyelik olarak aldıkları bir eşya olmuştur.

Devam etmesi dileği ile…

---

[21] İsmail Engin, "Süpürgecilik ve Süpürge Yapım Teknikleri", *Edirne: Sehattaki Payitaht, Yıl:1998,* İstanbul, Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş. s.534-535

[22] Günalan Behiç., a.g.m., s.24

[23] Kemal Kalemdar, Doğum Yeri: Edirne Yaş: 62 Eğitim Durumu: İlkokul Yaşadığı Yer: Edirne

[24] Salim Yenibaş, Doğum Yeri: Edirne Yaş: 65 Eğitim Durumu: İlkokul Yaşadığı Yer: Edirne

[25] Günalan Behiç., a.g.m., s.24.



KAYNAKLAR

Barışta Ö., (2005). Türkiye Cumhuriyeti Dönemi Halk Plastik Sanatları, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

Berberoğlu U., Tabakoğlu E., Motör D., (2013). Edirne'de Süpürge Otu Çalışanlarında SO Etkisinin Değerlendirilmesi, Türk Public Health, 11(2).

Engin İ., (1998). Süpürgecilik ve Süpürge Yapım Teknikleri, Edirne: Sehattaki Payitaht, Yıl:, İstanbul, Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş.

Behiç G., (2003). Süpürgenin Anayurdu Edirne, Edirne Dergisi, Sayı:11, Haziran.

Gürgendereli, R., (2009). Edirne'ye Has Bir El Sanatı Olarak Süpürgecilik ve Süpürgecilikte Kullanılan Terimler, International Periodical Fort the Languaes, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 4/8 Faal.

Gürtunan, N., (1979). Süpürge Darısı(Sorghum Technicus)'dan Yararlanılma Olanakları, Edirne'de Süpürge Sanatı ve Bu Sanatın Ekonomik Önemi, Türk Halkbilim Araştırmaları Yıllığı 1977, Ankara Üniversitesi Basımevi, Kültür Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları:28, Süreli Yayınlar Dizisi:4, Ankara.

…….Etso İş Rehberi, Edirne.

Peremeci, O. N., (2011). Edirne Tarihi, Edirne: Bellek Yayınları.

KAYNAK KİŞİLER

1- İnalcı Halil, Doğum Yeri: Koşkova/Bulgaristan, Yaş: 75, Eğitim Durumu: İlkokul Yaşadığı Yer: Edirne

2- İnalcı İbrahim Doğum Yeri: Koşkova/Bulgaristan, Yaş: 70, Eğitim Durumu: İlkokul Yaşadığı Yer: Edirne

3- Kırdagezen, Ender, Doğum Yeri: Edirne, Yaş: 50, Eğitim Durumu: İlkokul Yaşadığı Yer: Edirne

4- Kemal Kalemdar, Doğum Yeri: Edirne, Yaş: 62, Eğitim Durumu: İlkokul Yaşadığı Yer: Edirne

İNTERNET KAYNAKLARI

https://tr.wikipedia.org/wiki/Edirne 17.06.2019

http://www.tmo.gov.tr/Upload/Images/SubeHarita/Kultur/edirne.pdf 17.06.2019

https://webdosya.csb.gov.tr/db/edirne/webmenu/webmenu11222.pdf 17.06.2019



EĞİTİM ORTAMLARINDA BEDEN DİLİ VE PROZODİ[1]

Şadan ALTINOK
Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı,
sadanaltinok@gazi.edu.tr

Özet

Eğitim ortam ve süreçlerinin etkili ve doğru bir şekilde ilerleyebilmesi öğretmen ve öğrenci iletişimine bağlıdır. Bu iletişim çoğu zaman konuşarak sağlansa bile dilin parçalarüstü birimleri olarak adlandırılan prozodi (vurgu, tonlama, ezgi, durak vb.) ile beden dilini birbirinden ayırmak zordur. Kimi zaman öğretmen sadece beden hareketleri ile sözsüz iletişim kanalını kullanarak öğrencilerine birçok mesaj iletebilir. Ancak konuşurken bazen isteyerek bazen de istemsiz beden dili hareketlerini gerçekleştiririz. Sinirli bir ses tonuyla konuşurkenki yüz ifademiz ile beden hareketlerimiz, mutlu bir ses tonuyla konuşurkenkilerden tamamen farklıdır. İletilmek istenen mesajın karşı tarafa doğru olarak ulaşması prozodi ve beden dili birlikteliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim ortamlarındaki öğretmen öğrenci iletişimi doğrudan süreci etkilemektedir. Öğretmenin sınıf hakimiyeti ve öğrencileri ile olan doğru iletişimi eğitimin kalitesini arttırırken öğretmen öğrenci bağını da kuvvetlendirecektir. Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin yanında mutlaka üst düzey bir konuşma becerisine de sahip olması beklenmektedir. Çalışmada eğitim ortamlarımda beden dili ve prozodi birlikteliğinin önemi üzerinde durulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Beden dili, konuşma becerisi, prozodi, sınıf yönetimi.

Body Language and Prosody in Educational Settings

Abstract

The effective and proper conduct in educational settings and processes depends on the communication between teacher and student. Although most of this communication is performed through speech, it is difficult separate body language and prosody, which consists of the suprasegmental phonemes of language such as emphasis, intonation, stress, and pause. Sometimes, a teacher can transfer plenty of messages through body language without using any oral communication channel. However, we might sometimes display some body langauge signs intentionally or unintentionally. For instance, our facial expressions and body movements when we speak with an angry tone and that with a happy tone might be completely different. The successful transfer of the messages that needs to be delivered to the audience depends on the association of prosody and body language. Therefore, the communication between teacher and student directly affects this process. The classroom management of teachers and their relationship with students will improve the quality of the education and empower their bond with students. In that sense, teachers are expected to have a high level of speech skill in addition to their academic and pedogogical knowledge and experience. In this study, the importance of the association of body language and prosody in environmental settings is discussed.

Keywords: Body language, speech skill, prosody, classroom management.

[1] "Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Prozodik Kazanımların Rolü" adlı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.



GİRİŞ

Dilin malzemesini oluşturan sesler, kelime ve kelime grupları, bunların birbiriyle olan ilişkileri, anlam ve ahenk özellikleri, tamamen prozodinin ilgi alanına girer. Psikolojik hallerin seslerle anlatımı, dilin bir musiki özelliği içinde gerek yazı ve gerekse konuşma dili halinde ortaya çıkışı, prozodinin kapsamı içindedir. Sözün ve cümlenin bulunmadığı yerde prozodiden söz edilemez (Güldaş, 2003: 200). Prozodi, dildeki hecelerin vurgularına, uzunluk ve kısalıklarına, tonlama ve ritimlerine riayet ederek, kelimeleri düzgün okuma ilmidir (Güldaş, 2003: 4).

Tansel (1983: 328); ses, insanın şahsiyetini yansıttığını ileri sürmektedir. Gözlem becerisi yüksek bir kişi, herhangi biri ile bir-iki dakikalık konuşma sırasında onun nasıl bir insan olduğu hakkında hüküm verebilirken, bazen de tek bir kelimenin telaffuzu bile o kişinin geçmişi, öğrenim derecesi, zihin faaliyeti, dikkatsizlik vb. birçok özelliğini ortaya koyabilmektedir. Aynı zamanda bir kişinin uyanık, kabiliyetli, dengeli, atak, makul, cesur olduğunu da gösterebileceğini söyler.

İnsan çevresi ile anlaşabilmek, onlara mesajlarını aktarabilmek için iletişim yollarından en fazla konuşmayı kullanır. Bu nedenle insanın, duygu ve düşüncelerini başkalarına sözlü olarak doğru, düzgün, açık ve anlaşılır bir şekilde anlatabilmesi gerekir. Doğru ve düzgün olmayan konuşma, yetersiz iletişime; yetersiz iletişim de anlatma ve anlaşma yetersizliğine; hepsi birden başarısızlığa neden olacaktır (Türkyılmaz, 2015: 266).

Beden dili ve Prozodi

Bir kültür içerisinde doğan birey, önce kültürlenme denilen süreci yaşar. Bu süreçte birtakım davranış kalıpları kazanan birey, ait olduğu kültür içerisinde yaşamını devam ettirebilmek, o kültüre mensup diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmek için kafasında bu davranış kalıplarına uygun şemalar yaratır. Kültürlenme sürecinde kafasında oluşan şemalar, bireyin davranış şekillerini belirler. Birey, öğrenme yolu ile kazandığı bu davranışlarla birlikte sözsüz iletişim altında değerlendirilebilecek jestleri ve mimikleri de öğrenir (Gürçayır, 2007: 11). Tek başına bir anlam ifade eden ve o toplumun bütün üyeleri tarafından anlaşılan simgesel jestler, üzerinde önceden uzlaşılmış toplumsal algılara dayanır. Üzerinde uzlaşılan bu jestler, sözle daha uzun anlatılabilecek olan duyguların ya da düşüncelerin hem kısaltılmış hem de gelenekselleşmiş biçimidir. Mimiklerin duygulara bağlı tepkiler neticesinde ortaya çıkan hareketler oldukları düşünüldüğünde, benzer mimiklerin farklı ülkelerde benzer anlamlara gelmesi anlaşılabilir. Bu bağlamda jestlerin mimiklere göre daha kültürel oldukları söylenebilir (Gürçayır, 2007: 12). İnsanlar, temel bir eğitim almaksızın yaşamlarının ilk yıllarından itibaren çevrelerinden zengin bir sözel olmayan davranış birikimi kazanırlar. Belki de sözel olmayan davranışlar bilinçsiz olarak kullandığından sözel olmayan ipuçları kullanma ya da başkalarının bu tür ipuçlarından etkilenme durumlarının farkına zor varılabilir. Sözel olmayan iletişim sessiz sedasız gerçekleşir, fakat etkisi çok büyüktür (Hogg & Vaughan, 2011: 629). Sözlü iletişime geçildiğinde beden dilini de ayarlamak iletişimin etkili ve doğru olmasını sağlayacaktır. Söylenilenlerle uyum içinde olan bir beden ile istenen etki arttırabilir.

Mehrabian'ın bulgularını genelleyen araştırmacılar, beden dilinin iletişimde kullanma surecini yanlış yorumlamaktadırlar. Dolayısıyla beden dili ile ilgili yapılan çalışmalarda yanılgılar ortaya çıkmıştır. En yaygın olarak kullanılan yanılgı, Mehrabian'ın çalışmasında beden dilinin iletişim içinde %55, ses tonunun %38 ve kelimelerin ise %7 öneme sahip olduğudur. Yalçın ve Adiller'in (2016: 21-151) yaptığı çalışmada kaynakları ile karşılaştırmalı olarak beden dili araştırmaları değerlendirilmiş Mehrabian sorunu da geniş bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre, Mehrabian iki ayrı çalışma yapmış ve sonuçları farklı olarak yayımlamıştır. Bu çalışmalar tek cümle ve yapay ortamlarda beğenme ve beğenmeme duygusunun iletişim anındaki yerini araştırırken beden dili, kelime ve ses tonu özelliklerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu çalışmalardaki özel bir durum çevresinde yapılan inceleme ile çıkan yüzdelik sonuçların genellenerek beden dilinin iletişimdeki yeri olarak benimsenmesi ile yukarıda bahsedilen yanılgı ortaya çıkmıştır. Oysa Mehrabian yaptığı bu iki çalışmayı birleştirerek "3Vs verbal, vocal, visual (söz, ses, görüntü)" sonucuna varmıştır. Mehrabian ve arkadaşları çalışmalarında bu üç bulgunun birbirini bütünlemesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Eğer bütünlemiyorsa ve aralarında uyumsuzluk varsa iki ayrı kanaldan gelen iki ayrı mesajın, iletişim kuran kişiyi rahatsız ederek iletişim kopukluklarına sebep olduğunu ortaya koymuşlardır (Yalçın & Adiller, 2016: 35-39).

Sözsüz iletişimin en yaygın aracı olan beden dilinin çoğu zaman tek başına kesinlik taşıyacak biçimde değerlendirilmemesi, mutlaka sözlü ve yazılı ifadelerle bağlama (context) dikkat edilmesi gerekir. Sözler eşliğinde kullanılan doğru beden dili ifadeleri iletişimi güçlendirirken, alıcı üzerinde de olumlu izlenimler oluşturacaktır. Beden dili, sadece hareketler değil eşlik ettiği sözlerle birlikte değerlendirilerek kesin yargılar çıkarmak amacıyla kullanılmalıdır (Çifci, 2015: 128-134). Bu açılardan bakıldığında iletişim sürecinde, sürecin geçtiği yer, ülke, kişiler, konu, bağlam gibi birçok etken söz konusu olabilir. Sürecin değerlendirmesinde beden dili, ses tonu ve kelime anlamları bu etkenlere göre farklı değerler alabilir. Ama birbirlerinden kopamaz ve tek başlarına bulunamazlar. Dengeli ve etkili bir iletişim süreci için, prozodi kullanımını beden dili ile en iyi şekilde harmanlayarak yer yer hangisinin ön plana çıkması gerekiyorsa onun biraz daha etkili kılınması gerekir.

İletişimde mesajın anlamlandırılmasında en önemli noktalardan birisi de mesajın bütünselliği kavramıdır. Bu nedenle sözler ile jest ve mimikler arasında anlamsal bir bütünlük vardır. Yapılan bilimsel araştırmaların hemen hemen tamamında bu ilişki üzerinde durulmakta ve bu bütünlük en önemli unsurlar arasında sayılmaktadır. Hiçbir jest ve mimik tek başına doğru bir mesaj vermediği gibi söz de yalnız başına değerlendirildiğinde doğru anlamlandırılamaz (Yalçın & Adiller, 2016: 295-297). Güldaş (2003: 189) bu durumu destekler nitelikte şu ifadeleri kullanır: "Söz söylerken birtakım jest ve mimikler meydana gelir. Bunlar cümlede perde ve ton değişikliğine yardımcı olur. Perde ve ton değişikliği, kelime ve kelime gruplarında, dolayısıyla cümlede, melodik bir canlılık oluştururlar". Kişi konuşma sırasında bazen farkında olarak bazen de farkında olmadan birçok jest ve mimik yapar. Bu hareketler iletişimin yönünü belirlemede önemlidir. Beden dili davranışları alıcıya sesteki prozodik özelliklerle birleşerek duygu durumu hakkında daha net bilgi verir. "Ses tonu, mimik, göz hareketleri gibi dilin parçalarüstü birimlerinin sözü edilmeden anlamın anlamı anlaşılamaz" (Kocaman, 1979: 15). Beden dili, dil ile yapılan iletişime destek olur. İletişim amacıyla kullanılan beden dili hareketleri, farklı organları ilgilendirerek anlamlı bir durumu iletmeye yarar. Her bir anlam da bir dil yetisine karşılık gelir; kulağa sesleniyorsa işitseldir, göze sesleniyorsa görseldir. Ancak toplumda daha çok işitsel dil yetisi kullanılmaktadır (Günay, 2004: 72).

Beden dili davranışları söylenen sözün anlamını etkileyebilir, ayrıca konuşmanın akışını düzenlemede de önemli işlevler görebilir (Hogg & Vaughan, 2011: 643). "Söylerken yaptıklarımız söylediklerimizi destekleyici olmalıdır. Ses tonundan, göz bebeği değişimine, sözcüğün vurgusundan konuşurken herhangi bir bedensel davranışa kadar tüm etmenler söylemin anlaşılmasında önemli rol oynar" (Günay, 2004: 72).

Konuştuğunuzda iletişim kurmuş olursunuz ama aslında yaptığınız şey çevrenizdeki insanları etkiler. Farkında olmadan duruş, jest ve mimiklere dair ince ayrıntılara dikkat ettiğimizi göstermiştir. Biz konuşurken, dinleyenler söylenen sözler kadar ritmin, tonun ve sesin yükselip alçaldığının da farkına varırlar. Hatta sessizliğin bile bir anlamı olduğu söylenebilir. Kendi başına sessizce oturan birini gördüğünüzde, sadece birkaç saniye içinde o kişi hakkında farklı izlenimler edinirsiniz. Zihnimiz ve bedenimiz aynı sistemin parçasıdır, dolayısıyla düşünceler fizyolojimizi etkileyip sözel olmayan yollarla "açığa çıkar". İletişim kurmamak imkânsız olduğu için, işi şansa bırakmak yerine elinizden geldiğince açık ve doğru bir şekilde iletişim kurmanız gerekir (Bavister & Vickers, 2012: 19).

Konuşma sırasında sözel olmayan ipuçlarının olmadığı zamanlar çok azdır. Telefonda konuşurken karşımızdakinin bizi göremeyeceğini bildiğimiz halde jestleri otomatik olarak yaparız (Hogg & Vaughan, 2011: 629). Bu, duygu durumlarını ifade ederken ses tonu ile jest ve mimiklerin bazen farkında olmadan kullanıldığını göstermektedir.

Eğitim Ortamlarında Beden dili ve Prozodi

Eğitim ortamlarında beden dili davranışları ve konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalardan konumuz ile ilgili bazı çalışmaların bulgularına aşağıda yer verilmiştir. Öğretmenlerin etkili bir iletişim süreci içinde eğitim öğretimi sürdürebilmeleri için hem sözel yeterlilikleri hem de beden dili hâkimiyetleri kuvvetli olmalıdır. Yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin beden dili davranışlarının sınıf yönetiminde etkilerini göstermektedir. Deneysel çalışmalar da bunu destekler niteliktedir.

Kaya'nın (2011: 191-193) çalışması sonunda yaptığı tespitinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin olumlu beden dili davranışlarından öğrenciler olumlu, olumsuz beden dili davranışlarından ise olumsuz olarak etkilenmektedir. Şen'in (2006: 124-127) yaptığı araştırmada da; öğretmenler literatürde yer alan olumlu beden dili davranışlarının öğrencileri genellikle olumlu, olumsuz beden dili davranışlarının ise genellikle olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Çalışmada prozodik ögelerin kullanılışı ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir: "Sınıfta öğretmenlerin ses tonunu ayarlaması çok

önemlidir, öğretmenler öğrencilerin duyabileceği bir ses tonuyla konuşmalıdır. Önemli olan yerlerin vurgulanması için ses tonu biraz arttırılabilir. Fakat öğretmenin sınıf ortamında çok yüksek sesle konuşması, sınıfta olumsuz bir havanın oluşmasına neden olurken, öğretmen sanki sınıfın tek hâkimi benim der gibi algılanabilir".

Bağcı'nın (2008: 212) araştırmasında ise anket sonuçları, bütün bulgular göz önünde bulundurularak genel bir değerlendirme yapıldığında; öğretmenlerin beden dili hareketlerinin, öğrenciler tarafından olumlu algıladığında, bunun öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyip yükselttiği; bazı beden dili hareketlerinin olumsuz algılanması durumunda ise, öğrenci başarısının olumsuz etkilenip düştüğü tespit edilmiştir. Son olarak; etkili iletişime önem veren, beden dilini etkili kullanan bir öğretmenin, başka bir tabirle, beden dilinin öğrenciler tarafından olumlu algılanması için çaba sarf eden bir öğretmenin gerek sınıf kontrolünde gerekse de sınıf başarısının yükselmesinde başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Bağcı'nın (2008: 157-177) çalışmasında beden dilini etkili kullanan öğretmenin sınıfı daha iyi idare ettiğini düşünen öğrencilerin oranı %87,7 olmuştur. Etkili iletişim kurabildiğim öğretmenlerimin derslerinde daha başarılıyım diyenlerin oranı ise %85,6 dır. Öğretmenlerimin beden dilini kullanmalarındaki becerisi derse olan ilgimi arttırır önermesine katılan öğrencilerin oranı %79,1 olmuştur. Dersime giren öğretmenlerin, ilk bıraktıkları izlenim o dersi sevmemde etkilidir sorusuna %74,6 oranında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Okuldaki dersleri anlamamda, ders öğretmenlerimin jest ve mimikleri önemlidir diyen öğrenci oranı %80,6 dır. Öğretmenlerimin ders anlatırken el kol hareketleri derse olan dikkatimi arttırır diyenlerin oranı da %72,4 tür. Öğretmenler güler yüzlü olduklarında derse katılımının arttığını ifade eden öğrenci oranı %85,1 dir. Öğretmenlerin yumuşak ses tonuna sahip olmasının derse olan ilgiyi arttırdığını söyleyen öğrencilerin oranı %63,5 tir.

Emiroğlu'nun (2013: 283-285) çalışmasında ise öğretmen adayları, konuşan kişinin beden dilini etkili kullanamamasının (konuşmacının jest ve mimiklerine, duruşuna ve dinleyiciyle kurduğu göz temasına) bir dinleme sorunu olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmen adayları, konuşmacının iyi bir şekilde dinlenilmesi için beden dili, konuşma tarzı ve üslubu kadar, sesine de dikkat etmesini ve dilin kurallarından olan vurgu ve tonlamayı en iyi şekilde kullanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, konuşmacının dile hâkim olmayışının, ana dilini düzgün, nitelikli ve istenilen düzeyde yansıtmayışının, yerel ağızla konuşması veya telaffuz hataları yapmasının dinleyici tarafından olumsuz karşılanacağını ve bunların dinleme sorunları oluşturacağını belirtmişlerdir.

Şeker, Deniz ve Görgen'in (2005: 250) çalışmasında farklı bölümlerden 172 tezsiz yüksek lisans öğretmen adayı ile yaptığı çalışmanın bulgularında öğretmen adayları, "Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürme", "Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanma", "Demokratik bir öğrenme ortamı sağlama" ölçütlerinin, diğer ölçütlere göre fakülte öğretim elemanlarınca daha az yer verildiği görüşündedir.

SONUÇ

Bütün bu uygulamalı çalışmalar gösteriyor ki; öğretmenler beden dili davranışlarına hâkim olmalı ve sınıf yönetimi için gerekli olan davranışları yaş, öğrenci profili vb. durumlara göre en doğru şekilde belirleyebilmelidir. Ayrıca beden dili davranışları yanında etkili bir ders için prozodik yeterlilik düzeyini de üst seviyelere getirerek sınıf hâkimiyetini ve sınıf yönetimini etkin bir şekilde yerine getirebilmelidir. Böylece öğretmenler etkili iletişim becerileri ile hem eğitim ortamının kalitesi hem de başarısını arttırmış olacaklardır.

Prozodi eğitiminin yaşamın her alanında gerekli ve önemli olduğu, eğitim kurumları ve eğitimciler tarafından kazandırılması gerekliliği önem arz etmektedir. Yine bu kazanımlar sırasında öğretmenlere düşen görevi ve dikkat edilmesi gereken hususları Türkyılmaz (2015: 275) şöyle ifade etmektedir: Öğretmen, okumayı öğrettikten sonra öğrencilerin okumalarının akıcılığını sesli okuma yöntemi ile takip etmelidir. Aslında sesli okumanın konuşmayla, konuşma becerisinin gelişimiyle yakından ilgisi vardır. Öğretmen sesli okuma sırasında öğrencilerin vurgu ve tonlamasını, kelimeleri telaffuz etme biçimlerini ve durakları kullanmak suretiyle soluk alışverişlerini kontrol etme düzeylerini takip etmek durumundadır. Öğrenci, noktalama işaretlerinden hareketle durmak, nefesini kontrol etmek, okumasını hızlandırarak ya da yavaşlatarak metnin içeriğine uygun anlamı vermek durumundadır. Yanlış okuma alışkanlıkları ile başlayan bu süreç, konuşma becerisinin gelişimini de yanlış etkilemektedir. Öğrenciler, konuşurken de nefes alışverişlerini, doğru yerlerde durmadıkları ve acele ettikleri için ayarlayamamaktadırlar. Bu durum, beraberinde konuşmanın niteliğini düşürmektedir.

Çifci'nin (2015:134) okullarda konuşma becerisinin geliştirilebilmesi ve öğretmenlerin bu alandaki önemi üzerine görüşleri şöyledir: Öğrencilerin, kültürel konuşma ortamlarında çok bulunmaları ve kültür dilinde çokça konuşma yapmaları; bir başka ifadeyle, konuşa konuşa gelişimin sağlanmasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin her durumda öğrencilerine konuşma ortamları hazırlamaları, konuşma fırsatları sunmaları kazanımların elde edilmesi için büyük yararları vardır. Özellikle sınıf içi konuşmaların yapılması, öğrencilerin kitle karşısında konuşabilme psikolojilerini güçlendirebilmeleri için önemli fırsatlardır. Çünkü öğrencinin günlük hayatta konuşabileceği, hitap edebileceği uygun kitleleri bulması çoğu zaman tesadüf eseridir.

Aslında buradan anlaşılan şudur ki konuşma eğitimi verirken bir yandan da dinleme ve okuma eğitimi verilmekte bu beceriler birbirini destekleyerek kademeli olarak ilerlemektedir. Beden dili ve bu temel beceriler birleşerek etkili ve doğru iletişimi sağlamaktadır.

Eğitimin önemli bir iletişim süreci olduğu göz önüne alındığında öğretmen eğitiminin de önemi artmaktadır. Hem prozodi bilgisi hem de beden dili yeterlilikleri açısından donanımlı öğretmen yetiştirmek, eğitimin kalitesini artırdığı gibi öğrencilerin gelecek yaşamlarında da doğru ve etkili iletişim becerileri kazanmalarını sağlayacaktır (Altınok, 2018: 3). Etkili iletişim için prozodi ve beden dili birlikteliği hayati bir öneme sahiptir. Dilini en iyi ve doğru şekilde kullanan, kendini doğru ve anlaşılır ifade edebilen bireyler; etkili ve başarılı eğitim ortamı sağlayan öğretmenler yetiştirmek suretiyle daha kolay iletişim halinde olan bir toplumun oluşmasına katkı sağlar. Bu da toplumsal birlikteliğin göstergesidir (Altınok, 2018: 6-7).

KAYNAKÇA

Altınok, Ş. (2018). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Prozodik Kazanımların Değerlendirilmesi (Doktora Tezi) Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Bağcı, M. (2008). Öğretmenin Beden Dilinin Öğrenciler Tarafından Algılanması. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Bavister, S. & Vickers, A. (2012). Temel NLP. (İ. Altay, Çev.). İstanbul: Optimist.

Çifci, M. (2015). Dil öğretimi. İ. Çetin (Ed.), Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri içinde (s. 125-172). Ankara: Nobel.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl 6, Sayı 11. 269-307 s.

Güldaş, S. (2003). Türk Dilinin Diksiyonu, Prozodisi: Vurgu Ve Vurgulamaları İle Türk Musikisinde Prozodi. İstanbul: Kurtiş.

Günay, V. D. (2004). Dil ve İletişim. İstanbul: Multilingual.

Gürçayır, S. (2007). Çağdaş Kentte Beden Folkloru. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2011). Sosyal psikoloji. (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya.

Kaya, İ. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beden Dili Hareketlerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kocaman, A. (1979). Anlambilim Üzerine. Genel Dilbilim Dergisi, 3-4 (1), 10-28.

Şeker, H., Deniz, S., Görgen, İ. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:42. (237-253)

Şen, S. (2006). Sınıf İçi İletişimde Beden Dili (Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenlerinin beden dilini kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma). (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tansel, F.A. (1983). İyi Ve Doğru Yazma Usulleri III. İstnabul: Kubbealtı.

Türkyılmaz, M. (2015). Konuşma. İ. Çetin (Ed.), Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri İçinde (265-288). Ankara: Nobel.

Yalçın, A. & Adiller, S. (2016). Sözsüz İletişim. İstanbul: Mediacat.



CHARLES DICKENS'IN İKİ ŞEHRİN HİKAYESİ ADLI ESERİNİN İKİ FARKLI TÜRKÇE ÇEVİRİSİNİN KARŞILAŞTIRMALI ÇÖZÜMLEMESİ VE ELEŞTİRİSİ

Evren Barut
Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü.

Mehmet Cem Odacıoğlu
Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü,
cemodacioglu@bartin.edu.tr

Özet

Bilindiği gibi dilimize pek çok dilden yapılan çeviriler aslında ulusal yazınımızın da gelişimine katkı yapmaktadır. Bu amaçla çevirilerin ulusal yazının oluşumundaki etkisi yadsınamaz. Bu çalışmada iki farklı yayınevi tarafından dilimize kazandırılan Charles Dickens'ın *İki Şehrin Hikâyesi* (1859) adlı eserinin Türkçe çevirileri birbiriyle kıyaslanmış ve orijinal eserin dil, kültür, edebi özellikler vb. açılardan Türkçeye ne denli aktarıldığı betimlenerek, iki çevirmenin çeviri yaklaşımları ve çeviri sürecinde uyguladıkları stratejiler analiz edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Çeviri eleştirisi, Charles Dickens, *İki Şehrin Hikâyesi.*

A COMPARATIVE ANALYSIS AND CRITICISM OF THE TWO DIFFERENT TURKISH TRANSLATIONS OF *A TALE OF TWO CITIES* BY CHARLES DICKENS

Abstract

As it is known, translations from many languages into Turkish contribute to the development of our national literature. For this purpose, the effect of translations in the formation of the national literature cannot be denied. In this study, the Turkish translations of Charles Dickens's *A Tale of Two Cities* (1859), which have been translated by two different publishers into Turkish, are compared with each other to scrutinize to what extent the language, culture, literary features of the original text are transferred into the target language. In doing so, the study also analyzes translation approaches and strategies adopted by two translators in the translation process.
Key Words: Translation criticism, Charles Dickens, *A Tale of Two Cities,* İki Şehrin Hikâyesi.

1.Giriş

Günümüzde dünya edebiyatındaki klasiklerin Türkçeye oldukça fazla yayınevi ve çevirmen tarafından kazandırıldığı herkesin bildiği bir gerçektir. Ancak, dilimize çeviri yoluyla kazandırılan bu eserlerde dilbilimin temel unsurlarından olan anlam ve yapı özelliklerine ne denli özen gösterildiği yayınevleri ve çevirmenlerin özen ve insafına kalmaktadır. Kaynak dilden erek dile çevirisi yapılan eserlerin özellikle bağdaşıklık ve bağlaşıklık yönlerinden incelenmesi ve metne eleştiri getirilmesi, okuyucu dostu bir çeviri eser ortaya çıkmasının en önemli etkenlerindendir. Böylece, çeviri eserler anlam bütünlüğü, homojenlik, sözcük dizimi ve dilbilgisi kurallarına uyumluluk gibi birçok açıdan ele alınmakta ve çeviri metinlerin verimli olmasına katkıda bulunulmaktadır[1].

Çeviri eleştirisi[2] sırasında çevirmen ve yayıncının erek kitleyi göz önünde bulundurarak yaptıkları seçimler önemlidir. Zira bu seçimler metnin bütünsel anlamına yön verebilir niteliktedir ve çevirmenin erek kitlenin kültürünü de göz önünde bulundurarak yaptığı tercihler metindeki anlam bütünlüğünün sağlanmasında kilit role sahiptir. Bu seçimler doğrultusunda çeviri metin özgünlük kazanabilir ve kaynak dildeki eserin okuyucuya sunduğu mesajın ekseninden kayması gündeme gelebilir[3]. Bu

[1] Perihan Yalçın-Serhat Pazarlıoğlu, "Üç Hikâye" Adlı Eser ile Türkçe Çevirilerinin Karşılaştırmalı Çözümlemesi, *International Journal of Social Sciences*, sayı:24, dönem: 2014 Bahar, s. 141.
[2] Tosun, Muharrem, *Çeviri Eleştirisi Kuramı*, 2013, Aylak Adam ve Yücel, Faruk (2007)," Çeviri Eleştirisi Neyi Eleştirir?", U.Ü Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilinler Dergisi, 39-58.
[3] Necdet Neydim, "Küçük Prens" Çevirilerindeki Çevirmen Kararlarına Erek Odaklı Bakışla Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *İstanbul Üniversitesi, Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümü*, http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/viewFile/1023015745/1023014923 , e.t.: 21 Aralık 2015, s. 108

noktada çeviri eserin erek dilde eşdeğerlik kazanması çevirmenin başlıca görevleri arasındadır. Çevirmenin erek dilde eşdeğerlik sağlaması için kaynak ve erek metinler arasında iyi bir ilişki kurması ve çeviri süreci sırasında yaptığı işlemlerde eşdeğerlik ve yeterlik konusunda tatmin edici tercihlere yönelmesi beklenmektedir. Bunun için ise kaynak dildeki değerlerin erek dilde karşılıkları bulunurken erek kültürün ve edebiyat alanının eş düzeyde dikkate alınarak çeviri sürecinin işletilmesi önem kazanmaktadır[4].

Çeviri eleştirisi bakımından dikkat edilecek bir diğer önemli husus erek dile kazandırılan eserin dil, kültür ve edebi özellikleri göz önünde bulundurularak eleştirilmesidir. Bununla birlikte eleştiri süreci hata avcılığına dönüşmemeli, aksine eleştiri erek dilin dilbilimsel ve kültürel özellikleri göz ardı edilmeden yapılmalıdır. Çeviri eleştirisinde kaynak eser hakkında normlar ortaya koyulmalı ve erek dildeki çeviriler kaynak metindeki normlar ışığında ele alınmalıdır. Bu sayede kaynak metindeki anlamsal ve yapısal değerlerin erek dile uygun eşdeğerlik ve yeterlik düzeyinde aktarılıp aktarılmadığı anlaşılabilir[5].

2.Eser Bilgileri ve Yöntem

Bu çalışmada çeviri eleştirisine konu edilen eser; 19. Yüzyıl İngiliz edebiyatının önde gelen yazarlarından Charles Dickens'ın *İki Şehrin Hikâyesi* adlı Fransız Devrimini konu eden romanıdır. Yazar, 1859 yılında eseri gazetelerde yayımlanması için kaleme almıştır, ancak eser roman haline getirilerek konusunun da geçtiği Paris ve Londra'da okuyucunun beğenisine sunulmuş ve yoğun ilgi görmüştür. Birçok dile çevirisi yapılan eser, tüm zamanların en meşhur edebi eserleri arasına girmiştir. Eser Türkçeye de belirli dönemler içinde pek çok defa çevrilmiştir. Eserin iki farklı çevirmen tarafından yapılan Türkçe çevirileri bu çalışmada karşılaştırmalı yöntemle incelenecektir. Türkçeye çevirilerden ilki; Bordo Siyah Yayınları tarafından 2004 yılında basımı yapılan ve Saniye Güven tarafından çevrilen eserdir. İkincisi; Can Yayınları tarafından 2015 yılında baskısı yapılan ve Meram Arvas tarafından çevrilen eserdir.

Bu çalışma bilgisayar ortamında Microsoft Office programları desteğiyle hazırlanmıştır. Çalışma esnasında hız kazanmak adına KM (Kaynak Metin), Ç1 (Çeviri 1) ve Ç2 (Çeviri 2) eserlerin ".pdf" uzantılı formatları kullanılmıştır. Bu dijital formatlara göre eserlerin sayfa sayısı değişiklik göstermekte olup, bunun sebebi ise eserlerin okuma kolaylığı sağlanması için "e-reader" (e-okuyucu) formatına göre yeniden şekillendirilmiş olmasındandır. Yeniden şekillendirilen formatlarda eserin yazı karakterleri büyük olduğundan sayfa düzeni değişmiş ve sayısı da artmıştır. Bu yeni dijital formatta eserin sayfaları "loc." olarak betimlenmiştir. KM, Ç1 ve Ç2 eserlerin toplam kaç "loc."tan oluştuğu ve çevirileri incelenmek için rastgele seçilen kesitlerin kaçıncı "loc."'tan alındığını belirtmek için kesitlerin yanına parantez içinde "loc."ları yazılmıştır. Aşağıda kaynak metin ile birlikte iki ayrı çeviri esere dair ayrıntılı bilgi sunulmaktadır.

Kaynak Metin (**KM**): DICKENS Charles (*1859*), *A Tale of Two Cities*, 545 sayfa (toplam: 670 loc.)

Çeviri Metin 1 (**Ç1**) : DICKENS Charles (*2004*), *İki Şehrin Hikâyesi*, (çev. Saniye Güven), Bordo Siyah Yayınları: İstanbul, 600 sayfa (toplam: 1747 loc.)

Çeviri Metin 2 (**Ç2**): DICKENS Charles (*2015*), *İki Şehrin Hikâyesi*, (çev. Meram Arvas), Can Yayınları: İstanbul, 464 sayfa (toplam: 1616 loc.)

Kaynak metnin Türkçe çevirilerinin çözümleme ve analizi yapılırken belli bir yöntem izlenmeye özen gösterilmiştir. Bu bakımdan, Türkçe metinlerde çeviri analizi yapılan kısımlar kaynak metindeki ilk 6 bölümden 20 farklı kesitin rastgele seçilmesi yoluyla yapılmıştır. Seçilen 20 farklı kesit çoğunlukla tek cümle, bazen de birkaç cümleden oluşmaktadır. Çeviri analizi için bazı kesitlerin birkaç cümleden oluşmasının sebebi kaynak metindeki analiz için seçilen kesitin bağlamını korumaktır. Zira çeviri analizi yapılırken metnin bağlamı kilit role sahiptir. Çeviri analizi ve çözümlemesi öncelikle içerik ve şekil yönünden ele alınacaktır. Eserin bölümleri ve başlıkları arasında karşılaştırma yapılacak ve

[4] Şerife Yıldız, Çeviride Eşdeğerlik ve Çeviri Kuramları Bağlamında Karşılaştırmalı bir Çalışma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/717/669, e.t. : 18 Aralık 2015, s. 376

[5] Berrin Aksoy, Çeviride Çevirmen Seçimleri Işığında Çeviri Eleştirisi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: 18, sayı: 2, s. 1-16.

çevirmenlerin tercihleri karşılaştırmalı incelenecektir. Daha sonra alınan kesitlerde çevirmenin kelime seçimleri ve cümleler anlamsal ve yapısal bakımdan eleştirel bir bakış açısıyla ele alınacaktır.

3.Çeviri Analiz ve Çözümlemesi

Charles Dickens tarafından kaleme alınan *A Tale of Two Cities* adlı eser toplamda 545 sayfadır. Yazar eseri üç ayrı ana başlığa bölmüştür ve bu ana başlıklar toplamda 15 bölümden oluşmaktadır. Türkçeye yapılan çeviriler arasından başlangıç olarak Bordo Siyah yayınlarına ait çeviri (*Ç1*) eser şekil ve içerik yönünden incelenirse; eserde kaynak metin yazarı Charles Dickens, eserin editörü Veysel Ataman, çevirmeni Saniye Güven, redaktörü Osman Çakmakçı, Türkçe redaktörü Süleyman Asaf, tashihçisi Esen Güray'ın tek tek özgeçmişleri bulunmaktadır. Ardından yine kaynak metin yazarı Charles Dickens'ın hayatı ve önemli eserlerini ayrıntılı biçimde anlatan bir bölüme tekrar yer verilmiştir. Son olarak editör Veysel Ataman tarafından esere eklenen uzunca bir önsöz de, bölümler başlamadan önce dikkati çeken ayrıntılardandır. Bölümler dışında yine eserin son kısmında çeviri ve dipnotlarda faydalanılan kaynaklar kısmı bulunmaktadır. Ayrıca yine eserin sonuna eser boyunca belli başlı yerlerde açıklamalar yapmak üzere son notların bulunduğu kısım eklenmiştir. Eser toplam 15 bölümden oluşmaktadır. Can yayınlarına ait çeviri (*Ç2*) eser şekil ve içerik yönünden incelenirse; eserin başlangıcında yalnızca kaynak metin yazarı Charles Dickens ve eserin çevirmeni Meram Arvas'ın özgeçmişlerine yer verilmiştir. Bunların dışında eserin sonunda metin içinde gerekli görülen yerlerde okuyucunun bilgilendirilmesi amacıyla eklenen dipnotlar bölümü göze çarpmaktadır. Can yayınları tarafından yapılan çeviride de eser 15 bölümden oluşmaktadır.

3.1 Çeviri İncelemesine Konu Olan Bölüm ve Başlıklar

Kaynak metinde yer alan ve çeviri analizi için seçilen ilk 6 bölüm ve Türkçe çevirilerinde çevirmenlerin bu bölümler ve başlıkları için kullandıkları karşılıkları aşağıdaki gibidir:

Kaynak Metin	Çeviri Metin 1 (Bordo-Siyah)	Çeviri Metin 2 (Can)
Book the First – Recalled to Life	Birinci Kitap – Yaşama Geri Dönüş	Birinci Bölüm – Yeniden Dirilen
I. The Period	I. Çağ	I. Dönem
II. The Mail	II. Posta Arabası	II. Posta Arabası
III. The Night Shadows	III. Gece Gölgeleri	III. Gece Gölgeleri
IV. The Preparation	IV. Hazırlık	IV. Hazırlık
V. The Wine Shop	V. Şarap Dükkânı	V. Şarap Dükkânı
VI. The Shoemaker	VI. Ayakkabıcı	VI. Ayakkabıcı

Daha önce de belirtildiği üzere, kaynak metin yazar tarafından 3 ayrı ana başlık altında toplanmıştır. Burada ilk 6 bölümün yazar tarafından ilk kitap ana başlığı altında toplandığı görülmektedir. Buna göre, kaynak metinde ilk ana bölüm "Book the First – Recalled to Life" olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda "book" kelimesinden yola çıkarak KM yazarı tarafından ana başlıkların birer "kitap" olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, Ç1'de görülen ana başlık "Birinci Kitap – Yaşama Geri Dönüş" ifadesinde çevirmen tarafından uygun kelime seçimi yapıldığını söylemek yerinde olacaktır. Ç2'de ise ana başlık "Birinci Bölüm – Yeniden Dirilen" olarak ifade edilmiştir. Ç2'deki bu ifade kitapta yer alan toplam 15 bölüm ve ana bölümler arasında karmaşaya yol açabilir.

Bunun dışında, Ç1 ve Ç2 arasında diğer farklılık, KM'deki "I. The Period" yerine karşılık kullanılan kelimedir. Burada Ç1 tarafından "I. Çağ" tercihinin yapılması bölüm içeriği göz önünde bulundurularak yapılan bir seçim olduğunu akıllara getirmektedir. Zira "çağ" ve "dönem" kelimeleri her ne kadar "period" sözcüğünü karşılasa da "tüm insanlığın ve devletlerin kaderini değiştiren Fransız Devrimi ve bu devrimin insanlığın yeni bir çağa girmesine yol açtığı" düşünülürse "çağ" kelimesinin bağlam bakımından uygun seçim olduğunu söylemek yerindedir.

KM 2. bölümde her iki çevirmenin de "the mail" başlığını "posta arabası" olarak çevirdiği görülmektedir. Buradaki kelime seçiminin bölümün içeriği bağlamında yapıldığını söylemek yerinde olacaktır, çünkü bölüm boyunca Dover kasabasına giden posta arabasındaki yolcuların hikâyesi anlatılmaktadır. Kaynak metinde Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere her iki çevirmen de 2 den 6'ya kadar olan bölümlerde aynı başlıkları tercih etmiştir.



3.2 Kaynak Metinden Rastgele Seçilen 20 Kesit

Bu bölümde çeviri incelemesi için kaynak metinden rastgele seçilen 20 farklı kesit, sırasıyla çevirmenlerin çeviri uygulamaları bağlamındaki kelime seçimi, eşdeğerlik, yeterlik, anlam ve yapısal değerler bakımdan ele alınarak analiz edilecektir

KM: It was the year of Our Lord one thousand seven hundred and seventy-five. (loc. 3)

Ç1: İsa'dan sonra bin yedi yüz yetmiş beş yılıydı. (loc.104)

Ç2: Milattan Sonra 1775 senesiydi. (loc.9)

Analiz: Eser 19. yüzyılda kaleme alınmıştır. KM'de kullanılan dilde "1775" yılı tarif edilirken Hz. İsa'ya ithafen "Our Lord" sözcüğü seçilmiştir. Buradan hareketle Ç1'de "Our Lord" ifadesine karşılık olarak "İsa'dan sonra" denilmiştir. Böylece, KM yazarının kurduğu kültürel düzeydeki anlam değeri Hz. İsa'nın ismi verilmek suretiyle karşılanmak istenilmiştir. Ancak, Ç2'de "Our Lord" ifadesine ilişkin kültürel düzeyde bir anlam değeri arama kaygısına girilmediği bunun yerine 1775 yılını tarif etmek için genel olarak kullanılan "milattan sonra" karşılığının tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca ilk bakışta cümledeki tarihin Ç1'de alfabetik, Ç2'de ise numerik olarak yazıldığı da göze çarpmaktadır.

KM: Spiritual revelations were conceded to England at that favoured period, as at this. (loc. 3)

Ç1: İngiltere'de şimdi olduğu gibi o dönemde de kehanetlerde bulunulurdu (loc. 104-105)

Ç2: Bu fevkalade dönemde İngiltere'de, şimdi olduğu gibi, ruhlar âlemiyle haberleşmeden geçilmiyordu. (loc.9-10)

Analiz: KM'deki söz öbeklerinin yapısının Ç1'de oldukça sade bir dilde ifade edildiği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte Ç1'de "kehanetlerde bulunmak" olarak çevrilen söz öbeğinin "spiritiual revelations were conceded" ifadesine ne kadar karşılık verdiği tartışılır. Zira KM'deki söz öbeği "ruhlar âleminden haber alınması" manasında bir anlama işaret etmektedir. Bunun yerine yalnızca "kehanet" demek anlamın lezzetinin okuyucuda kaybolmasına yol açabilir veya anlamı kaydırabilir. Hâlbuki Ç2'de çevirmen tarafından "fevkalade dönem", "ruhlar âlemiyle haberleşme" gibi söz öbeklerinin seçilmesi, Ç2'nin okuyucuyu kelime seçimi yoluyla yakalama ve metne bağlama kaygısı olduğunu göstermektedir.

KM: France, less favoured on the whole as to matters spiritual than her sister of the shield and trident, rolled with exceeding smoothness downhill, making paper money and spending it. (loc. 4)

Ç1: Ruhani konularda, kalkanı ve üç çatallı mızrağı bulunan kız kardeşinden daha az ayrıcalıklı olan Fransa, kâğıt para basıp harcayarak sarsıntısız ve yumuşak bir şekilde tepeden aşağıya yuvarlanmaktaydı. (loc.106)

Ç2: Ruhani meselelerde kalkanı ve üç çatallı asası olan kız kardeşi kadar iddialı olmayan Fransa, yokuş aşağı son hızla inerken kâğıt paralar basıp bunları harcıyordu. (loc.11)

Analiz: KM'deki ilk söz öbeği olan "less favoured on the whole as to matters spiritual than" ifadesinin Ç1'de çevirmen tarafından tamamıyla kelimesi kelimesine çevrildiği görülmektedir. Ç2'de ise çevirmen söz öbeğinin yapısını değiştirmiş ancak KM'de hedeflenen anlamını Türkçede de sağlamıştır. Diğer bir husus ise ikinci söz öbeğinde karşılaşılmaktadır, KM'de "trident" diye geçen ifadenin karşılığı Türkçede "üç çatallı mızrak" tır. Yunan mitolojisinde deniz tanrısı Poseidon'un sahip olduğu üç ucu olan mızrağın adı yabancı metinlerde "trident" olarak geçer. Dolayısıyla Ç2'de çevirmen tarafından tercih edilen "asa" kelimesi uygun bir kullanım olmayabilir. Ayrıca Ç2'de yapılan çeviri sırasında çevirmenin KM'den "smoothness" kelimesini attığı görülmektedir. Bununla birlikte Ç1'de de "sarsıntısız" kelimesinin çeviri metne eklendiği görülmektedir.

KM: In England, there was scarcely an amount of order and protection to justify much national boasting. (loc. 5)

Ç1: İngiltere'ye gelince, burada da ulusal böbürlenmeleri haklı çıkaracak ne güvenli bir ortam ne de bir düzen vardı. (loc.109)

Ç2: İngiltere'de, onca millî böbürlenmeyi haklı çıkaracak düzen ve emniyet yok denecek kadar azdı. (loc.14)



Analiz: KM'de "In England" ifadesi Ç1'de bağlama göre kullanılıp "İngiltere'ye gelince" diye çevirilmişken, Ç2'de kelime çevirisi yapılarak "İngiltere'de" diye çevrilmiştir. Diğer bir konu yine yapısal olarak erek metinde çeviriye uğrayan "scarcely an amount of order and protection" ifadesidir. Nitekim Ç1'de bu ifadeye daha uygun karşılıklar varken "ne... ne de..." ifadesi kullanılmıştır. Hâlbuki Ç2'de çevirmenin başvurduğu "yok denecek kadar azdı ifadesi" tam olarak "scarcely" kelimesine karşılık gelmektedir.

KM: All these things, and a thousand like them, came to pass in and close upon the dear old year one thousand seven hundred and seventy-five. (loc. 7)

Ç1: Bütün bunlar ve daha binlercesi, sevgili, yaşlı bin yedi yüz yetmiş beş yılında birbiri ardına yaşandılar. (loc.112)

Ç2: İşte bütün bu olaylar ve benzeri binlercesi, sevgili 1775 senesi ve hemen sonrasında gerçekleşti. (loc.17)

Analiz: KM'de geçen söz öbekleri her iki çeviri metinde de cümlenin dizilişine uygun biçimde verilmiştir. Yalnızca Ç1 ve Ç2 arasında çevirmenler tarafından bazı sözcük seçimlerinin farklı yapıldığı göze çarpmaktadır ancak bunlar anlamda kaymalara yol açmamaktadır. Fakat Ç2'de çevirmenin KM'de geçen "old" yani "yaşlı" sözcüğünü metinden attığı ve sadece "sevgili 1775" ifadesini kullandığı görülmektedir.

KM: It was the Dover road that lay, on a Friday night late in November, before the first of the persons with whom this history has business. (loc. 8)

Ç1: Bu hikâyeye konu olan kişilerden ilkinin kasım sonlarına doğru bir cuma gecesi önünde uzanan yol, Dover yoluydu. (loc.115)

Ç2: Kasım ayının sonlarında bir cuma gecesi, bu hikâyedeki ilk küçük insanın önünde uzanan Dover yoluydu;..... (loc.19)

Analiz: KM'de iki temel cümle ögesi bulunmaktadır. Her iki çeviride de çevirmenler cümle ögelerine sadık kalmışlardır. Ancak hem anlam hem de yapı bakımından KM'nin Türkçe karşılığı en doğru ifadeyle Ç1'de verilmiştir. Zira KM'de bulunan "the first of the persons with whom this history has business" Ç2'de "bu hikâyedeki ilk küçük insan" ifadesiyle karşılık bulmuştur ki; burada bir çeviri hatası olduğu düşünülmektedir. Ç2 çevirmeni KM'deki cümleyi ardından gelen cümleyle birleştirmiş ve iki cümleyi tek bir cümle haline getirmiştir. Bu işlem sırasında çevirmen tarafından bu hatanın yapıldığı düşünülmektedir.

KM: The Dover road lay, as to him, beyond the Dover mail, as it lumbered up Shooter's Hill. (loc. 8)

Ç1: Dover yolu Shooter Tepesi'ni ağır ağır tırmanan posta arabasının önünde uzanıyor, diğer yolcular gibi o da yokuşu arabanın yanında, çamurun içinde tırmanıyordu. (loc.115)

Ç2: .....; Dover posta arabası, Shooter's Tepesi'ni ağır aksak tırmanmaya çalışırken adamın önünde uzanan yol. (loc.19)

Analiz: KM yazarı cümlede gayet basit bir anlatım kullanmışken, her iki çevirmenin de bu cümleyi Türkçe esere kazandırırken farklı yöntemlere başvurduğu ve bu sırada çevirmenlerin anlatımı okuyucu için karmaşık hale getirdiği görülmektedir. Tabi bu karmaşa yalnızca kaynak dil ve Türkçeye eşit derecede hâkim bir okuyucu tarafından fark edilebilir. KM'de geçen ifade için Ç1'de cümlede epeyce eklemeler olduğu göze çarpmaktadır. Buna rağmen Ç1 metninde "as to him" ifadesinin de olmadığı görülmektedir. Ç2'de ise KM cümlesi kendinden önceki cümleyle birleştirilmiş (yani çeviri analizindeki 6. KM cümlesi) ama yine de çevirmenin burada da "as to him" ifadesini attığı görülmektedir. Bununla birlikte KM'de özel isim olan "shooter" olarak anılan tepenin Ç2'de "shooter's" olarak bırakıldığı yani yabancı sözcükteki iyelik ekinin çeviri yapıldıktan sonra atılması gerektiği halde atılmadan erek dilde bırakıldığı görülmektedir. Aslında "Shooter's Hill" ifade Türkçe isim tamlaması olup karşılığı olarak "Shooter Tepesi" demek hem bu ismin özel isim vasfını korumasına yardımcı olacak hem de KM'deki dilbilgisi kullanımı Türkçeye yanlış aktarılmamış olacaktır.



KM: Two other passengers, besides the one, were plodding up the hill by the side of the mail. (loc. 9)

Ç1: Sözünü ettiğimiz yolcunun yanı sıra iki yolcu daha posta arabasının yanında tepeyi tırmanıyorlardı. (loc.118)

Ç2: Diğer iki yolcu da posta arabasının yanında ağır ağır ilerliyordu. (loc.22)

Analiz: KM'cümle yapısı ve ögeler Ç1 ve Ç2'de korunmuştur. Ancak Ç2'de çevirmen basit ve düz bir anlatıma başvurarak cümleyi süslemekten kaçınmıştır. Ç1'de ise çevirmenin en azından cümlenin başında bulunan "besides" kelimesini içeren söz öbeğine daha sadık kalarak bir anlatım yoluna başvurduğu göze çarpmaktadır. Buna rağmen, her iki cümlede de eksiklik yoktur.

KM: All three were wrapped to the cheekbones and over the ears, and wore jack-boots. (loc. 9)

Ç1: Üçü de yüzlerini kapatacak biçimde kulaklarına kadar sarınmış, uzun çizmeler giymişlerdi. (loc.119)

Ç2: Üçü de elmacık kemiklerine ve kulaklarına kadar sarınıp sarmalanmıştı ve ayaklarında yüksek konçlu çizmeler vardı. (loc.22)

Analiz: KM'deki cümle kısa da olsa bileşik cümle yapısına sahiptir. Her iki çevirmenin de çevirilerinde birleşik yapıyı korudukları görülmektedir. Ancak Ç1 çevirmeni KM'de geçen "cheekbones" ifadesini atarak bunun yerine daha genel olan "yüz" tabirini kullanmayı tercih etmiştir, fakat ardından gelen cümleye sadık kalarak "giymek" yüklemini kullanmış "jack-boots" yerine ise "uzun çizmeler" ifadesini seçerek sözcüğü Türkçeleştirmiştir. Ç2 çevirmeni ise KM'deki ilk cümleye sadık kalırken ikinci cümlede varlık yokluk ifadesine başvurmuştur.

KM: 'Wo-ho!' said the coachman. 'So, then! One more pull and you're at the top and be damned to you, for I have had trouble enough to get you to it!—Joe!' (loc. 10)

Ç1: "Deh!" dedi arabacı. "Haydi! Son bir gayret daha, sonra tepeye varmış olacaksınız. Lanet olsun size, sizi buraya getirene kadar canım çıktı! Joe!" (loc.121)

Ç2: "Deeh!" dedi arabacı. "Hadi bakalım! Ha gayret, sonra tepedeyiz, Tanrı'nın belaları, şuraya gelene kadar neler çektirdiniz bize! Joe!" (loc.24-25)

Analiz: KM'deki cümlede ilk bakışta ünlemler göze çarpmaktadır. Her iki çevirmenin de ünlemli cümleleri çevirirken bağlama göre hareket ettiği söylenebilir. Öncelikle at arabasını süren kişinin atlara bağırması Türkçeleştirilerek "Deh" ünlemine çevrilmiştir. Fakat Ç1'de çevirmenin cümleleri böldüğü ve nokta işaretiyle ayırdığı gözlemlenmektedir. Ama Ç! çevirmeni KM'deki özne uyumuna sadık kalmıştır. Yani KM'de geçen "and you are at the top" cümlesi ikinci çoğul kişiye göre çevrilerek "tepede olacaksınız" ifadesiyle kullanılmıştır. Ç2'de ise çevirmenin aynı yüklemi birinci çoğul şahıs yani "biz" öznesiyle çektiği görülmektedir.

KM: Once more, the Dover mail struggled on, with the jack-boots of its passengers squashing along by its side. (loc. 11)

Ç1: Dover postası, bir kez daha, yanında yolcular uzun çizmeleri çamura bata çıka yürürken yola koyuldu. (loc.122)

Ç2: Dover posta arabası bir kez daha, yanında, uzun çizmeleriyle çamura bata çıka yürüyen yolcularıyla birlikte mücadele veriyordu. (loc.25-26)

Analiz: KM'de geçen "the dover mail" isim tamlaması Ç1'de birebir çevrilirken Ç2'de metin bağlamındaki posta arabasına ithafen "dover posta arabası" olarak çevrilmiştir. KM'de cümlenin devamında önceden de metinde geçen "jack-boot" ifadesinin yeniden geçtiği göze çarpmaktadır. Ancak bu cümlede ifade yeniden geçmesine rağmen Ç2 çevirmeni daha önceden "jack-boot" için "konçlu çizme" kullanmışken burada "uzun çizme" ifadesini kullanmayı seçmiştir.

KM: 'Keep where you are,' the guard called to the voice in the mist, 'because, if I should make a mistake, it could never be set right in your lifetime. Gentleman of the name of Lorry answer straight.' (loc. 13)

Ç1: "Olduğun yerde kal!" dedi muhafız sisin içinden konuşan adama. "Çünkü bir hata yaparsam, bu telafisi olmayan bir hata olur. Lorry adındaki beyefendi derhal cevap versin." (loc.128)



Ç2: Muhafız, sisler arasındaki adama, "Olduğun yerde kal!" dedi, "Hata yapacak olursan pişman olursun. Mr. Lorry, konuşun lütfen." (loc.31)

Analiz: KM'de yazarın kullandığı üsluba bakıldığında cümlelerin yapısının düz ve sıralı olduğu gözlemlenmektedir. Buna rağmen Ç1 çevirmeni yapısal olarak cümlelere müdahale etmiş ve Türkçeye bu metni kazandırırken önce cümleleri noktayla sonlandırarak ayırmış ardından da ilk cümleyi devrik yapıda kullanmıştır. Ayrıca göze çarpan diğer ayrıntı ise her iki çevirmen tarafından "gentleman of the name of Lorry" ifadesi yerine kullanılan karşılıktır. Ç1 çevirmeni burada birebir çeviri yapıp "beyefendi" sözcüğüyle "gentleman" ifadesini Türkçeleştirirken, Ç2 çevirmeni KM'deki "gentleman" ifadesini atarak bunun yerine "Mr. Lorry" karşılığını getirmiştir. Ç2'deki bu kullanım İngilizce bay/bayan yerine kullanılan mr/mrs gibi ön kısaltmaların Türkçeye değişiklik yapılmaksızın alınmasına yani ödünçlemeye örnek gösterilebilir.

KM: 'After that there gallop from Temple Bar, old lady, I won't trust your fore-legs till I get you on the level,' said this hoarse messenger, glancing at his mare. "Recalled to life." That's a Blazing strange message. (loc. 17)

Ç1: Kalın sesli haberci, "Temple Bar'dan buraya kadar dörtnala geldikten sonra, düz yola çıkana dek senin ön bacaklarına güvenemem, yaşlı bayan," dedi atına bakarak. "Yaşama geri dönüş". Amma tuhaf bir mesaj bu. (loc.136-137)

Ç2: Kısrağına bakıp, "Eh, Temple Bar'dan beri koşturuyorsun koca hanım, düzlüğe çıkana kadar bacaklarına güvenilmez şimdi senin," dedi boğuk sesli haberci. "Yeniden dirilen" ha. Amma da tuhaf bir not. (loc.40)

Analiz: Yukarıda seçilen kesitte KM ekseninde yapılan çeviriler incelenirken her iki çevirmenin anlam ve yapısal açıdan KM'ye sadık kalmakla birlikte Türkçe kelime seçimlerinde farklılıklar olduğu göze çarpan ilk ayrıntıdır. KM'de geçen "old lady" yerine uygun ifade olarak nitelendirilebilecek "yaşlı bayan ifadesi Ç1 çevirmenince kullanılırken, Ç2 çevirmeni aynı ifadeye "koca hanım" karşılığını bulmuştur. Aslında bakılırsa "koca hanım" ifadesi Türkçede kullanım olarak pek karşılaşılmayan bir ifadedir. Diğer bir farklılık "hoarse messenger" ifadesinde ortaya çıkmaktadır. Ç1 çevirmeni "hoarse" kelimesi için "kalın sesli" karşılığını kullanmıştır, halbuki "hoarse" "kısık, boğuk ses" yerine kullanılır. Ç2 çevirmeni bu sözcüğü sözlük anlamıyla kullanıp Türkçe karşılık olarak "boğuk sesli" demiştir. Ayrıca KM'de geçen "glancing at his mare" ifadesinde bulunan "mare" "dişi at, kısrak" anlamındadır. Ç1'de buna karşılık olarak daha genel olan "at" tercih edilirken Ç2 çevirmeni kelimenin anlamına sadık kalmış ve "kısrak" sözcüğünü tercih etmiştir. Bunların dışında KM'de kullanılan "Temple Bar" ifadesi özel bir isimdir ve Londra yakınlarında 1300'lü yıllardan 1700'lerin ortasına kadar (büyük Londra yangınına kadar kaldığı söylenir) bulunduğu bilinen en eski ve törensel giriş kapılarından biridir. Bu özel yer ismiyle ilgili Ç1 çevirmeni dipnotlarda herhangi bir açıklama yapmamıştır, ancak Ç2 çevirmeni bu yer ismini son notlar arasında açıklamış ve okuyucuyu bilgilendirmeyi tercih etmiştir. Böylece okuyucunun bu özel ismin neresi olduğunu ve önemini kavramasına imkân sağlanmıştır denilebilir.

KM: What time, the mail-coach lumbered, jolted, rattled, and bumped upon its tedious way, with its three fellow-inscrutables inside. (loc. 21)

Ç1: Bu arada posta arabası, içindeki ketum üç yolcusuyla birlikte usandırıcı yolunda, tangırtılar içinde, sarsıla sarsıla, ağır ağır ilerliyordu. (loc.145)

Ç2: Bu sırada posta arabası, içindeki üç gizemli yolcusuyla, ağır aksak, sarsıla sarsıla ilerliyordu zorlu yolunda. (loc.48)

Analiz: KM ekseninde çeviriler arasında karşılaştırma yapılınca göze çarpan en önemli farklılık; Ç1 çevirmeninin KM'ye sadık kalarak düz cümle yapısı kurarken, Ç2 çevirmeninin devrik cümle ile anlatıma başvurmasıdır. Bunun dışında Ç1 ve Ç2 çevirmenlerinin KM'den yüklem niteliğindeki fiillerin hepsini kullanmaması da dikkati çeken diğer ayrıntıdır. Ancak burada bu fiil ögelerinin kullanılmamasının nedeni olarak çevirmenlerin tekrara düşmemek ve cümlede kakafoniye neden olmamak gayesi güttüğü düşünülmektedir. Zira "lumbered, jolted, rattled, and bumped upon" fiillerinin hepsi anlam olarak birbirine yakın, birbirini çağrıştıran ögelerdir.



KM: By that time, there was only one adventurous traveller left be congratulated: for the two others had been set down at their respective roadside destinations. (loc. 26)

Ç1: Arabada kutlanacak sadece bir maceraperest yolcu kalmıştı; çünkü diğer ikisi gidecekleri yerlerde inmişlerdi. (loc.158)

Ç2: O gün karşılanacak tek bir yolcu vardı; çünkü diğer iki yolcu yol üstünde, gidecekleri yerlerin yakınında inmişti. (loc.58)

Analiz: Yukarıdaki KM kesitinin her iki çevirmen tarafından yapılan çevirilerinde cümle yapısına sadık kalındığı görülmektedir. Fakat Ç1 çevirmeninin KM'deki zaman zarfı "by that time" ifadesini Türkçeye çevirirken cümleden çıkardığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte Ç1'de "at their respective roadside destinations" ifadesinin oldukça sade hale getirilerek "gidecekleri yerlerde" diye çevrildiği anlaşılmaktadır. Ç2 çevirmeni ise metinden "adventerous" kelimesini atarak metnini sadeleştirmiştir. Ayrıca KM'de bulunan "left be congratulated" ifadesi Ç1 tarafından birebir yani "kutlanacak … kalmıştı" diye çevrilirken, Ç2 çevirmeni ifadeyi erek odaklı çevirerek "karşılanacak … vardı" ifadesiyle tamamlamıştır.

KM: Miss Manette had taken some refreshment on the road, and required none then, and was extremely anxious to see the gentleman from Tellson's immediately, if it suited his pleasure and convenience. (loc. 32)

Ç1: Bayan Manette yolda bir şeyler yemiş, şu anda canı bir şey istemiyormuş ve eğer beyefendi için de uygunsa hemen kendisiyle görüşmek için sabırsızlanıyormuş. (loc.173)

Ç2: Miss Manette yolda bir şeyler atıştırdığı için şimdi bir şey yemek istemiyordu ve eğer mümkünse, bir an önce Tellson görevlisiyle görüşmek istiyordu. (loc.72)

Analiz: KM'ye ait yukardaki çevirilerde her iki çevirmenin de erek metinden bazı sözcükleri attığı, yüklemlerin zaman belirten çekim eklerini farklı kullandığı ve kaynak dildeki unvanların çevirisine ilişkin farklı yöntemler izlediği görülmektedir. Daha önce de karşılaşıldığı üzere yine Ç1 çevirmeni bayanlara ithafen kullanılan "miss" kısaltmasını "bayan" olarak çevirirken Ç2 çevirmeni daha öncekine benzer şekilde bu kısaltmayı olduğu gibi bırakmayı tercih etmiştir. Buna ek olarak KM yüklemlerinin zamanı "*past perfect tense*" yani "*geçmiş zamanın rivayeti*" halindedir. KM'deki yüklemlerin zaman eklerine nispeten sadakat gösteren Ç1 çevirmenidir. Ancak Ç1 çevirmeninin çeviri işlemi sırasında "gentleman from Tellson's" ifadesine yalnızca "beyefendi" karşılığını getirdiği gözlemlenmektedir. Aslında Ç2 çevirmeni de aynı ifadeye "Tellson görevlisi" diyerek benzeri bir kısaltmaya başvurmuştur. KM'den çeviri esnasında "extremely anxious to see" ifadesi göz önünde bulundurulursa Ç1 çevirmeninin "extremely" kelimesini çıkardığı, Ç2 çevirmeninin ise "extremely anxious" kelimelerini çıkardığı gözlemlenmektedir.

KM: Mr. Lorry moved in his chair, and cast a troubled look towards the hospital procession of negro cupids. As if THEY had any help for anybody in their absurd baskets. (loc. 34)

Ç1: Bay Lorry sandalyesinde biraz kımıldadı ve askeri bir geçit törenindeymiş gibi ilerleyen zenci Cupid'lere sıkıntılı bir şekilde baktı. Sanki gülünç sepetlerinde herhangi birinin işine yarayacak bir çare varmış gibiydi! (loc.178)

Ç2: Mr. Lorry sandalyesinde kıpırdanıp sıkıntılı bir şekilde aynanın çerçevesinde dizili duran siyah çocuklara göz attı. Sanki o anlamsız sepetlerleri bırakıp ona yardım edebileceklermiş gibi! (loc.78)

Analiz: KM'den yapılan çevirilerde her iki çevirmenin de bay/bayan ön kısaltmalarına önceki yaklaşımlarını yineledikleri görülmektedir. Bunun dışında yukarıdaki KM kesitinde Dickens'ın kaynak dilin kültürel motiflerine özgü olarak kullandığı "the hospital procession of negro cupids" ifadesi yer almaktadır. Burada kastedilen ayna çerçevesindeki süslemelerdir. Bu ifadenin Türkçeye aktarılmasında her iki çevirmenin erek dil ve kültür odaklı bir yaklaşım sergilemesi aslında okuyucu içinde uygun görünebilirdi ancak burada Ç1 çevirmeni son notlarında yalnızca "cupid" kelimesine açıklama verirken Ç2 çevirmeni hiçbir açıklama yapmaksızın ifadeyi mümkün olduğunca anlaşılır kılma gayreti göstermiştir. Bunun dışında ikinci cümle de Ç2 çevirmeninin "absurd" yani "gülünç" kelimesine farklı karşılıklar kullandığı da gözden kaçmamaktadır.



KM: And now that the cloud settled on Saint Antoine, which a momentary gleam had driven from his sacred countenance, the darkness of it was heavy-cold, dirt, sickness, ignorance, and want, were the lords in waiting on the saintly presence-nobles of great power all of them; but, most especially the last. (loc. 50)

Ç1: Şimdi Saint Antoine'ın kutsal çehresindeki bir anlık pırıltı kaybolmuş, her biri, ama en çok sonuncusu büyük bir güce sahip olan efendilerin; soğuk, pislik, hastalık, cehalet ve yoksulluğun hizmet ettiği o aziz varlık, 'karanlık' çökmüştü. (loc.216)

Ç2: Şimdi St. Antoine'ın üzerini koca bir bulut kaplamıştı, o kutsal cüssesinden bir an için bir ışık sızsa da esas olan yoğun bir karanlıktı –ve bu aziz varlığa refakat eden soğuk, pislik, hastalık, cahillik ve açlık– hepsi birer güç sahibi soyluydu adeta; özellikle de sonuncusu. (loc.114)

Analiz: Yukarıdaki KM kesitinde Ç1 çevirmeninin cümlede özneden önce kullanılmış olan "cloud settled on" ifadesini çıkarttığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte KM'de bulunan "Saint Antoinne" ifadesei Ç1'de özel isim olarak düşünülerek aynı şekilde bırakılmıştır. Ancak Ç2 çevirmeni bu ifadeyi değişikliğe uğratmıştır ve baştaki "Saint" yani "aziz" anlamına gelen unvanı "St." Olarak kısaltma yoluna başvurmuştur. Burada çevirmenin neden böyle bir şeye gerek duyduğu tartışılabilir. KM'de bulunan cümle sıralı ve düz cümledir. Her iki çevirmen KM'deki yapısal düzene sadık çeviri yapmıştır. Bununla birlikte kelime seçimlerinde de birbirinden çok farklı tercihler görülmemekte benzer anlamlı kelimelerin seçildiği gözlemlenmektedir.

KM: 'It is very high; it is a little difficult. Better to begin slowly.' Thus, Monsieur Defarge, in a stern voice, to Mr. Lorry, as they began ascending the stairs. (loc. 59)

Ç1: Merdivenleri çıkmaya başladıklarında Bay Defarge ciddi bir ses tonuyla Bay Lorry'ye, "Çok yüksek, çıkması biraz zor. Ağır ağır çıksak daha iyi olur," dedi. (loc.237)

Ç2: Mösyö Defarge Mr. Lorry'yi, merdivenin başında kesin bir tavırda uyardı. "Epey yukarıda; biraz zorlanabilirsiniz. Yavaş çıkın." (loc.136)

Analiz: KM'den alınan yukarıdaki kesitte çevirmenlerin cümle yapısını farklı kullandıkları görülmektedir. KM' de nokta işaretiyle bölünen iki ayrı cümle varken Ç1 çevirmeni cümleleri birleşik hale getirmiştir. Ç2 çevirmeni ise KM cümle yapısına sadık kalmıştır. KM yine bay/bayan kısaltma unvanlarından Fransızca kökenli "monsieur" ve İngilizce kökenli "mr." Sözcükleri bulunmaktadır. Ç1 çevirmeni daha önceki çeviri uygulamalarında yaptığı üzere her ikisini de Türkçeleştirerek "bay" kelimesini kullanmayı tercih etmiştir. Ç2 çevirmeni de yine önceki uygulamalarına paralel şekilde bu unvan kısaltmalarını olduğu gibi bırakmış ancak "monsieur" kelimesini analojiye örnek olacak nitelikte "mösyö" şeklinde kullanmayı tercih etmiş ve KM'de kişilere dair vurgulanan farklı uyrukluğu erek metne aktarmıştır.

KM: 'Good day!' said Monsieur Defarge, looking down at the white head that bent low over the shoemaking. (loc. 67)

Ç1: "İyi günler!" dedi Bay Defarge, işinin üzerine eğilmiş, ayakkabı yapan beyaz saçlı adama bakarak. (loc.254)

Ç2: Mösyö Defarge, elindeki ayakkabının üzerine eğilmiş çalışan ak saçlıya, "İyi günler!" dedi. (loc.154)

Analiz: KM'den alınan yukarıdaki kesitte yazarın devrik cümle yapısı kullandığı görülmektedir. Bu yapıyı Ç2 çevirmeni kullanmazken, Ç1 çevirmeninin devrik yapıyı kullandığı gözlemlenmektedir. KM yine bay/bayan kısaltma unvanlarından Fransızca kökenli "monsieur" kısaltması yukarıda da kullanılmıştır. Her iki çevirmenin de aynı yaklaşımları sergilediği görülmektedir. Bunun dışında, KM'de "White head" ifadesi yer almaktadır. Bu ifade de çevirmenler tarafından iki farklı şekilde çevrilmiştir. Ç1 çevirmeni ifadeyi temel anlamıyla kullanarak "beyaz saçlı adam" olarak çevirmiştir. Ç2'de ise çevirmenin "ak saçlı" ifadesini kullandığı görülmektedir. Türkçede "ak saçlı" ifadesinin temel anlamı yanında "bilirkişi, kanaat önderi, bilge insan" gibi yan anlamları da vardır. Bu yüzden karmaşaya mahal vermemek adına belki Ç1'de kullanılan karşılık gerçek anlamı tam vermesi bakımından daha makbul bulunabilir.

Sonuç ve Değerlendirme

İki farklı çevirmen ve yayınevi tarafından Türkçeye kazandırılan Charles Dickens'ın 19. Yüzyılda kaleme aldığı *İki Şehrin Hikâyesi* adlı eserinin çevirilerinin analizleri, bu çevirilerden alınan yukarıdaki

kesitlerin incelenmesi yoluyla yapılmıştır. Bu bağlamda çevirmenlerin eseri çevirirken bazen erek odaklı davranış biçimleri sergiledikleri göze çarpmıştır. Çeviri işlemi esnasında çevirmenlerin bazen ödünçleme bazen de analoji yoluna başvurduğu ve kaynak metindeki kelimelerin böylece çeviri eserde öz niteliklerini koruduğu görülmektedir. Analoji ve ödünçlemeye verilebilecek örnekler daha çok Ç2'de yer almaktadır. Ç1 çevirmeni ise olabildiğince Türkçeleştirme yoluna başvurmuştur. Ayrıca Çeviri incelemesi esnasında Ç1 yayınında metin içinde gerekli görülen yerlerde son notlar yoluyla çevirmenin açıklamalara başvurduğu gözlemlenmiştir. Okuyucunun metindeki özel isimler veya yer isimleri veya farklı durumlara ilişkin kavramları anlamasına faydalı olması bakımından çevirmenin başvurduğu bu yöntem faydalı olabilir. Zira Ç2 yayınında dipnot veya son notlar bulunmamakta metin içindeki belli başlı kavramlar okuyucunun hayal gücüne bırakılmaktadır.

Yukarıda kaynak metinden alınan kesitlerin analiz ve eleştirilerine dayanarak her iki çevirinin de erek dildeki okuyucuya kabul edilebilir ölçüde hitap ettiği ve anlaşılır olduğu görülmektedir. Kaynak metinden alınan yukarıdaki kesit cümlelerin anlam ve yapısal düzeyde incelemelerine istinaden, çevirmenlerin erek dil ve kültür odaklı bir yaklaşım izledikleri ve cümlelerin özellikle de anlamlarını bozmaksızın bazen yapı değişikliklerine başvurdukları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte her iki çevirmenin de bazı kesitler de kaynak metinde bulunan bazı kelimeleri çeviri uygulaması esnasında oluşan erek metinden çıkardıkları ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

AKSOY Berrin, "Çeviride Çevirmen Seçimleri Işığında Çeviri Eleştirisi", *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: 18, sayı: 2, 1-16.

DICKENS Charles (*1859*), *Tale of Two Cities*, Chapmann ve Hall.

DICKENS Charles (*2004*), *İki Şehrin Hikâyesi*, (çev. Saniye Güven), Bordo Siyah Yayınları, İstanbul.

DICKENS Charles (*2015*), *İki Şehrin Hikâyesi*, (çev. Meram Arvas), Can Yayınları, İstanbul.

NEYDİM NECDET, "Küçük Prens" Çevirilerindeki Çevirmen Kararlarına Erek Odaklı Bakışla Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *İstanbul Üniversitesi, Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümü*, http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/viewFile/1023015745/1023014923 , e.t.: 21 Aralık 2015.

TOSUN MUHARREM (2013), *Çeviri Eleştirisi Kuramı*, Aylak Adam.

YÜCEL, FARUK (2007), "Çeviri Eleştirisi Neyi Eleştirir?" U.Ü Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 8, 39-58.

YALÇIN PERİHAN. - PAZARLIOĞLU S., " "Üç Hikaye" Adlı Eser ile Türkçe Çevirilerinin Karşılaştırmalı Çözümlemesi", *International Journal of Social Sciences*, sayı:24, dönem: 2014 Bahar.

YILDIZ ŞERİFE, "Çeviride Eşdeğerlik ve Çeviri Kuramları Bağlamında Karşılaştırmalı bir Çalışma", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/717/669, e.t. : 18 Aralık 2015.



ÇOCUK KORUMA HİZMETLERİNDE BÜTÜNCÜL UYGULAMA: KOORDİNASYON KURULLARI ÖRNEĞİ

Özkan BİLGİN
Öğretim Görevlisi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler Bölümü, Gümüşhane, Türkiye, ozkanbilgine@gmail.com

Özet

Çocuk koruma alanı, ihmal ve istismar mağduru çocuklara sunulan hizmetlerin yanı sıra gelişimsel ihtiyaçları asgari düzeyde karşılanan çocuklara daha iyi hizmetlerin sunulmasını kapsamaktadır. Çocuk koruma alanında sunulan koruyucu, önleyici, destekleyici ve geliştirici hizmetler farklı kurum ve kuruluşlarca yerine getirilmekte, sorumlu olan her kurum kendi hizmet alanı kapsamında çocuk koruma alanında rol almaktadır. Bu kapsamda çocuk koruma hizmetleri alanında oluşturulacak bütüncül bir bakış açısının, bu hizmetler arasında koordinasyonu sağlayacağı, eşgüdüm ve ortak çalışmayı destekleyeceği, çocuk koruma hizmetlerinde etkililiği ve verimi arttıracağı değerlendirilmektedir. Ülkemizde çocuk koruma hizmetlerinde bütüncül uygulama örneği 2005 yılında Çocuk Koruma Kanunu'nun kabul edilmesiyle uygulamaya konulan koordinasyon stratejisidir. Bu strateji ile çocuk koruma alanına temas eden tüm kurum ve kuruluşlar için merkezi düzeyde "Merkezi Koordinasyon Kurulu"nun il ve ilçe düzeyinde "İl/İlçe Koordinasyon Kurulları"nın bütüncül bakış açını oluşturması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, Türkiye'de çocuk koruma alanında uygulanan koordinasyon kurulları örneği değerlendirilecektir.
Anahtar kelimeler: çocuk koruma hizmetleri, bütüncül uygulama, koordinasyon kurulları

HOLISTIC PRACTICE IN CHILD PROTECTIVE SERVICES: COORDINATION COMMITTEES

Abstract

The child protective scope includes the provision of better services to children whose developmental needs are minimized, as well as services provided to children who are victims of neglect and abuse. Preventive, supportive and developing services offered in the field of child protective are carried out by different institutions and organizations. Each responsible institution takes part in the child protective scope within its service area. Within this framework, it is considered that a holistic perspective to be established in the scope of child protective services will provide coordination among these services, support coordination and collaboration, and increase the effectiveness and efficiency of child protective services. Holistic practice example in child protectiove services in our country is the coordination strategy that implemented in 2005 with the adoption of the Child Protection Law. With this strategy, it is aimed to create a holistic perspective of "Central Coordination Board", at central level and "Province/District Coordination Boards" at provincial and district level for all institutions and organizations contacting child protective area. In the current study, the sample of coordination committees in Turkey which is applied in the child protective scope will be evaluated.
Key Words: child protective services, holistic practice, coordination committees

Giriş

Çocuk koruma hizmetleri, çocuk refahı alanında gerçekleşen tüm etkinlik ve çalışmaları kapsayan geniş bir tanımdır. Çocuk koruma hizmetleri; çocukların her türlü ihmal ve istismar riskinden korunmasını, ihmal ve istismara uğramış çocuklara iyileştirici hizmetlerin sunulmasını, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak destekleyici hizmetlerin sunulmasını, çocukların gelişimlerini maksimum düzeyde sağlayacak imkanların sağlanmasını ve çocuklara hizmet sunan kurum ve kuruluşların etkinlik ve verimliliğinin geliştirilmesini kapsamaktadır. Böylesine kapsamlı bir tanımı bulunan çocuk koruma alanının yakın tarihine bakıldığında, 1983 yılında kabul edilen 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu ile çocuk koruma alanı düzenlenmişken, 2005 yılında kabul edilen Çocuk Koruma Kanunu ile çocuk koruma alanına birtakım yenilikler getirilmiş ve çocuk koruma alanında birden fazla kuruma sorumluluk yüklenmiştir.

Çocuk Koruma Sistemi ve Türkiye'de Çocuk Koruma Alanı

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), çocuk koruma sisteminin bileşenlerini: *yasal ve politik yapı, bilgi ve veri, koordinasyon, insani ve finansal kapasite, önleyici ve düzeltici faaliyetler, savunuculuk ve farkındalık yaratma* olarak 6 başlıkta sınıflandırmıştır (UNHCR, 2012). Çocuk koruma sisteminin bileşenleri arasında kabul gören koordinasyon sistemi, ülkemizde çocuk koruma alanındaki yasal düzenlemelere yansımış ve uygulamada yerini almıştır.

Sosyal Hizmetler Kanunu (S.H.K.) ile "korunmaya muhtaç çocuk" tanımı yapılarak korunmaya muhtaç çocukların koruma altına alınması konusunda hukuki bir yaptırım getirilmiş, ayrıca bu kanunla koruma altına alınan çocuklara bakım hizmeti sunacak kuruluşlar tanımlanmıştır (S.H.K., madde 3/b). Söz konusu kanun çocuk koruma alanında yalnızca bir tedbir kararı öngörerek bu tedbirin uygulanması için 2011 yılında mülga edilen Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)'na sorumluluk yüklemiştir. Sonuç olarak Sosyal Hizmetler Kanunu çocuk koruma alanında korunmaya muhtaç çocuk tanımı ile koruma altına alma süreçlerini tanımlamıştır ve korunmaya muhtaç çocuklara yalnızca bakım hizmeti sunulmasını öngörmüştür. Sosyal Hizmetler Kanunu'nun çocuk koruma alanındaki kurumsal tanımlamaları ve öngördüğü hukuki tedbirler değerlendirildiğinde çocuk koruma alanında yalnızca tek bir kurumsal yapıya yüklediği görülmektedir.

Çocuk Koruma Kanunu (Ç.K.K.)'nun yürürlüğe girmesiyle birlikte çocuk koruma alanında ilk ve tek müdahale biçimi olan çocukların koruma altına alınması uygulamasından vazgeçilerek bakım tedbirinin yanında danışmanlık, eğitim, sağlık ve barınma tedbirlerinin de tanımlandığı görülmektedir (Ç.K.K., madde 5/1). Söz konusu kanunda öngörülen bu tedbirlerin uygulanmasında birden fazla kuruma sorumluluk yüklenmiştir. Bu sayede çocuk koruma alanında tek bir kurumsal yapının sorumlu olduğu düşüncesinden vazgeçilerek birden fazla kurumun sorumlu olduğu ön plana çıkarılmıştır. Öngörülen tedbirlerle tek bir kurum tarafından uygulanabilecek tek bir hizmet modeli bulunmadığından, çocuk koruma alanında tanımlanan koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarının (danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık, barınma tedbirleri) eşgüdüm ve koordinasyonu ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaçtan hareketle 2006 yılında yayımlanan Çocuk Koruma Kanunu'na Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik (ÇKKKDTY) gereğince Ç.K.K.'de tanımlanan koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarının uygulanmasında eşgüdüm ve koordinasyon sağlanması amacıyla merkezi, il ve ilçe koordinasyonları tanımlanmıştır (ÇKKKDTY, madde 19-21). Bu tanımlama ile ilk kez çocuk koruma alanında merkezi düzeyde ve il/ilçe düzeyinde kurumlar arası eşgüdüm ve koordinasyon belirtilmiştir. Koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarının uygulanmasında birden fazla kurum sorumlu tutularak, bu tedbirlerin uygulanmasında karşılaşılan sorunların koordinasyon kurulları aracılığıyla eşgüdüm içerisinde çözülmesi vurgulanmıştır.

Süreç içerisinde koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarının uygulanması ve çocuk koruma hizmetlerinde ihtiyaç duyulan koordinasyonun artması nedeniyle koordinasyon alanında yeni düzenlemelerin yapılması gerekmiştir. Çocuk koruma alanında merkezi, il ve ilçe düzeyinde koordinasyon ve eşgüdümün sağlanması, çocuk koruma alanında birden fazla kurumun sorumluluk üstlenmesi ve çocuk koruma alanında tek bir kurumun sorumlu görülmemesi sonucunda 2013 yılında Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbirlerin Yerine Getirilmesi Amacıyla Kurulan Merkezi, İl Ve İlçe Koordinasyonların Çalışma, Usul ve Esasları Yönergesi kabul edilerek koordinasyon kavramına daha açıklayıcı tanımlar getirilmiştir.

Söz konusu yönergede merkezi koordinasyon kurulu, koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü ve iyi uygulama örneklerinin yaygınlaştırılması amacıyla altı ayda bir olmak üzere yılda iki defa toplanan kurul olarak tanımlanmıştır (Yönerge, madde 6). İki ayda bir olmak üzere yılda altı kez toplanması öngörülen il koordinasyon kurulu ise il düzeyinde uygulanan koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarının takibi ve uygulamada yaşanan sorunların çözümü amacıyla toplanan, il düzeyinde risk haritasını belirleyen ve erken müdahale mekanizmalarının kurulmasını sağlayan, il düzeyinde çocuk koruma politikalarına yön veren kurul olarak tanımlanmıştır (Yönerge, madde 7). İlçe koordinasyon kurulu ise yine il koordinasyon kurulunun işlevine paralel olarak ilçe düzeyinde yapılacak çalışmaları gerçekleştirecek kurul olarak tanımlanmıştır (Yönerge, madde 14).

Değerlendirme ve Sonuç

Ülkemizde çocuk koruma hizmetleri alanında başta kurumsal yapılar ve hukuki düzenlemeler olmak üzere bir dizi değişim göze çarpmaktadır. Öncelikle 2005 yılında Çocuk Koruma Kanunu'nun kabul edilmesi, 2011 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun kapatılarak Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (Mülga: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı) ile bakanlık bünyesinde yalnızca çocuk refahı alanında çalışmalar yürütmek üzere Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün kurulması bu değişimin en belirgin örnekleridir. Yeni hukuki düzenlemeler ve yeni kurumsal yapılar ise çocuk koruma alanında yeni politika ve yeni uygulama modellerinin doğmasına zemin hazırlamıştır. Çocuk koruma politikaları oluşturulurken iyi uygulama örnekleri göz önünde bulundurularak, kurumsal politika ve uygulamalar şekillendirilmeye başlanmıştır. Bu uygulamalarda

göze çarpan en belirgin şey, çocukların refahının sağlanması ve iyilik halinin geliştirilmesinde kolektif sorumluluğun ön plana çıkarılmasıdır.

Çocuk koruma alanında illerde koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yerine getirilmesinde kurumlar arasında bağlantı, uyum, düzen ve eşgüdümün sağlanması açısından il/ilçe koordinasyon kurulları büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra ülke düzeyinde çocuk koruma politikalarına yön veren merkezi koordinasyon kurulu, il ve ilçe koordinasyon kurullarına yol göstermesi açısından dikkat çekici bir öneme sahiptir. Çocuk koruma alanında çocukların korunması için pek çok kurum/kuruluş ve farklı meslek gruplarının birlikte çalışması ve eşgüdüm içerisinde hareket etmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

Çocuk Koruma Kanunu. https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr Erişim Tarihi: 02.07.2019

Çocuk Koruma Kanunu'na Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik. https://kms.kaysis.gov.tr Erişim Tarihi: 02.07.2019

Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbirlerin Yerine Getirilmesi Amacıyla Kurulan Merkezi, İl ve İlçe Koordinasyonların Çalışma, Usul ve Esasları Yönergesi https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/24517 Erişim Tarihi: 02.07.2019

UNHCR. (2012). *A Framework for the Protection of Children.* Geneva: UNHCR. https://www.unhcr.org/protection/children/50f6cf0b9/framework-protection-children.html Erişim Tarihi: 02.07.2019

Sosyal Hizmetler Kanunu. http://www.mevzuat.gov.tr Erişim Tarihi: 02.07.2019

Sosyal Çalışma Görevlileri Eğitim Kitabı. (2013). UNİCEF. http://www.unicef.org.tr Erişim Tarihi: 02.07.2019

Uluslararası Çocuk Mevzuatı. http://www.unicef.org.tr Erişim Tarihi: 02.07.2019



YENİ BİLİRKİŞİLİK SİSTEMİNDE SOSYAL HİZMET UZMANLARININ BİLİRKİŞİLİK UYGULAMALARI

Özkan BİLGİN
Öğr. Gör., Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler Bölümü, Gümüşhane, Türkiye, ozkanbilgine@gmail.com

Mehmet KILIÇ
Öğr. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Emet Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler Bölümü, Kütahya, Türkiye, shumkilic@gmail.com

Özet

Adli süreçlerde yargılama yapan merciler farklı uzmanlık alanlarını barındıran birçok vaka ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle yargıçlar doğru kararlar verebilmek için vaka hakkında uzman bir kişiden değerlendirme istemektedir. Bu değerlendirme ülkemizde bilirkişiler tarafından yapılmaktadır. Bilirkişiler, yargılama sürecinde vaka hakkında karar verme süreçlerine etki etmektedir. Ülkemizde 2016 yılında kabul edilen Bilirkişilik Kanunu ve 2017 yılında kabul edilen Bilirkişilik Yönetmeliği ile 2018 yılından bu yana yeni bilirkişilik sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Yeni bilirkişilik düzenlemeleri ile bilirkişilik alanında yeni bir uygulama modelinin ortaya konulduğu görülmektedir. Bu yeni düzenlemeler alanında uzman, özel ve teknik bilgi sahibi kişilerin bilirkişiliğe kabulünden başlayarak bilirkişilik görevlerini yerine getirmelerinde bir dizi yenilik getirmiştir. Bu yeni düzenlemelerin bilirkişilik alanında görev yapan sosyal hizmet uzmanları açısından da bir dizi sonucu oluşmuştur. Sosyal hizmet uzmanları yargılama süreçlerinde; çocuk ihmali ve istismarı, boşanma, velayet belirlenmesi, evlat edinme, vasi tayini gibi birey ve ailelerin yaşadığı sorunların çözümü gibi birçok sosyal hizmet vakasında bilirkişi olarak görev yapmaktadır. Hazırlanan bu çalışmada bilirkişilik alanında yapılan yeni hukuki düzenlemeler tartışılarak sosyal hizmet uzmanlarının bilirkişilik alanında yerine getirdiği rol, görev ve sorumlulukları tartışılacaktır.
Anahtar Kelimeler: bilirkişilik, sosyal hizmet mesleği, sosyal hizmet uzmanı, adli sosyal hizmet

Expert Witness Practices of Social Workers In The New Expert Witness System

Abstract

The judicial institutions face many cases involving different areas of expertise. Therefore, the judges ask an expert to assess the case to make the right decisions. This assessment is made by expert witnesses in our country. The expert witnesses influence the decision-making process of the case in the judgement process. Since 2018, the new expert witness system has started to be implemented with the Expert Witness Law (adopted in 2016) and the Expert Witness Regulation (adopted in 2017) in our country. It is seen that a new practice model in the scope of expert witness has been put forward with new expert witness regulations. New regulations have brought a number of novelties. Some of novelties have influenced the admission of experts to the expertise and the fulfillment of their duties by experts; for example, acceptance of expert witness who has special and technical knowledge; fulfillment of the tasks of expert witness etc. Morever, new regulations also have a number of consequences for the social workers who work in the scope of expert witness. Social workers work as expert witness in the judicial process of many social service cases to solve problems that experienced by individuals and families, such as child neglect and abuse, divorce, custody agreement, adoption, appointment of guardianship and the solution of problems experienced by individuals and families. In the current study, the new legal aregulations in the scope of expert witness system will be discussed and the roles, duties and responsibilities of social workers in the scope of expert witness will be discussed.
Key Words: expert witness, social work profession, social worker, forensic social work

Giriş

Soruşturma ve kovuşturma aşamalarından oluşan yargı süreçlerinde, soruşturma ve davalar birçok farklı konudan oluşabilmektedir. Ancak soruşturma ve kovuşturmayı yapan mercilerin yargı önüne gelen tüm konular hakkında özel bir bilgi sahibi olması beklenememektedir. Bu nedenle soruşturma ve yargılama süreçlerine konu olan olay hakkında özel ve teknik bir değerlendirme yapması amacıyla alanında uzman kişilerin görüş, tespit ve değerlendirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Literatürde uzman tanıklık ve bilirkişilik olarak bahsedilen bu uygulama ülkemizdeki hukuk sistemi içerisinde bilirkişilik olarak tanımlanmaktadır. Soruşturma ve yargılama süreçlerine sahip olduğu özel ve teknik bilgileri ile yardımcı olan bilirkişiler, görevlerini yerine getirirken ve bilirkişiliğe kabul edilirken bazı

hukuki düzenlemelere tabidirler. Hazırlanan bu çalışmada ülkemizde bilirkişilik alanını düzenleyen hukuki belgeler incelenerek 2018 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni bilirkişilik sistemi sosyal hizmet mesleği özelinde tartışılmaya çalışılacaktır.

Bilirkişiliğin Tanımı ve Yeni Bilirkişilik Sistemi

2016 yılında kabul edilen Bilirkişilik Kanunu ve 2017 yılında uygulamaya konulan Bilirkişilik Yönetmeliği ile bilirkişilik uygulamalarında yeni standartlar belirlenerek bilirkişilik alanında bir dizi değişim gerçekleştirilmiştir. Bu değişim bilirkişilik alanında görev yapan diğer tüm uzmanlık alanlarını etkilediği gibi sosyal hizmet uzmanlarını/sosyal çalışmacıları da etkilemiştir. Ülkemizde 2016 yılı öncesinde 04/12/2004 tarih ve 5271 sayılı *Ceza Muhakemesi Kanununun* 64'üncü maddesine dayanılarak çıkartılan *Ceza Muhakemesi Kanununa Göre İl Adlî Yargı Adalet Komisyonlarınca Bilirkişi Listelerinin Düzenlenmesi Hakkında Yönetmelik* ile bilirkişilik uygulamaları yürütülmekteydi. Söz konusu yönetmelikte bilirkişi; çözümü uzmanlığı, özel ve teknik bilgiyi gerektiren konularda sözlü veya yazılı bir şekilde görüşüne başvurulan gerçek veya tüzel bir kişi olarak tanımlanmaktaydı. Bu uygulama kapsamında illerde bulunan İl Adalet Komisyonları her yıl ilana çıkarak bilirkişi listelerine başvuranların bilirkişiliğe kabulünü değerlendirmekteydi. Bilirkişiliğe kabul için gerekli şart ise alanında en az 3 (üç) yıl mesleki deneyime sahip olmaktı. Ayrıca bilirkişiliğe başvuru sırasında bilirkişi adayının, başvuru tarihi itibariyle yirmi beş yaşından küçük olmaması şartı aranmaktaydı.

24.11.2016 tarih ve 29898 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Bilirkişilik Kanunu ile 03.08.2017 tarih ve 30143 sayı ile uygulamaya konulan Bilirkişilik Yönetmeliği ile bilirkişilik alanında yeni ölçütlerin belirlendiği ve bilirkişiliğe daha kurumsal bir yapı getirildiği görülmektedir. Bilirkişilik Kanunu ve Bilirkişilik Yönetmeliği'nde bilirkişinin tanımı önceki düzenlemeye paralel bir şekilde yeniden yapılarak bilirkişilik alanında bazı teknik hususlara değinilmiştir. Bu kapsamda söz konusu kanun ve yönetmelikte bilirkişi *çözümü uzmanlığı, özel veya teknik bilgiyi gerektiren hâllerde oy ve görüşünü sözlü veya yazılı olarak vermesi için başvurulan gerçek veya özel hukuk tüzel kişisi* olarak tanımlanmıştır (Madde 2/1-b; Madde 4/1-c). Ayrıca bilirkişinin görevini yerine getirirken uyması gereken bazı temel ilkeler belirtilmiştir. Bunlar ilgili kanun ve yönetmelikte "Temel İlkeler" başlığı altında bilirkişinin *görevini dürüstlük kuralları çerçevesinde bağımsız, tarafsız ve objektif olarak yerine getireceği; raporunda çözümü uzmanlığı, özel veya teknik bilgiyi gerektiren hususlar dışında açıklama yapamayacağı, hukuki nitelendirme ve değerlendirmelerde bulunamayacağı; kendisine tevdi olunan görevi bizzat yerine getirmekle yükümlü olduğu, görevinin icrasını kısmen yahut tamamen başka bir kimseye devredemeyeceği; görevi sebebiyle kendisine tevdi edilen bilgi ve belgelerin veya öğrendiği sırların gizliliğini sağlamakla yükümlü olduğu, bu yükümlülüğünün bilirkişilik görevi sona erdikten sonra da devam edeceği* şeklinde belirtilmiştir (Madde 3; Madde 5). Bunun yanı sıra bilirkişiye yapacağı görev ile ilgili olarak yüklenen sorumluluklar açık bir şekilde belirtilmiştir. Bilirkişilik yönetmeliğinde *bilirkişinin kasten gerçeğe aykırı mütalaada bulunması halinde bilirkişinin Türk Ceza Kanunu'nun 276.maddesine göre sorumlu tutulduğu ve bilirkişinin kasten veya ağır ihmal suretiyle düzenlemiş olduğu gerçeğe aykırı raporun, hükme esas alınmasıyla zarar görmüş olanların bu zararın tanzimi için devlete tazminat davası açabileceği ve bu zararın ise bilirkişiye rücu edileceği* belirtilmiştir (Madde 58). Ayrıca bilirkişiler, Bilirkişilik Kanunu ve Bilirkişilik Yönetmeliğinde belirtildiği üzere bilirkişi olarak aynı zamanda kamu görevi icra ettikleri kabul edilerek, Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelikte düzenlenen etik ilkelere uymakla sorumlu tutulmuşlardır.

Bilirkişilerin icra ettikleri görevleri ile ilgili olarak sorumlu tutulduğu bazı hususlarla birlikte, bilirkişilerin bilirkişilik vasfından kaynaklı bazı haklara sahip oldukları da belirtilmiştir. Adalet Bakanlığı Bilirkişilik Daire Başkanlığı tarafından hazırlanan *Bilirkişilik Temel Eğitimi Kaynak Kitabı*'nda bilirkişinin yetkileri *ücret ve giderlerin ödenmesini talep yetkisi, çekinme yetkisi, bilgi alma yetkisi ve inceleme konusunu teşkil eden nesne yahut kişi üzerinde bazı tasarruflarda bulunabilme yetkisi* şeklinde tanımlanmıştır (Bilirkişilik Temel Eğitimi Kaynak Kitabı, s.59). Ayrıca bilirkişilerin *tanıklıktan çekinme sebeplerine veya mahkemece kabul edilebilecek diğer bir sebebe dayanarak bilirkişilik görevini ifadan kaçınabileceği* belirtilmiştir (a.g.e., s.61).

Yeni bilirkişilik düzenlemesi ile göze çarpan en temel noktalardan birisi bilirkişiliğe kabul şartlarında yapılan bazı değişikliklerdir. 2016 yılı öncesi bilirkişiliğe kabul şartları arasında bulunan yaş ölçütünün yeni bilirkişilik düzenlemesi ile kaldırıldığı görülmektedir. Ayrıca bilirkişiliğe kabul şartları arasında yer alan 3 (üç) yıllık mesleki tecrübe şartının 5 (beş) yıla çıkarılması ve bilirkişiliğe başvuruda

bulunacak kişinin bilirkişilik konusunda en az 24 saatten oluşan temel eğitim almış olması yeni bilirkişilik düzenlemesindeki en temel değişiklikler olarak göze çarpmaktadır. Bu konu Bilirkişilik Kanunu'nda bilirkişiliğe kabul şartlarında *bilirkişilik temel eğitimini tamamlamak; bilirkişilik yapacağı uzmanlık alanında en az beş yıl fiilen çalışmış olmak ya da daha fazla çalışma süresi belirlenmiş ise bu süre kadar fiilen çalışmış olmak* şeklinde düzenlenmiştir (Madde 10/1-e, f). Yeni düzenleme ile ayrıca her yıl için oluşturulan 1 (bir) yıllık bilirkişi listelerinin 3 (üç) yıllık sürelerle oluşturulacağı belirtilmiştir. Bilirkişi adayları için yapılacak ilan ve bilirkişiliğe kabulün ise Bölge Adliye Mahkemeleri bünyesinde bulunan Bilirkişilik Bölge Kurulu tarafından gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Bilirkişilik Kanunu'na göre Bilirkişilik Bölge Kurulları"nın görevleri *bilirkişilik hizmetlerinin ilgili mevzuata uygun olarak yerine getirilmesini sağlamak; bilirkişiliğe kabule ve bilirkişilerin sicile ve listeye kaydedilmesine karar vermek; sicile kayıtlı bilirkişilerin temel ve alt uzmanlık alanlarına göre bilirkişilik listelerini oluşturmak; bilirkişilerin sicil ve listeden çıkarılmasına karar vermek; ilgili mevzuat çerçevesinde bilirkişilerin denetimini yapmak ve performansını ölçmek; özel hukuk tüzel kişilerinin bilirkişilik faaliyetinde bulunmalarına izin vermek, izinlerini iptal etmek, bilirkişiliğe ilişkin faaliyet ve raporlarını denetlemek; kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak"* şeklinde tanımlanmıştır (Madde 8/1).

Bilirkişilik Uygulamalarında Sosyal Hizmet Uzmanları

Sosyal hizmet uzmanları/sosyal çalışmacılar adli sosyal hizmet alanında çeşitli rol ve görevler yerine getirmektedir. Adli sosyal hizmet alanında sosyal hizmet uzmanlarının en sık görev yaptığı alanlardan biri de bilirkişilik uygulamalarıdır. Bilirkişilik uygulamalarında sosyal hizmet uzmanları bu görevlerini *vaka hakkında bilirkişi raporu hazırlayarak, mağdur çocukların ifade süreçlerine eşlik ederek veya mesleki değerlendirme, tespit ve önerilerini duruşmada sözlü bir şekilde belirterek* yerine getirmektedir (Bilgin ve Kılıç, 2018).

2018 yılı sonu itibariyle bilirkişilik siciline kayıtlı 111 sosyal hizmet uzmanı/sosyal çalışmacı bulunmaktadır. Gelecek yıllar itibariyle bilirkişilik siciline kayıtlı olan sosyal hizmet uzmanı/sosyal çalışmacı sayısının artış göstereceği düşünülmektedir.

Bilirkişilik alanında sosyal hizmet uzmanları/sosyal çalışmacılar birçok farklı konuda bilirkişi olarak görev yapmaktadır. Bilgin ve Kılıç (2018) tarafından yapılan bir araştırmada bilirkişi olarak görev yapan sosyal hizmet uzmanları/sosyal çalışmacıların en sık görev aldığı bilirkişilik konularının sırasıyla *velayet belirlenmesi, suça sürüklenen çocuk ve korunmaya ihtiyacı olan çocuk* olduğu bulunmuştur (Bilgin ve Kılıç, 2018).

Değerlendirme ve Sonuç

Bilirkişilik uygulamaları, herhangi bir bilim ve meslek için uzmanlık alanı doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirdiği bir alandır. Her bir uzmanlık alanı sahip olduğu özel ve teknik bilgisi sayesinde tespit ve değerlendirmesini yaparak yargılama süreçlerine yardımcı olmaktadır. Yeni bilirkişilik düzenlemesi ile bilirkişilik uygulamalarında bir dizi değişiklik göze çarpmaktadır. Ancak bilirkişiliğin temel tanımı ve bilirkişilerin temel rolünün değişmediği görülmektedir. Bu doğrultuda yeni düzenlemelerin bilirkişilik uygulamalarını daha düzenli hale getireceği ve bilirkişiliği kurumsallaştıracağı düşünülmektedir.

Yeni bilirkişilik düzenlemesinin sosyal hizmet mesleği açısından en önemli noktası, bilirkişiler için belirlenen nitelik sınıflandırması olmuştur. Adalet Bakanlığı bünyesinde yer alan Bilirkişilik Daire Başkanlığı tarafından bilirkişiliğe kabul konusunda temel ve alt uzmanlık alanları yayımlanmıştır. 2018 yılında yayımlanan bu nitelik tablosunda "sosyal hizmetler" uzmanlık alanı sınıflandırmasına sosyal hizmet mesleği dışındaki *rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji, sosyoloji, çocuk gelişimi veya aile ve tüketici bilimleri* gibi meslekler de dahil edilmiştir (http://bilirkisilik.adalet.gov.tr/dokumanlar/2018/ekim/EK_2.pdf). Bu tanımlama ile sosyal hizmet vakalarında özel ve teknik bilgi sahibi olan sosyal hizmet uzmanları/sosyal çalışmacılar dışında, uzmanlık alanı farklı olan diğer mesleklerin de bilirkişi olacağı kabul edilmiştir. Ancak bu tanımlama bilirkişiliğin temel felsefesi ile ters düşmektedir. Sosyal hizmetler alanında tanımlanan diğer meslekler özel ve teknik bilgi sahibi olmadığı bir konuda bilirkişi olarak görev yapacak ve yargılama süreçlerine etki edecektir. Bilirkişiliğe başvuru süreçlerinde Bilirkişilik Daire Başkanlığı tarafından hazırlanan temel ve alt uzmanlık alanları nitelik tablosundaki bu sınıflandırmanın yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.



Kaynakça

Bilgin, Ö. (2018). Sosyal Hizmet Uzmanlarının Bilirkişilik Uygulamaları. Sosyal Hizmet Dergisi, 15-23.

Bilgin, Ö, Kılıç, M. (2018). Sosyal Hizmet Uzmanlarının Bilirkişilik Uygulamalarına Dair Bir Araştırma. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 148-180.

Bilirkişilik Temel Eğitimi Kaynak Kitabı http://bilirkisilik.adalet.gov.tr/sayfalar/bilirkisiliktemelegitimkitaplari.html Erişim Tarihi: 04.07.2019

Bilirkişilik Temel Eğitimi Katılımcı El Kitabı http://bilirkisilik.adalet.gov.tr/sayfalar/bilirkisiliktemelegitimkitaplari.html Erişim Tarihi: 04.07.2019

Bilirkişilik Temel ve Alt Uzmanlık Alanları http://bilirkisilik.adalet.gov.tr/dokumanlar/2018/ekim/EK_1.pdf Erişim Tarihi: 04.07.2019

Bilirkişilikte Aranan Nitelikler http://bilirkisilik.adalet.gov.tr/dokumanlar/2018/ekim/EK_2.pdf Erişim Tarihi: 04.07.2019

Bilirkişilik Kanunu http://resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/11/20161124-1..htm Erişim Tarihi 04.07.2019

Bilirkişilik Yönetmeliği http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170803-2.htm Erişim Tarihi 04.07.2019

Bölge Bilirkişi Listeleri http://bilirkisilik.adalet.gov.tr/sayfalar/bilirkisilisteleri.html Erişim Tarihi 04.07.2019

Ceza Muhakemesi Kanununa Göre İl Adlî Yargı Adalet Komisyonlarınca Bilirkişi Listelerinin Düzenlenmesi Hakkında Yönetmelik http://resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/06/20050601-9.htm Erişim Tarihi 04.07.2019

2019 Yılı Bilirkişilik Asgari Ücret Tarifesi http://bilirkisilik.adalet.gov.tr/dokumanlar/bilirkisilikasgariucrettarifesi/bilirkisilikucrettarifesi2019.pdf Erişim Tarihi: 04.07.2019



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Orhan ERCAN
Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
orhanercan@gmail.com

Sıddık DOĞRULUK
Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
sdogruluk@ksu.edu.tr

İsa EYİCİL
Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
isa_eyicil@icolud.com

Özet

Bu çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 385 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kağıtçı ve Kurbanoğlu (2013) tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, aile aylık gelir düzeyi, fen bilimleri dersi not ortalaması, kullanılan sosyal medya hesap sayısı, internet kullanım amacı ve günlük internet kullanım süresi gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik değişkenler bulunmaktadır. Fen ve teknoloji dersine yönelik kaygı ölçeği 18 maddeden meydana gelen ve 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yer alan cevap seçenekleri ise en olumsuz seçenekten en olumlu seçeneğe doğru "hiçbir zaman", "nadiren", "sık sık", "genellikle" ve "her zaman" şeklinde sıralanmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma da ise ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni anlamlılık çözümleme testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik olarak kaygılarının nadiren düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeyleri ile sınıf, aile aylık gelir düzeyi, fen bilimleri dersi not ortalaması, internet kullanım amacı ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeyleri, cinsiyet ve kullanılan sosyal medya hesap sayısı değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, kaygı, ortaokul öğrencisi.

DETERMINATION OF THE ANXIETY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS FOR SCIENCE COURSE AND INVESTIGATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

The aim of this study; The aim of this study is to determine the anxiety levels of secondary school students towards science course and to examine them in terms of various variables. In the research, descriptive scanning model was used. The population of the study consists of secondary school students studying in Kahramanmaraş city center. The sample consists of 385 secondary school students selected by simple random sampling method. In the research, Kay Anxiety Scale for Science and Technology Course geliştiril developed by Kağıtçı and Kurbanoğlu (2013) and "Personal Information Form olarak developed by the researchers were used as data collection tools. In the personal information form, there are variables to determine demographic characteristics such as gender, grade level, family monthly income level, science grade point average, number of social media accounts used, purpose of internet usage and daily internet usage period. The anxiety scale for the science and technology course is a 5-point Likert-type scale consisting of 18 items. The answer options in the scale are te never ","rarely ","often ","usually "and" always doğru from the most negative to the most positive. Cronbach Alpha reliability coefficient for the whole scale was calculated as 0.89. In this study, the Cronbach Alpha reliability coefficient for the whole scale was



calculated as 0.88. Descriptive analysis, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Bonferroni significance analysis test were used for data analysis. As a result of the research, it was understood that the anxiety of secondary school students towards science course was rarely at the level. In addition, it was found that there was a significant difference between the anxiety levels of the students towards science lesson and the variables of class, family monthly income, average grade of science lesson, purpose of internet usage and duration of daily internet usage. However, when the anxiety levels of the students were examined according to the variables of gender and number of social media accounts, there was no significant difference.
Key Words: Science, anxiety, secondary school student.

GİRİŞ

İnsanlığın, toplumların ve bireylerin yaşamlarında, bilim ve teknolojinin gelişiminde, fen eğitiminin rolü oldukça büyüktür. Fen eğitimi (NOAA, 2007), fiziksel çevre hakkında bilgi toplamak üzere deneysel gözlem yapma, bu gözlemlerin açıklanması için hipotezler üretme, üretilen hipotezleri geçerli ve güvenilir yollarla test etme gibi aşamalardan oluşan bilimsel yöntemlerin kullanılması sürecidir (Akt. Denizoğlu, 2008). Saxena (1994)'ya göre, fen eğitiminin temel amacı, kişinin çevresindeki problemleri tanımlaması, gözlem yapması, hipotez kurması, deney yapması, sonuç çıkarması, analiz etmesi, genelleme yapması, elde ettiği bilgi ve becerileri uygulamasıdır (Akt. Aktamış & Ergin, 2006). Diğer bir ifadeyle fen eğitiminde temel amaç fen okur-yazarı bireylerin yetiştirilmesidir (DeBoer, 2000). Fen okur-yazarlığı, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygularını sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerinin bir birleşimidir (Kavak, Tufan & Demirelli, 2006). Bu nedenle, Zinicola (2003) fen dersinin, bireyleri bilişsel yönden geliştiren ve yaratıcılıklarını artıran temel bir ders olarak ilköğretim programlarında yer aldığını belirtmiştir. İlköğretim basamağında verilen fen eğitimi, geleneksel anlamda bireyi bir üst öğrenim basamağına hazırlamada oynadığı kilit rolün ötesinde, bireyleri geleceğe ve yaşama hazırlamak gibi bir rolü üstlenmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Akt. Yaşar & Anagün, 2008). Bu nedenle fen eğitimi sürecinde öğrencilerin başarısı, onların fen bilimleri alanına yönelik olumlu yönde gerçekleşen davranış değişikliklerine bağlıdır.

Bloom ve arkadaşları (Schibeci, 1983), bu davranış değişikliklerinin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alan biçiminde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bilişsel alan, öğrenme ünitelerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri içerirken, psiko-motor alan zihinsel-kas koordinasyonu gerektiren etkinliklerle ilgili özellikleri kapsar, duyuşsal alan ise öğrencilerin öğrenme konularına ve durumlarına yönelik gösterdiği, ilgi, tutum, güdü, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan meydana gelmektedir (Demirbaş & Yağbasan, 2004; Sönmez, 1994; Yeşilkayalı, 1996).

Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin başarıları bilişsel faktörlerin yanı sıra, kaygıları, tutumları ve öz-yeterlik inançları gibi duyuşsal faktörlere de bağlıdır (Krylova, 1997; Pribyl & Bodner, 1987; Rixse & Pickering, 1985; Sevenair, Carmichael, O'Connor & Hunter, 1987; Turner & Lindsay, 2003). Bir kavram olarak kaygı, öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Levitt (1967) kaygıyı, durumlar karşısında harekete geçen öğrenilmiş güçlü bir dürtü veya "tehditkâr fakat belirsiz bir olayın yoğun şekilde beklenmesi; rahatsızlık verici bir şüphe beklenti hissi" şeklinde tanımlamıştır (Rachman, 1998). Fen kaygısı olarak bilinen olgunun tanımlanması (Mallow, 1978) ve ilk Fen Kaygısı Kliniği'nin bu kaygıyı azaltmak üzere kurulması, öğrencilerin fen bilimlerindeki performansları ile fen bilimlerine yönelik ilgileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalardan daha önce yapılmıştır. Bu bağlamda Mallow (1986) fen kaygısını, fen kavramlarından, bilim adamlarından ve fen ile ilgili faaliyetlerden korkma olarak tanımlamıştır. Seligman, Walker ve Rossenhan (2001) ise fen kaygısını, akademik konularda ve günlük hayatın çok çeşitli aşamalarında bilimsel araç-gereçlerin kullanımını engelleyen gerilim olarak tanımlamışlardır. Ayrıca fen kaygısı, öz-saygıyı tehdit edici olarak algılanan ve bilimsel çalışmaları da kapsayan durumlara cevap verilmesi esnasında oluşan rahatsız edici bir durum olarak da tanımlanabilir. Bu rahatsızlık durumları panik, gerilim, çaresizlik, korku, sıkıntı, mahcubiyet, başarısızlık, terleme, mide kasılması, nefes alma zorluğu ve konsantrasyon kaybı şeklinde ortaya çıkmaktadır (Oludipe & Awokoy, 2010). Humphreys ve Revelle (1984) yaptıkları çalışmada, bireysel farklılıklar ile bilgi sürecini birbirine bağlayan bir model geliştirmişlerdir. Kaygı kavramı bu modelde bir bileşen olsa da, kaygının yapılacak görevin doğasına bağlı olarak öğrencilerin performansını artırabileceğini ya da azaltabileceğini açıklamışlardır (Bowen, 1999).

Bu çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

- Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları ne düzeydedir?
- Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları cinsiyete göre değişmekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları sınıfa göre değişmekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları aile gelir düzeylerine göre değişmekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları Fen Bilgisi dersi not ortalamasına göre değişmekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları sahip olunan sosyal medya hesabı sayısına göre değişmekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları internet kullanım amacına göre değişmekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları günlük kullanılan internet saatine göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, aile aylık gelir düzeyi, Fen Bilimleri dersi not ortalaması, kullanılan sosyal medya hesap sayısı, internet kullanım amacı ve günlük internet kullanım süresi gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik değişkenler bulunmaktadır.

Verilerin analizinde betimsel analiz, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni anlamlılık çözümleme testi kullanılmıştır.

Örneklemini ise bu evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 385 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.



Tablo 1. *Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde dağılımı*

Cinsiyet	Erkek	179	46,5
	Kadın	206	53,5
Sınıf	5. Sınıf	90	23,4
	6. Sınıf	85	22,1
	7. Sınıf	119	30,9
	8. Sınıf	91	23,6
Aile gelir düzeyi	2000 TL ve altı	148	38,4
	2000-3000 TL arası	155	40,3
	3001 TL ve üzeri	82	21,3
Fen Bilimleri dersi not ortalaması	0-44 arası	31	8,1
	45 ve 54 arası	49	12,7
	55 ve 69 arası	89	23,1
	70 ve 84 arası	115	29,9
	85 ve üzeri	101	26,2
Sahip olduğunuz sosyal medya hesabı sayısı	1	247	64,2
	2	67	17,4
	3 ve üzeri	71	18,4
İnternet kullanım amacı	Sosyal ağ	59	15,3
	Oyun-eğlence	118	30,6
	Araştırma-ödev	208	54,0
Günde kullanılan internet saati	1 saat ve altı	234	60,8
	1-3 saat arası	112	29,1
	3 saat ve üzeri	39	10,1
	TOPLAM	385	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kadın olduğu %53,5 ile anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf dağılımına baktığımızda 7. Sınıf özelliği %30,9 ile önemli çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğrencilerin aile gelir düzeylerine bakıldığında 2000-3000 TL arası özelliği %40,3 ile ilk sıradadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Fen Bilimleri dersi not ortalamasında 70 ve 84 arası olanların oranı %29,9 olarak görülmüştür. Öğrencilerin sahip olduğu sosyal medya hesabı sayısında büyük çoğunluğunun 1 olduğu %64,2 ile anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım amaçlarında büyük bölümü %54,0 ile Araştırma-ödev kısmı oluşturmuştur. Son olarak günlük internet kullanım saatlerinde ki en büyük payın %60,8 ile 1 saat ve altı olduğu görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine karşı olan kaygıları ne düzeydedir sorusuna yanıt aramış ve betimsel değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin analiz sonuçları.*

Ölçek	N	$\bar{X}$	ss	Max	Min	Düzey
Fen Bilimleri dersinde kaygı düzeyi	385	32,88	12,29	19,00	82,00	Nadiren

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerine ($\bar{X}$=32,88) ile 'Nadiren' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın alt probleminde ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine olan kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramış ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Fen Bilimleri dersinde kaygı düzeyi	Erkek	179	33,53	12,47	383	0,98	**0,697**
	Kadın	206	32,32	11,75	368,18	0,97	



Tablo 3'te görüldüğü üzere; araştırmaya 179 'erkek' ve 206 'kadın' öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi kaygı düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ölçekte (p=,69>,05) ile **anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.**

Araştırmanın alt probleminde ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine olan kaygı düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramış ve tek yönlü varyans analizi(ANOVA) Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin sınıf değişkenine göre tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları*

Ölçek	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	VK	KT	ss	F	p
Fen Bilimleri dersinde kaygı düzeyi	5.sınıf	90	30,32	13,10	GA	1339,99	3	3,10	**,027**
	6.sınıf	85	35,11	11,37					
	7.sınıf	119	34,15	12,79	Gİ	54820,20	381		
	8.sınıf	91	31,68	10,19	Toplam	56160,19	384		

Tablo 4'te görüldüğü üzere; araştırmaya 90 '5.sınıf', 85 '6.sınıf', 119 '7.sınıf' ve 91 '8.sınıf' öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi kaygı düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar sınıf değişkenine göre incelendiğinde; ölçekte (p=,027<,05) ile **anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır.**

Araştırmanın alt probleminde ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine olan kaygı düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramış ve tek yönlü varyans analizi(ANOVA) Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları*

Ölçek	Aile gelir düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	F	P
Fen Bilimleri dersinde kaygı düzeyi	2000 TL ve altı	148	34,92	12,34	GA	1051,35	2	3,64	**0,027**
	2001-3000 TL arası	155	31,96	11,67	Gİ	55108,84	382		
	3001 TL ve üzeri	82	30,96	12,04	Toplam	56160,19	384		

Tablo 5'te görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelir düzeylerinin 148'i '2000 TL ve altı' 155'i '2001-3000 TL arası' ve 82'si de '3001 TL ve üzeri' şeklinde görülmüştür. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi kaygı düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar aile gelir düzeyleri değişkenine göre incelendiğinde; ölçekte (p=,027<,05) ile **anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır.**

Araştırmanın alt probleminde ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine olan kaygı düzeylerinin Fen Bilimleri dersi not ortalaması değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramış ve tek yönlü varyans analizi(ANOVA) Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. *Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin Fen Bilimleri dersi not ortalaması değişkenine göre tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları*

Ölçek	Fen Bilimleri Dersi Not Ortalaması	N	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	F	P
Fen Bilimleri dersinde kaygı düzeyi	0-44 arası	31	36,48	11,17	GA	5490,27	4	10,29	**,000**
	45 ve 54 arası	49	39,97	11,60					
	55 ve 69 arası	89	35,22	12,47	Gİ	50669,92	380		
	70 ve 84 arası	115	30,37	10,87					
	85 ve üzeri	101	29,14	11,52	Toplam	56160,19	384		



Tablo 6'da görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğrencilerin Fen Bilimleri dersi not ortalamasının 31'i '0-44 arası', '49'u 45 ve 54 arası', 89'u '55 ve 69 arası', 115'i '70 ve 84 arası' ve 101'i '85 ve üzeri' şeklinde dağılım göstermiştir. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi kaygı düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar Fen Bilimleri dersi not ortalaması değişkenine göre incelendiğinde; ölçekte (p=,000<,05) ile **anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır.**

Araştırmanın alt probleminde ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine olan kaygı düzeylerinin sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramış ve tek yönlü varyans analizi(ANOVA) Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. *Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları*

Ölçek	Sosyal medya hesabı sayısı	N	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	F	P
Fen Bilimleri dersinde kaygı düzeyi	1	247	32,13	11,55	GA	397,38	2	1,36	**,25**
	2	67	34,43	11,49	Gİ	55762,81	382		
	3 ve üzeri	71	34,05	14,25	Toplam	56160,19	384		

Tablo 7'de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı 247'si '1' olarak 67'si '2' olarak ve 71'i '3 ve üzeri' olarak dağılım göstermiştir. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi kaygı düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı değişkenine göre incelendiğinde; ölçekte (p=,25>,05) ile **anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.**

Araştırmanın alt probleminde ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine olan kaygı düzeylerinin interneti hangi amaçla kullanıyorsunuz değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramış ve tek yönlü varyans analizi(ANOVA) Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. *Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları*

Ölçek	İnternet Kullanım Amacı	N	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	F	P
Fen Bilimleri dersinde kaygı düzeyi	Sosyal ağ	59	33,81	11,91	GA	2194,79	2	7,76	**,000**
	Oyun-Eğlence	118	36,11	13,17	Gİ	53965,39	382		
	Araştırma-Ödev	208	30,79	11,07	Toplam	56160,19	384		

Tablo 8'de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğrencilerin interneti hangi amaçla kullanıyorsunuz değişkeninin 59'u 'sosyal ağ' 118'i 'oyun-eğlence' ve 208'i 'araştırma-ödev' şeklinde dağılım göstermiştir. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi kaygı düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar interneti hangi amaçla kullanıyorsunuz değişkenine göre incelendiğinde; ölçekte (p=,000<,05) ile **anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır.**

Araştırmanın alt probleminde ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine olan kaygı düzeylerinin günlük kaç saat internet kullanıyorsunuz değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramış ve tek yönlü varyans analizi(ANOVA) Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. *Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin günlük kaç saat internet kullanıyorsunuz değişkenine göre tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları*

Ölçek	Günlük kullanılan internet saati	N	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	F	P
Fen Bilimleri dersinde kaygı düzeyi	1 saat ve altı	234	31,95	12,16	GA	1613,54	2	5,65	**,004**
	1-3 saat arası	112	32,74	10,60	Gİ	54546,65	382		
	3 saat ve üzeri	39	38,89	14,09	Toplam	56160,19	384		

Tablo 9'da görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğrencilerin günlük kaç saat internet kullanıyorsunuz değişkeninin 234'ü '1 saat ve altı' 112'si '1-3 saat arası' ve 39'u '3 saat ve üzeri' şeklinde dağılım göstermiştir. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi kaygı düzeyleri ölçeğinden aldıkları



puanlar günlük kaç saat internet kullanıyorsunuz değişkenine göre incelendiğinde; ölçekte (p=,004<,05) ile **anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır.**

SONUÇ VE ÖNERİ

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kağıtçı ve Kurbanoğlu (2013) tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, aile aylık gelir düzeyi, fen bilimleri dersi not ortalaması, kullanılan sosyal medya hesap sayısı, internet kullanım amacı ve günlük internet kullanım süresi gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik değişkenler bulunmaktadır.

Fen ve teknoloji dersine yönelik kaygı ölçeği 18 maddeden meydana gelen ve 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yer alan cevap seçenekleri ise en olumsuz seçenekten en olumlu seçeneğe doğru "hiçbir zaman", "nadiren", "sık sık", "genellikle" ve "her zaman" şeklinde sıralanmaktadır.

Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma da ise ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni anlamlılık çözümleme testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik olarak kaygılarının nadiren düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeyleri ile sınıf, aile aylık gelir düzeyi, fen bilimleri dersi not ortalaması, internet kullanım amacı ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeyleri, cinsiyet ve kullanılan sosyal medya hesap sayısı değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

Akin, A., Kurbanoglu, N. I. & Takunyaci, M. (2009). The validity and reliability study of Turkish version of the revised Mathematics anxiety rating scale. Paper presented at the 30th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), July 16.

Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 77-83.

Azizoğlu, N. & Uzuntiryaki, E. (2006). Chemistry laboratory anxiety scale. Hacettepe University Journal of Education, 30, 55-62.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. Eğitim Yönetimi Dergisi, 3, 453-64.

Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DeBoer, G. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. Journal of Research in Science Teaching, 3(6), 582–601.

Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 5(2), 177193.

Denizoğlu, P. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Humphreys, M. S. & Revelle, W. (1984). Personality, motivation, and performance: A theory of the relationship between individual differences and information processing. Psychological Review, 91, 153-184.

Kavak, N., Tufan, Y. & Demirelli, H. (2006). Fen ve teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi: Gazetelerin potansiyel rolü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(3), 17-28.

Krylova, I. (1997). Investigation of causes of differences in student performance on the topics of stereochemistry and reaction mechanisms in an undergraduate organic chemistry course. Ph.D. Thesis. Catholic University of America, Washington, D.C.

Levitt, E. E. (1967). The psychology of anxiety. New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc.

Mallow, J. V. (1978). A science anxiety program. American Journal of Physics, 46, 862.



Mallow, J. V. (1986). Science anxiety: Fear of science and how to overcome it. Clearwater, FL: H & H Publishing Co.

Mallow, J. V. (1994). Gender-related science anxiety: A first binational study. Journal of Science Education and Technology, 3, 227–238.

Oludipe, D. & Awokoy, J. O. (2010). Effect of cooperative learning teaching strategy on the reduction of students' anxiety for learning chemistry. Journal of Turkish Science Educatıon, 7(1), 30-36.

Öner, N. & Le Compte, A. (1998). Durumluk/Sürekli kaygı envanteri el kitabı. İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, 1-26.

Pribyl, J. R. & Bodner, G. M. (1987). Spatial ability and its role in organic chemistry: A study of four organic courses. Journal of Research in Science Teaching, 24, 229-240.

Rachman, S. (1998). Anxiety. East Sussex: Psychology Press.

Rixse, J. S. & Pickering, M. (1985). Freshman chemistry as a predictor of future academic success. Journal of Chemical Education, 62(4), 313-315.

Schibeci, R. A. (1983). Selecting appropriate attitudinal objectives for school science. Science Education, 67(5), 595-603.

Seligman Walkman, M. E. P., Walker, E.F. & Rossenhan, D. L. (2001). Abnormal Psychology (4thedition). N.Y.:W.W. Norton & company, Inc.

Sevenair, J. P., Carmichael, J. W., O'Connor, S. E. & Hunter, J. T. (1987). Predictors of organic chemistry grades for Black Americans. Xavier University, ERIC Document Reproduction Service No. ED 286 974, Washington, D.C.

Sönmez, V. (1994). Program geliştirmede öğretmen el kitabi, 12, Ankara: Pegem Yayınları.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). Using multivariate statistics. Harper Collins College Publishers: New York.

Yaşar, Ş. & Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 223–236.

Yeşilkayalı, E. (1996). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.



MEVLÂNA'DA DİNİ İLETİŞİMİ KOLAYLAŞTIRAN ETKENLER

Tülay DÜZENLİ
9 Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özet

İletişim kavramı, kişilerarası ilişkilerin başlaması, sonlandırılması ve bu aradaki tüm sürecin şekillenmesinde merkezi role sahip bir kavramdır. Bu önemli fonksiyonuna binaen iletişimin doğru ve sağlıklı işlemesi konusu, devamlı güncelliğini korumaktadır. Dini iletişim ise itikattan-günlük muamelelere, kulluktan-ahlak anlayışına kadar geniş içerikli duygu, düşünce ve mesajların paylaşımını içermektedir. Dini iletişimin sözkonusu kapsamlı etkisi sadece bu dünya hayatı ile sınırlı olmayan, ölüm ötesi hayatı da ilgilendiren ayrıcalıklı yönünü ortaya koymaktadır. Bu ise dini iletişimin çift katlı bir duyarlılık ve dikkatle yapılması gerektiğini hatırlatmaktadır. Mevlâna'nın eserleriyle verdiği dini mesajlar ise muhataplarında, asırlardır eksilmeyen olumlu bir etki bırakmaktadır. Bu çalışmada, İslam düşünce tarihinin en başarılı dini iletişim örneklerinden birini sergilemiş olan Mevlâna'nın tavsiye ve tespitleri doğrultusunda dini iletişimi kolaylaştıran etkenler irdelenmeye çalışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: İletişim, Dini İletişim, Mevlâna, Dini İletişimi Kolaylaştıran Etkenler.

Abstract

Communication is a concept that has a central role in the initiation, termination and formation of interpersonal relations and shaping all areas in between. Due to this important function, the correct and healthy functioning of the communication is an issue that keeps up to date.

Religious communication includes the sharing of emotions, thoughts and messages with a wide content, from creed to daily treatment, from servitude to moral understanding.

This comprehensive effect of religious communication reveals the privileged aspect of post-mortem life that is not limited to this world life. This reminds us that religious communication should be done with double sensitivity and attention. On the other hand, the religious messages given by Mevlana in his works leave a positive impact on their interlocutors for centuries. In this study were tried to be examined, the factors that facilitate religious communication in line with the recommendations and determinations of Mevlana, who exhibited one of the most successful examples of religious communication in the history of Islamic thought.
Key Words: Communication, Religious Communication, Mevlana, Factors Facilitating Religious Communication.

GİRİŞ

Mevlâna 13. yüzyılda yaşamış olan ve sûfi kişiliğiyle, yazdığı etkileyici, hikmet dolu söz ve şiirleriyle, uzlaştırıcı ve özgün iletişim örnekleriyle o gün olduğu kadar bugün de ilgiyle takip edilen ve sevilen bir şahsiyettir. O bıraktığı nazım ve nesir tarzındaki yazılı mirasıyla, sahip olduğu batinî bilgi ve tecrübelerini muhataplarına iletme çabası taşımış ve bunda da başarılı olmuş bir kanaat önderidir aynı zamanda.

Celaleddin Rumi'nin manevî bilgi birikimini ve ilahi aşka dair zevkettiklerini, hedefi olan kişi ve kitlelere aktarmaya çalışırken, kişilerarası iletişimin farklı ve etkili yöntemlerini kullandığı ve alıcılarına da aynı doğrultuda tavsiye ve telkinlerde bulunduğu görülmektedir.

Mevlâna'nın eserleri incelendiğinde, onun muhataplarını *sûret* aleminden *mânâ* alemine yönlendirerek İlahi murada uygun bir hayata uyandırmak istediği farkedilmektedir. Onun bu düşünce doğrultusunda anlattıklarının merkezinde elbette ki **din**, dolayısıyla **dinî iletişiminin gücü** ve rolü yer almaktadır.

Dini iletişimi kolaylaştıran etkenlere geçmeden önce kısa cümlelerle **iletişim**, **iletişimin ana unsurları** ve **dinî iletişim** kavramlarının anlamları üstünde duralım; Bilindiği gibi *İletişim* kavramı bir kaynağın herhangi bir duygu, istek, fikir, beklenti veya tepkisini ortak bir kodla (bu genelde dil olmaktadır) kodlayarak, alıcısına (hedef /muhatap) mesaj olarak iletmesi eylemidir. Karşımıza çıkan iletişimin ana unsurlarına baktığımızda ise karşımıza ilk olarak *kaynak, kanal, mesaj* ve *alıcı* kavramları çıkmaktadır.



Kaynak: İletişimi sözlü veya sözsüz olarak başlatan yani mesaj vermek isteyen taraftır.

Kanal: Mesajın ne ile iletildiğini ifade etmektedir. Sözsüz iletişimde bu beden dili yani jest ve mimikler olabilirken sözlü iletişimde ise genellikle ortak olan dildir.

Mesaj: Kaynaktan muhataba (alıcıya) iletilen duygu, düşünce veya bilgilerdir.

Alıcı (Hedef veya Hedef Kitle): Mesajı alan kişi veya kişilerdir.

Mevlâna Celaleddin Rumi, derin ve zengin anlamlar içeren mesajlarının muhatapları tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılmasını istediğinden, hem kaynak hem de alıcıya farklı sorumluluklar yüklemektedir. Bunun nedeni, ilmî ve ahlâki alanlarda uygulamak istediği eğitim süreci kadar dinî iletişimin kolay, sağlıklı ve sürdürülebilir olmasını istemesinden de kaynaklanmaktadır. Zira iki paydaş (yani kaynak ile muhatap) arasındaki iletişim ne kadar sorunsuz işlerse, iletilen mesaj içerikleri de o oranda *aslına uygun* şekilde anlaşılacaktır.

Onun sözlerinin bugün dahi, hem doğu hem de batı kültürüne mensup insanlar üstünde bu kadar etkili olması, bu yönüyle *dinî iletişim alanındaki başarısı*nın delili olarak kabul edilmektedir. Konumuz olan Mevlâna açısından *dinî iletişimi kolaylaştıran etkenler* değerlendirildiğinde ise, başta da belirttiğimiz gibi hem kaynak hem de muhataba bakan yönler dikkat çekmektedir. Konunun daha kolay anlaşılması için sözü edilen bu etkenleri maddi (yani iletişim metoduyla ilgili) ve manevi (kaynak ve alıcının bizzat vasıfları ve manevi hayatıyla ilintili) etkenler şeklinde de ayırmak mümkündür.

Maddelere geçmeden önce, **kaynak** konumundaki kişinin, alıcısından *geribildirim* aldığında kendisinin **alıcı** konumuna geçtiği ve iletişimin bu yönüyle devamlı çift taraflı işleyenbir süreç olduğu özellikle belirtilmelidir. Yani iletişim eylemi devam ettiği sürece dönüşümlü olarak *kaynak alıcı*, *alıcı* da *kaynak* rolünü üstlenmektedir. Bu açıdan sıralayacağımız etkenlerin her biri, sonuç itibariyle *iki tarafı* da ilgilendirmektedir.

1. DİNÎ İLETİŞİMİ KOLAYLAŞTIRAN ETKENLER:

Burada dinî iletişim kavramıyla *mesaj içeriği itikaddan ubudiyete, muâmelattan ahlâka kadar dinî nitelik taşıyan kişilerarası iletişim* kastedilmektedir.

Mevlâna'nın şaheseri kabul edilen Mesnevi'si başta olmak üzere, Divân'ında, Mecâlis-i Seba'sında, Fih-i Ma Fih'inde ve Mektuplar'ında yani hem manzum hem de mensur olan eserlerinin tümünde **dinî, manevi** ve **metafizik** amaçlar etrafında örgülenmiş mesajlar iletmeye çalıştığı görülmektedir. Onun muhatap ve sâlikleri üstünde sekiz asır önce bıraktığı etkinin, günümüzde de tazeliğini koruyor olmasının sırrı, aşağıda izah edeceğimiz unsurların *uygulaması* kadar *sıralaması*nda da aranmalıdır. Celaleddin Rumi'nin çağımız dinî iletişimcilerine, gerek doğru dinî iletişim kurmanın, gerekse de İslami hakikatleri hem *bilgi,* hem de *duygu* bazında doğru aktarmanın yöntemleriyle ilgili yapacağı rehberlik bu açıdan büyük önem taşımaktadır. Onun sözleri analitik gözle değerlendirildiğinde, dini iletişimi kolaylaştırabilecek şu konular üstünde özellikle durduğu fark edilmektedir:

1.1 İLETİŞİME KENDİNDEN BAŞLAMAK

Mevlâna birçok yerde muhataplarını kendi iç âlemlerine yönlendirerek onları kendi duyu,duygu, mizaç, hassa ve latifelerini tanıma konusunda uyarmaktadır. O bunun ötesinde herkese, içindeki cevheri keşfederek kendi iç âleminde derinleşmenin mâna âleminin yolunu açtığını ("kendini bilen Rabbini bilir" düşüncesi ile de örtüşen bir anlayışla) öğretmek istemektedir. Zira Mevlâna **kaynağın** söz söylemeden önce, **alıcısının** anlayış, ihtiyaç, beklenti ve duyarlılıklarını nasıl göz önünde bulundurmasını önemsiyorsa kendi iç sesini, mizaç, duygu ve isteklerini de aynı oranda iyi tanıması gerektiğini düşünmekte ve bu konu üstünde durmayı ihmal etmemektedir. İnsanın hâl ve tavırlarının doğrudan kişinin iç dünyası hakkında bilgi verdiği ise bilinmektedir. Hatta O herkesin iç âleminin, samimiyet veya ikiyüzlülüğünün ya da kalbinde olanların tümünün **beden dilinden** okunabileceğini iddia etmekte ve bu düşüncesini ayetlerin referansıyla dile getirmektedir:



"Çehreleri yüzlerindeki secde izinden bellidir"(48/29) veya "Ve biz onun burnunu damgalayacağız"(68/16) buyurulduğu gibi farzedelim kimse senin içinde olanı bilmiyor. Fakat yüzünün rengini ne yapacaksın?"[1]

Başka bir yerde ise söz ve sesin de dokusuyla, kokusuyla doğru ile yalanı ayırt etme fonksiyonuna sahip olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

"Söylenen açıklama yalan da olsa doğru ve yalan oluşundan haber verir. Çimenden gelen rüzgâr, çöplüğün zehirli rüzgârından ayırt edilir. Doğruluk kokusuyla aldatıcı yalan kokusu misk ve sarımsak gibi nefeste anlaşılır. On gönüllülükten sevgiliyi bilmiyorsan kendi çürük burnundan şikayet et."[2]

Mevlâna'nın sözkonusu sözlerinden, iletişim esnasında insanın bilinen beş duyusunun dışında, *görünmeyen başka manevî duyularının* da faal durumda olduğu anlaşılmaktadır. Muhatabın cümlelerindeki manevi kokuyu, simasının dışavurduğu bilgiyi yani sözkonusu manevi duyuların dilini en çok da mânen derinleşen ve kendi iç dünyasını ihmal etmeyenler çözebilmektedir. Mevlâna bu dili öğrenmenin şartlarını ise şu sözleriyle paylaşmaktadır:

"Can kulağını aydınlık görmek için baş kulağını hafiflik ve yalana kapatarak, sözdeki sırları ve yenilikleri anlamak için Hz. Peygamberin takip edilmesi önemlidir."[3]

Ancak bu takdirde kaynak, muhatabın sözlü mesajları kadar beden dilinin de ötesindeki mesajlarının içeriklerini okuyabilecektir. O kişilerarası iletişim esnasında devamlı muhatabın suçlanmaması için nefsin insana vereceği zararlar konusunu da hatırlatmakta ve bu azılı düşmana karşı sertçe uyarmaktadır:

"Kötü nefis kesin olarak yırtıcı kurttur; her arkadaşa niçin bahane buluyorsun."[4] Takdir edilecektir ki alıcısını suçlayarak veya yargılayarak doğruları, islamî hakikatleri anlatmaya çalışan bir kaynak bu çabasından istediği verimi alamayacaktır. Celaleddin Rumi de bu nedenle herkese kendi içindeki madde ve mâna yönlerinin beslenme kaynaklarını tanıtarak konunun önemini vurgulamak istemektedir:

"Bu dünya ve dünyada olan güzel, hoş şeyler insanın hayvanlık tarafının nasibidir. Hayvanlığını kuvvetlendirir... Bu dünyada onun hayvanlık tarafının yiyeceği bu şehvet verici şeyler ve arzulardır. Özünün yani insan olan tarafının besini ise bilgi, hikmet ve Allah'ın cemâlidir. İnsanın hayvanlık tarafı Hak 'tan, insanlık tarafı ise dünyadan kaçmaktadır."[5]

Dinî iletişimde gözetilen ana amacın, muhataplara insan-ı kâmile giden yolları tanıtarak sevdirmek, dinin itikat ve ubudiyet kadar ahlâk yönünü de temsil ederek öğretmek, süfli arzuların tehlikesi konusunda insanları uyarmak olduğu düşünülürse, Mevlâna'nın ikaz ve telkinlerinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Zira kendini bilen, tutarlı ve maneviyatı güçlü bir kaynak alıcıda daha inandırıcı, güven verici ve olumlu bir etki bırakacaktır. Bu nedenle dinî iletişimcinin mutlaka gösterişsiz, riyasız ve samimi olması beklenmektedir. Samimiyetten uzak, taklitçi bir kaynağın verdiği mesajlar muhataba tesir etmekten aciz kalacaktır. Bunu bilen Mevlâna, tam da bu nedenle konunun üstünde durmaktadır:

"O taklitçi diliyle yüz delil ve yüz açıklama getirir, ama hiç canı yoktur. Konuşmacının canı ve parıltısı olmayınca söylediğinin yaprağı ve meyvesi nasıl olur?"[6]

Bu noktada, kaynağın eylemleriyle söylemlerinin tutarlı olmasının, verdiği bilgileri içselleştirmiş olduğunun delili olarak kabul edildiği bilhassa hatırlanmalıdır.

1.2. MUHATABI İYİ TANIMAK

Muhatabın kişiliğini iyi tahlil etmek ve onu tanımak doğru iletişim tekniğini kullanmayı kolaylaştıracağından ötürü emek ve zaman kaybını azaltacaktır. Bu nedenle Mevlâna da fıtratlara uygun davranmanın, alıcının karakterine göre konuşmanın lüzumuna inanmaktadır.

---

[1] **Fih-i Ma Fih**, s. 214.
[2] **Mesnevi**, Cilt. VI, s. 899, b. 4890.
[3] **Mesnevi**, Cilt. III, s. 304, b. 100.
[4] **Mesnevi**, Cilt. VI, s. 898, b. 4850.
[5] **Mecalis-i Seba**, s. 77, IV. Meclis.
[6] **Mesnevi**, Cilt. V, s. 675, b. 2480.

Onun bu konudaki ifadeleri çok nettir;

"Seni bu kuru bağdan kurtarmak için öğütle cömertlik yaptım. Kötülükle bunun hakkını tanımadın, eziyet ve isyan mayası yaptın. Aşağılık kötülerin huyu budur. Nefsini bu sabırla iki büklüm et; zira kötüdür ve ona iyilik uymaz. Kerem sahibine ihsan edersen; yaraşır, o bire karşılık yedi yüz verir."[7]

Yine bilgiye aç olan *ilgili muhatabın* nasihati daha kolay aldığını anlatmak içinse O;

"Dinleyici susuz ve istekli olursa, öğüt veren ölü de olsa söyleyici olur. Dinleyici canlı ve diri olursa, dilsiz söz söylemekte yüz dilli olur"[8] demektedir.

Dini iletişime derinlemesine geçmeden, yani muhataba batınî sırlar vermeden önce onun **iyi veya kötü niyetli** olduğunun muhakkak ayırt edilmesi gerektiğini O, niyeti en kötü olan varlık üstünden anlatmaktadır:

"İblis, lanetli şeytan, sözüyle seni aldatmak için "Babasının canı"der sana. Dikkat et!"[9]

Mevlâna kamunun menfaatini düşündüğünden dolayı mesajlarında kötü insanlarla iletişime girmenin sakıncalarını sıkça işlemektedir:

"Alçakların iyi davranmasını hizmetçininki gibi bil. Kimsesizlik, insan olmayanların işvesinden daha iyidir."[10]

Elbette muhatabın maksadına bakmak[11] ve onun anlayış seviyesine göre söz söylemek için[12] onunla mutlaka iletişime geçmek ve onu yeterince tanımak gerekmektedir. Bu nedenle kendisi de eserlerinde aynı hassasiyetle, halkın seviyesine inmek için sıkça menkıbe ve kıssalara başvurmakta ve gerektiğinde şiir ve hikaye dilini kullanmaktadır.[13]

Dinî iletişimde tedricî anlatımın önemini, herkesin idrak derecesi gözetilerek bazı bilgi ve gerçeklerin anlatılması veya anlatılmaması gerektiğini ise O;*"Hızır'ın boğazını kestiği çocuğun sırrını halkın avamı anlamaz"*[14] demek suretiyle izah etmektedir. Mevlâna anlatacaklarının, muhataplarının idrakleri ile sınırlı olduğunun bilinciyle;

"*Halka bundan daha çok söylemek imkanı yoktur; deniz ırmağa sığmaz. Akıllar ölçüsünde alt seviyede söylüyorum. Ayıp değildir. Peygamberin (a.s) işi buydu"*[15]demektedir.

Muhatabı tanımanın en iyi yollarından birisi, bilindiği gibi onun duygu dünyasını yeterince tahlil edebilmekten geçmektedir. Mevlâna bu konuda da kılavuzluk etmekte ve dinî iletişime engel olacak duyguları ifşa ederek ters mantıkla konuyu açıklamaya çalışmaktadır:

"Öfke ve şehvet/ yersiz istek, kişiyi şaşı yapar; ruhu istikametten çevirir. Garaz olunca, hüner görünmez olur, gönülden göze doğru yüz perde oluşur."[16]

Bu yüzden O yiğit kişilerle sohbet etmeyi ve *temiz, hoş gönüllü* insanları severek[17] onlarla iletişim kurmayı tavsiye etmektedir. Mevlâna muhatapta tüm bu özellikleri ararken kaynağın da *sabırlı* ve *olgun* olmasını beklemektedir.

Özetle söylemek gerekirse Mevlâna'ya göre muhatabını aklın yanısıra, sezgisel bir ferasetle de tanıyan kaynak "*Sözün yararı yoksa, onu söylememelidir."*[18]

---

[7] **Mesnevi**, Cilt. III, s. 395, b. 2975.
[8] **Mesnevi**, Cilt. I, s. 121, b. 2375-2380.
[9] **Mesnev**i, Cilt. II, s. 180, b. 125.
[10] **Mesnev**i, Cilt. II, s. 185, b. 260.
[11] **Fih-i Ma Fih**, s. 66.
[12] **Fih-i Ma Fih**, s. 75.
[13] **Mecalis-i Seba**, ss. 6-7.
[14] **Mesnevi**, Cilt. I, s. 51, b. 220.
[15] **Mesnevi**, Cilt, s. 166, b. 3810.
[16] **Mesnevi**, Cilt, I, s. 55, b. 330.
[17] **Mesnevi,** Cilt. I, s. 67, b. 720.
[18] **Mesnevi**, Cilt. I, s. 93, b. 1525.

1.3. MUHATABIN MESAJ İÇERİĞİNE YATKIN VE MÂNEN UYGUN OLUP OLMADIĞINI GÖZETMEK

Mevlâna can gözüne sahip olmayan, aklı kıt olan ya da gerçekleri öğrenmek gibi bir derdi olmayan, kısacası dini iletişim için elverişsiz olanlara karşı izlenmesi gereken tutumu şöyle açıklamaktadır:

"Onun sadece yiyecek derdi var. O zaman ahmağa en uygun cevap susmaktır. Onun ayrılık ve kavuşma derdi hiç yok. O parçaya bağlıdır; aslı hiç aramıyor. Ahmaktır. Biz ve ben ölüsüdür; çünkü parçanın üzüntüsüyle asıldan habersiz."[19]

Uygun olmayan muhataba hikmetli sözler söylemek, hakikatin bilgisini vermek onları daha da savunmacı yapmaktadır. Bu konunun daha iyi anlaşılması içinse Mevlâna onların ağzından bu tutumlarının sebebini ortaya koymaktadır;

"Açıkca öğüde başlarsanız, biz o anda sizi taşlayacağız. Biz boş şeylerle ve eğlencelerle semirdik; kendimizi nasihate alıştırmadık. Bizim gıdamız yalan, laf ve düzendir; bu tebliğiniz bizim için mide bulantısıdır."[20]

Mevlâna'nın bu tür insanlardan sakınmanın ve gönül gözü açık insanlara yönelmenin önemi üstünde durması, halktan uzaklaşmayı telkin ettiği şeklinde anlaşılmamalıdır. Zira kendisi de, **din** gibi iki dünya mutluluğunu barındıran ve gevşek davranmanın manevi mesuliyet yüklediği önemli bir konuyu, olabildiğince çok insana ulaştırmayı hedeflemektedir. Manevi pas veya akıl kıtlığı gibi iletişim engelleri olmayan alıcılara mutlaka nasihatçı olunması gerektiğini emreden şu ifadeleri de bu düşüncemizi doğrulamaktadır:

"Gönlü aydın bir âma geldi, kapıyı kapatma; ona öğüt ver, çünkü öğüt onun hakkıdır."[21].

1.4. DİNİ İLETİŞİM SÜRECİNDE OLUMLU VE SEMPATİK BİR TUTUM İZLEMEK

Mevlâna aşağıda olduğu gibi –dini iletişimin bu yönüne yer yer değinmekle- esasen yüce gerçekleri anlatma makamının aynı zamanda *gönülleri rahatlatma* ve *dinî hazzı duyurma* sorumluluğu taşıdığını da vurgulamak istemektedir:

"İnanç sahibi de, inanç da, din de zevklidir, tatlıdır, Sen nerde gördün helva tablasının ekşi olduğunu"[22]

O **kavga etmeyi** ve **yüz ekşitmeyi** tasvip etmediği gibi, bunun nedenini de manevi hamlığa bağlamaktadır:

"Kimi ekşi görürsen bil ki ateşten (ilahi aşk güneşinin yakışı kastedilmektedir) kaçmıştıro; gölgede kalan koruk baştan ayağa dek ekşidir. Mustafa'ya bak, bir ancağız suratını ekşitti de Allah yüzünü ekşitti diye darıldı adeta."[23]

Başka bir yerde ise o umut dolu ve pozitif bir yaklaşımın doğruluğunu şu sözlerle duyurmaktadır:

"Sen gönlü karanlık, üzgün ve karamsar olursan bil ki lanetli şeytanla sütkardeşisin."[24]

Celaleddin Rumi aydınlatmaya çalıştığı herkese, inanmış insanın (yani aynı zamanda dini anlatma sorumluluğu taşıyanların) yaygın örneklerin aksine, sahip olmaları gereken özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

"Hakk'ın kulları merhametli ve sabırlıdır; iş düzeltmede, Hak huyuna sahiptirler. Güç durumda ve zor günde şefkatli, menfaatsiz ve yardımcıdırlar."[25]

Mevlâna ancak irfan sahibi, gönül gözüyle muhatabın kifayetsizliğini fark eden ve bu nedenle onları dergâhlarına yaklaştırmak istemeyen müstesna insanları **ekşi yüzlü** olma konusunda muaf tutmaktadır:

---

[19] **Mesnevi**, Cilt. IV, s. 523, b. 1865.
[20] **Mesnevi**, Cilt. IV, s. 470, b. 280-285.
[21] **Mesnevi**, Cilt. II, s. 241, b. 2065.
[22] **Divân-ı Kebir**, Cilt. IV, s. 425, b. 3530.
[23] **Divân-ı Kebir**, Cilt. IV, s. 425, b. 3540.
[24] **Mesnevi**, Cilt. I, s. 97, b. 1640.
[25] **Mesnevi**, Cilt. III, s. 372, b. 2220.

"Ekşi yüzlü arifler kirpi gibidir; sert dikende sefasını gizlemiştir. Bağ gizli; bağın çevresindeki o diken açıkta,"Ey hırsız düşman! Bu kapıdan uzak ol" demekte."[26]

1.5. İNSANLARI EŞİT GÖRMEK

Mevlâna dini anlatmak için kurulacak ilk iletişimin, kimseyi dışlamadan, günümüz tabiriyle ötekileştirmeden herkesi kuşatması gerektiğini savunmaktadır. O aynı cinsten olanların birbirini çektiğine inandığı için, en başta kaynak ile muhatap arasında "ortak olan parça"nın aranması gerektiği konusunda tavsiyelerde bulunmaktadır:

"Söz bahanedir. Bir insanı diğer insana doğru çeken şey, söz değil, belki ikisinde mevcut olan ruhi birlikten bir parçadır."[27]

Onun bu konudaki bir diğer önemli uyarısı ise muhataptan olumlu geribildirim alınmadığı takdirde, kaynağın işin bu kısmıyla ilgilenmemesi gerektiği hususudur. Zira kabul veya red ancak Allah-u Teâla'nın izni dairesinde gerçekleşmektedir. Bu yüzden kaynağın görevi, tıpkı Hz. Peygamber (a.s) gibi ancak tebliğ etmektir. Kötü niyet veya yukarıda değindiğimiz iletişim engeli olarak sayılan olumsuz şartları taşımayan herkes dini iletişim adına potansiyel **muhatap** kabul edilmelidir. Hatta aynı gerekçeyle Mevlâna her işiten belki istifade eder umuduyla şöyle nasihat etmektedir:

"*Müşteri gevşek ve soğuk olsa da dine davet et; çünkü davet gereklidir. Doğan uçur, ruh güvercinini yakala, davet yolunda Nuh'un yolunu tut. Yaratıcı için hizmet et, insanların seni kabul etmesi ve reddetmesiyle ne işin var."*[28]

Mevlâna hitap edilen herkesin, o sözlerde kendisi için bir şeyler bulma sorumluluğunu ise *kaynağa* vermektedir:

"Olgun konuşmacı sofra açınca sofrasında her türlü yemek bulunur. Hiçbir konuk yiyeceksiz kalmaz; herkes yemeğini ayrı olarak bulur. Yedi kat mânası bulunan Kur'ân gibidir; herkesin yemeği içindedir."[29]

1.6. SÖZÜ DOĞRU ZAMANDA VE ÖLÇÜLÜ KULLANMAK

Kendisine az sözle çok şey anlatma (cevâmi-ül kelim) özelliği verilen Peygamberin (a.s) arkasından giden Mevlâna'nın da çok söylemeyip ara ara nasihat etmesi, sözlerini çok kez kısa kesmesi veya terci bentlerini "sus" tavsiyesi ile bitirmesi *mesajın mânasını harf ve söze kurban etmek istememesi* kadar *sünnete ittiba etme* niyetinden de kaynaklanmaktadır. Çünkü Hz. Peygamber'in (a.s) de dinleyenlere usanç ve bıkkınlık gelmemesi için onların haline bakarak bazı günler vaaz[30] ettiği bilinmektedir.

Celaleddin Rumi bu konuda peygamberler tarihine de atıfta bulunmakta ve Hz. Musa'nın sözünün Hz. Hızır karşısında fazla olduğu için, ikisi arasına ayrılığın girdiğini belirtmektedir.

Bunun yanısıra dinî iletişimin konuları daha çok manevi hayatı ilgilendirdiğinden ve onun muhatabı da doğrudan **insan gönlü** olduğundan, Mevlâna fazla konuşmanın gereksizliğini vurgulama gereği duymaktadır:

"Söz mâna değirmenine bir laklaka, bir beyhude dırıltıdır ancak; değirmen suyla döner, dırıltıyla değil."[31]

Fakat Ona göre bazen de aynı konuyu daha iyi anlatabilecek olanlara fırsat vermek için susulmalıdır: *"Meryem gibi sus da bir İsa nefesli konuşsun"*[32] ifadeleri bunu çok çarpıcı bir biçimde anlatmaktadır.

Mevlâna anlatılacak konuların derinliğini, önem ve hassasiyetini iletmede **söz**ün bizzat *aslî etken* olmadığının, bu nedenle de *bilgi ve duyguları en iyi aktarma yolunun cümle çokluğundan geçmediğ*inin bilinmesini istemekte ve bunu şu sözlerle dile getirmektedir:

---

[26] **Mesnevi**, Cilt. IV, s. 495, b. 1025.
[27] **Fih-i Ma Fih**, s. 52.
[28] **Mesnevi,** Cilt. VI, s. 766, b. 840-845.
[29] **Mesnevi**, Cilt. III, s. 361, b. 1890-1895.
[30] **Sahih-i Buhari**, Kitabu't Daavat, Cilt. 14. s. 6349, Bab. 69.
[31] **Divân-ı Kebir**, Cilt. I, s. 374, b. 2930.
[32] **Divân-ı Kebir**, Cilt. I, s. 204, b. 1580.

"Söz mâna ehline az da olsa çoktur, uzadıkça uzar, yeter mi yeter, fakat sûret ehline çoksöz bile azdır, kifayetsizdir."[33]

Bazen ise anlatılacak konunun muhatabı mânen aşacak olması veya ona uygun olmayışı susmayı gerektirmektedir;

"Yeter oğul sus, her kuş bütün bir inciri yutabilir mi? Dudu kuşunun yiyeceği şekerdir, karganınsa başka bir şey."[34]

Bilhassa manevi zevk ve tecrübelerin sözle aktarılamadığı, hâl dilinin bu konuda daha başarılı olduğu ilim ehlince kabul edilmektedir. Mevlâna da meramını anlatmak için hal dilinin yanı sıra birçok yerde teşbih, metafor, intak, imgelem gibi farklı dil enstrümanlarını kullanmakta, gerektiğinde de mesajın anlaşılmasını kolaylaştıracağını düşündüğü kıssalara, tarihî örneklere başvurmaktadır. Onun dini iletişim sürecinde bu şekilde çok yönlü metod ve kanallar kullanmış olması ise günümüz dini iletişimcilerine rehberlik yapacak niteliktedir.

1.7. KUR'ÂN IŞIĞINDA SÖZ SÖYLEMEK VE SÖZÜN TESİRİ İÇİN İLAHÎ İNÂYETİN GEREKLİLİĞİNE İNANMAK

Mevlâna'nın ısrarla eşya ve varlığın arkasındaki hakikati göstermek istemesi, zahir değil bâtının yani her şeydeki özün önemini bilmesinden kaynaklanmaktadır. İnsanın kendi özünü, yani aslî değerini anlaması ve anlatabilmesi ise ancak **Allah kelamına dayandırdığı sözün gücü**yle mümkün olabilmektedir. Zira dini iletişimde kaynağın güvenilir olması kadar, sözlerine referans aldığı kaynakların sağlamlığı ve güvenilirliği de bir o kadar önem taşımaktadır.

Mevlâna eserlerinde yoğun bir şekilde ayet ve hadislere yani birinci derecede güvenilir kaynaklara başvurarak mesajlarını vermektedir. Örneğin Divân-ı Kebir adlı büyük külliyatının sadece tek bir cildinde geçen ayet sayısı 115 den fazladır.

O sözlerinde -tıpkı Kur'ân' dan örnek aldığı gibi- tedrici yani kolaydan zora, somuttan soyuta bir telkin metodu takip etmektedir. Zaten Kur'ân ve Sünnete olan bağlılığı yoruma mahal bırakmayacak açıklıktadır;

"Canım bedenimde oldukça Kur'ân'ın kölesiyim, Allah'ın seçkin peygamberi Muhammed Mustafa (a.s)'nın yolunun toprağıyım. Kim benden bundan başka söz nakledersе o sözden de bizarım onu söyleyenden de" demektedir. Onun dini iletişim başarısının ve sözlerinin bugün dahi kalp ve ruhlarda uyandırdığı derin tesirin arkasında, kanaatimizce bu teslimiyet aranmalıdır.

Mevlâna yine aynı nedenle gayb şarabı olmadıkça *"şu harf, şu söz iki üç boş kâseden ibarettir"* [35] demekte ve devamında ise *sözlerin* ancak *Kur'ân ışığında* ciddi etkiler bırakacağının dersini vermektedir. Bu amaçla kurduğu cümleler çok derindir;

"Musa'sın fakat henüz çobanlık etmedesin; Yusuf'sun fakat henüz kuyunun dibindesin. O ücretten eline bir şey gelmiyor, faydalanamıyorsun, çünkü bu işe sarılmamışsın arada bir el ucuyla yapışıyorsun."[36]

Uyarılarını yaparken kendisinin de sıkça ayet ve kıssalardan faydalanmış olması, sözlerini oldukça güçlendirmektedir. Örneğin şu ikazı onlardan sadece birisidir:

"Aşkta canınla oyna, İsrailoğulları gibi Musa'ya "Sen ve Rabbin gidin savaşın, biz burada oturacağız" deme."[37]

Muhataplarının yaptıkları iletişim hatalarını, dillerine sahip çıkmadıklarında maruz kalacakları akibetleri ise O yine vahiy üstünden izah etmektedir;

"İnceden inceye halkla alay edip kovuculukta bulunanların vay haline" ayeti kötü sözler söyleyenlerin hakkındadır. Alay edenle, kovuculukta bulunanın devası yaptığına uğramaktır, ettiğini bulmaktır ancak. O insan ağzı mıdır yılanla akrebin oyuğu mu?" [38]

---

[33] **Divân-ı Kebir,** Cilt. I, s. 8, b. 10.
[34] **Divân-ı Kebir**, Cilt. I, s. 104, b. 810.
[35] **Divân-ı Kebir**, Cilt. I, s. 487, b. 3950.
[36] **Divân-ı Kebir**, Cilt. I, s. 487, b. 3950.
[37] **Divân-ı Kebir**, Cilt. I, s. 64, b. 505.

Mevlâna Celaleddin Rumi'nin yaşananların hikmet ve kader cephesini vurgulaması ise, iletişimin salt görünen bir süreçten ibaret olmadığını hatırlatmaktadır:

"Ey eli ayağı sağ hoca, kaza ve kader gelip çattı da ayağını kırdı; sen çok gönüller kırmıştın, onların cezası geldi de ayağına isabet etti."[39]

O ifadelere **tesiri ilahi inayetin** verdiğini, burada olduğu gibi çok özlü bir şekilde dillendirmektedir:

"…İnsan vücudu gemisinin yelkeni imandır, yelken olunca rüzgâr onu muazzam bir yeregötürür, olmayınca söz havadan ibarettir."[40]

1.8. HATİBİN DİLİNE MUHATABIN HİMMETİ ÖLÇÜSÜNDE HİKMETİN GELDİĞİNİ BİLMEK

Bu madde esasen, salt doğru iletişim metodlarıyla **dinî iletişimin** başarıya ulaşmasının mümkün olmadığını ve yukarıda da kısmen bahsettiğimiz gibi, içinde manevi yönler barındırdığını (pek bilinmeyen bir açıdan) ifade etmektedir. Sözkonusu madde özellikle de günümüzde bir hayli geri planda kalan dinî iletişimin mâna ve hikmet yönüne bir gönderme olarak algılanmalıdır.

Celaleddin Rumi konuyla ilgili olarak, Peygamber Efendimiz (a.s)'in "Yüce Allah öğüt verenlerin diline, dinleyicilerin gayretince hikmet verir" anlamındaki hadisini nakletmektedir. O dinî iletişimin sadece kaynağa yüklenemeyecek kadar büyük bir sorumluluk olduğunu ve iki tarafa da pay düştüğünü ayrıca belirtme gereği duymaktadır:

"Öğretmenin canlılığı ve ciddiyeti çocuktandır.. Gaybı alan kulaklar olmasaydı, bir müjdeci gökten vahiy getirmezdi."[41]

Kısaca Mevlâna doğru muhatabı aramak, gönlü taş gibi olan, serserice dinleyen, uykulu dinleyiciye değil, can gözü ve can kulağı olan alıcıya hitap edilmesi gerektiğini ve böylece dinî iletişimin daha sorunsuz ve sağlıklı işleyeceğini öğretmek istemektedir. Celaleddin Rumi'nin doğru muhatap hakkında söylediği "kapalı ve açığı idrak edebilirler"[42] cümlesi ise, bunun nedeni hakkında bilgi vermektedir.

SONUÇ

Netice olarak Mevlâna'nın eserleri vasıtasıyla bugünün dini iletişimcilerine verdiği bilgiler özetle şöyledir;

- Mevlâna'ya göre dinî iletişim sürecinin sağlıklı ve sürdürülebilir olması konusunda hem kaynak hem de muhataba sorumluluk düşmektedir.

- Mevlâna fıtratlara ve alıcının algısına uygun iletişim metodu belirlemenin, ancak muhatap doğru tahlil edildikten ve etraflıca tanındıktan sonra mümkün olacağını belirtmektedir.

- Kaynak muhatabını doğru anlayabilmek ve ona uygun davranabilmek için öncelikle kendi iç dünyası ile iletişim kurarak işe başlamalıdır. Muhatabın beş duyusu dışındaki mânevi duyularının dilini anlamak ancak o sayede kolaylaşmaktadır.

- Dini iletişim faaliyeti yapanlar pozitif ve umut dolu bir tutuma sahip olmalı, kavgacı ve ekşi suratlı olmamalıdırlar.

- Dine davet konusunda ilk başta her kesimden insan muhatap kabul edilmeli, onlarla **ortak ilgi ve bilgi alanları** aranmalı ve dışlanmamalıdırlar. Ancak akıl ve feraset gözüyle yapılacak ciddi bir gözlem sonucu art niyetli veya alçak tabiatlı insanlar fark edilmelidir. Böylece olumsuz tutumda olanlar tespit edilerek, batinî bilgi ve sırların dini iletişim yoluyla kıymet bilmeyecek kişilere ulaşması önlenmelidir. Diğer tarafta ise aydın gönüllü ve nasihat kabul eden kesimden muhataplar aranmalıdır.

- Herkese aklı ölçüsünde, idrak edebileceği konularda ve anlayabileceği kadar bilgi verilmelidir.

- Hatibin diline hikmet, muhatabın himmeti oranında geldiğinden dolayı doğru muhatap seçmeye özen gösterilmelidir.

---

[38] **Divân-ı Kebir,** Cilt. I, s. 12, b. 55.
[39] **Divân-ı Kebir**, Cilt. I, s. 10, b. 30.
[40] **Fih-i Ma Fih**, s. 128.
[41] **Mesnevi**, Cilt. VI, s. 782, b. 1655.
[42] **Mesnevi**, Cilt. I, s. 91, b. 1460.

- Kaynağın riyasız, gösterişsiz, samimi ve özüyle sözünün tutarlı olması inandırıcılığını arttırmaktadır.

- Dini iletişimci sözlerini en muteber kaynak olan Kur'ân'a dayandırmalı ve söylediklerinin muhataba etki ederek, onu doğrulara yönlendirmesinin ancak *ilahi inayet* sayesinde olabileceğini unutmamalıdır.

- Kaynak gerektiği zaman susmasını bilmeli, böylece susarak mesaj vermenin gücünden yararlanmalıdır.

Kaynakça

Mevlâna Celâleddin, Rûmî, Divân-ı Kebîr. Çev. Gölpınarlı, Abdülbaki, Türkiye İş Bankası Yay., İst., 2015.

....., Mesnevi, Çev. Karaismailoğlu, Adnan, Akçağ Yay., İst., 2007.

....., Fih-i Mâ Fih, Çev. Ülker Anbarcıoğlu, Meliha, Ataç Yay., İst., 2015.

....., Mecâlis-i Seba, Çev. Gölpınarlı, Abdülbaki, İnkılap Yay., İst., 2010.



TÜRKİYE'DE DIŞ TİCARET HADLERİNİN GELİŞİMİ VE SINGER PREBISCH TEZİ

Bedriye Tunçsiper
Prof. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Üçkuyular Mahallesi, Gürsel Aksel Bulvarı, No:14 35140 Karabağlar/İZMİR, +90 232 260 1001, bedriye.tuncsiper@idu.edu.tr.

Ferhat Topbaş
Doç. Dr., (Sorumlu Yazar)İzmir Demokrasi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Üçkuyular Mahallesi, Gürsel Aksel Bulvarı, No:14 35140 Karabağlar/İZMİR, +90 506 5455049, ferhat.topbas@idu.edu.tr.

Özet
Uluslararası ticaretten doğan kazançların ölçülebilir dağılımı ticaret hadlerine bağlı olduğundan, dış ticaret hadleri üzerinde geçmişten günümüze kadar hem teorik hem de ampirik çalışmalar yapılmıştır. Dış ticaret hadlerinin seyri konusunda iktisat literatüründe iki farklı görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki; Klasik İktisatçıların savunduğu, dış ticaret hadlerinin gelişmekte olan ülkeler lehine gerçekleşeceği yönündeki görüştür. İkincisi ise; Singer-Prebisch tezi olarak iktisat yazınına kazandırılan ve daha sonra birçok çalışmanın temelini oluşturan dış ticaret hadlerinin gelişmekte olan ülkeler aleyhine değişeceği görüşüdür. Singer ve Prebisch, 1950 yılında gerçekleştirdikleri farklı çalışmalarda birincil malların mamul mallara göre nispi fiyatının giderek azalacağı savını ortaya koymuşlar ve bu görüş sonraki dönemlerde Singer ve Prebisch Hipotezi olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada, Türkiye'de dış ticaret hadleri Singer Prebisch tezine yapılan katkılar da dikkate alınarak 1990-2018 aylık veriler çerçevesinde ele alınacaktır.
Anahtar Kelimeler: Dış Ticaret Hadleri, Singer Prebisch Tezi, Trend Analizi
Jel: F34, F02, C22.

DEVELOPMENT OF THE TERMS OF FOREIGN TRADE AND SINGER-PREBISCH HYPOTHESIS IN TURKEY

Abstract
Since the measurable distribution of the gains from international trade depends on the terms of trade, both theoretical and empirical studies have been carried out on the terms of trade from the past to the present day. There are two different views on the course of foreign trade terms in the economic literature. The first of these; What classical economists argue is the view that the terms of trade are going to happen in favor of developing countries. The second is; Singer- Prebisch Concept is the opinion that the terms of trade, which have been credited to economics as a thesis and are the basis of many studies, will change against economic factors in developing countries. Singer and Prebisch have argued that the relative prices of primary goods correlative to finished goods will gradually decline in the different studies impemented in 1950, and this concept was later called Singer and Prebisch Hypothesis. In this study, the terms of trade in Turkey, taking into account the contribution made to the Singer Prebisch thesis will be discussed in the framework of 1990-2018 data.
Keywords: Terms of Foreign Trade, Singer-Prebisch Thesis, Trend Analysis.
Jel: F34, F02, C22,

1. GİRİŞ

Alman iktisatçı Hans Singer ve Arjantinli iktisatçı Raul Prebisch'in tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde ortaya atılan daha çok 1945'lerden sonra yaygınlık kazanmış olan bu görüş, ticaret hadlerinin uzun dönemli seyrinden bahsetmektedir. Bu görüşe göre, ticaret hadlerinin uzun dönemde tarım ürünü ihraç etmekte olan gelişmekte olan ülkeler için olumsuz yönde, sanayi ihraç etmekte olan gelişmiş ülkeler için ise olumlu yönde değişeceğini savunmaktadır. Literatürde Prebisch-Singer Tezi olarak bilinen bu teze göre, bu sonuç az gelişmiş ülkelerde milli gelirin küçümsemeyecek bir bölümünün sanayide gelişmiş ülkelere aktarılması anlamına gelmektedir.

Prebisch ve Singer 1930'lardaki hammadde ve tarımsal malların ticaret hadlerindeki kötüleşmenin kalıcı olduğunu ve bu nedenle uluslararası ticaretin bu malları ihraç, eden az gelişmiş, ülkelerden sermaye yoğun malları üreten gelişmiş, ülkelere gelir transferi gerçekleştirdiğini öne sürüyorlardı. Az gelişmiş, ülkelerin bu sömürüyü engelleyip kalkınma surecini başlatabilmeleri için ithal ikamesi yoluyla kendi sanayilerini kurmaları gerektiğini belirtiyorlardı (Shapiro 2007). Gelişmekte olan ülkeler

bu görüş doğrultusunda sanayileşme yönündeki çabalarını hızlandırıp bozulmakta olan dış ticaret hadlerinin sebep olduğu kayıpların karşılanması için daha fazla kaynak transferinin sağlanmasını savunmaktadırlar.

Dış ticaret hadlerinin seyri konusunda, iktisat literatüründe iki farklı görüş bulunmaktadır (Appleyard Field, 1992: 781-787). Belirtilen görüşlerden birincisi, klasik iktisatçılar tarafından savunulan gelişmekte olan ülkeler için dış ticaret haddinin olumlu yönde olduğu görüşüdür. Diğer bir görüş ise, Singer – Prebisch Tezi olarak belirtilen, dış ticaret hadlerinin gelişmekte olan ülkeler için olumsuz yönde, gelişmiş ülkeler için ise olumlu yönde eğilim göstereceği görüşüdür.

Klasik iktisatçılar tarafından savunulan görüşte, dış ticaret haddinin uzun dönemde, tarımsal ürün ve hammadde ihracatçısı durumunda bulunan gelişmiş ülkeler için olumlu yönde ve sanayi ürün ihracatçısı durumunda bulunan gelişmiş ülkeler için olumsuz yönde olacağını öne sürmüşlerdir. Söz konusu olan tez David Ricardo (1817) ve John Stuart Mill'in (1848) görüşlerine dayandırılmıştır.

Singer-Prebish tezine ilişkin zaman içerisinde kimi araştırmacılar tarafından anti tezler de ortaya sürülmüştür. Cambazoğlu ve Karaalp (2012) çalışmasında, 1982-2012 dönemi için dış ticaret hadleri ortalamasının 100'ün üstünde olması sebebiyle Türkiye için Singer-Prebish Tezi'nin geçerli olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanınıra, Gelişmekte olan ülkelerin, sadece ihraç ettikleri ürüne bakılarak dış ticaret haddinin lehine ya da aleyhine olduğu yönünde çıkarım yapmak çokta doğru olmadığını, ihraç edilen ürün dışında birçok faktör, dış ticaret haddinin eğilimini değiştirebileceğini iddia eden sentez çalışmalar da mevcuttur.

2. Literatür İncelemesi

Singer Prebisch tezi birbirinden bağımsız iki çalışmadan oluşmaktadır. Prebisch 1950 yılında İngiltere üzerinde istatistiksel bir çalışma yapmıştır. İngiltere'nin 1876-1947 yıllarında dış ticaret haddinin ihracatla nasıl bir eğilim içinde olduğunu araştırmıştır. Araştırmalarında dış ticaret haddinin İngiltere lehine eğilim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. 1876-1947 döneminde İngiltere işlenmiş mal ihraç eden, tarım ve medencilik gibi doğal kaynaklı malları dış ülkeden alan ülke konumundaydı. Prebisch, İngiltere üzerinde yaptığı çalışmalardan elde ettiği sonuçlarla, tarım ve madencilik gibi doğal kaynaklı mallar ile işlenmiş mallar arasında dış ticaret haddinin işlenmiş mallar lehine olduğu görüşünü ortaya atmıştır. Prebisch, uzun vade de azalan ticaret hadlerinin, bölgenin kalkınma hedeflerini Singer-Prebisch tarafından gündeme getirilen sorunların, gelişmekte olan ülkelerin mal özelleştirmelerini sağlamaktır. (Banco Centra de Chile Documentos de Trabajo'dan çevrilmiştir.) P-S hipotezi birbirinden bağımsız olan iki çalışmadan (Prebisch 1950 ve Singer 1950) oluşmaktadır. Singer çalışmasında ise, Hans Singer'in 1950 yılında American Economic Review'de yayınlanan "The Distribution of Gains Between Investing and Borrowing Countries" adlı çalışmasında iki temel argümana yer verilmektedir. Bunlardan birincisine göre gelişmiş ülkelerin geri kalmış ülkelerde yaptıkları doğrudan yatırımların doğrudan ve dolaylı katkılarının bu yatırımların gerçekleştiği geri kalmış ülkelere değil, yatırımı yapan gelişmiş ülkelere gittiğini savunmaktadır. Singer ikinci argümanında sanayileşmiş ülkeler ile geri kalmış ülkeler arasındaki dış ticaret hadlerinin geri kalmış ülkelerin aleyhine bozulduğunu iddia etmektedi. Daha sonra bu çalışmalar Singer Prebisch Tezi altında incelenmeye başlanmıştır.

Spraos (1980) tarafından 1938 yılına kadar yaşanan 70 yıllık dönemde Singer-Prebisch tezi incelenmiş ve dış ticaret haddinde uzun dönemde sanayi mallarına bir yönelme olup olmadığı sorusunun cevabı aranmıştır. Net dış ticaret haddinin sanayi mallarına doğru bir yönelme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grilli ve Yang (1985): 1900-1983 döneminde net dış ticaret hadlerinde işlenmiş mallar tarafında artmakta olduğunu gözlemlemiştir. Yapılan analizde, yapısal, düzensizlik ve ardışık bağımlılık sorunlarını giderdiklerinde de aynı sonuçlara ulaşmışlardır.

Thirlwall ve Bargeven (1985): Dış ticaret haddinde uzun dönemde yönelmeler bulmalarına karşın, net dış ticaret hadlerindeki yönelimlerin simetrik olmadığını destekleyen sonuçlar bulamamıştır. Ayrıca, Thirlwall ve Bargeven, tez hakkında ülkede ekonomik durgunluğun yaşandığı dönemde net takas dış ticaret haddinde gerileme olduğunu, ülkedeki ekonominin canlılık gösterdiği durumlarda ise yükselme olduğunu vurgulamışlardır.

Kouparitsas (1997): 100 ülke üzerinde dış ticaret verilerinden yararlanarak bir çalışma yapmıştır. Verilerden yola çıkarak, sanayisi gelişmiş ülkelerin dış ticaret hadleriyle, gelişmekte olan ülkelerin dış ticaret hadlerini incelemiştir. Bu incelemenin deneysel sonuçlarına göre, sanayisi gelişmiş ülkelerde dış ticaret hadleri, işlenmiş mal fiyatlarının, doğal kaynaklı malların fiyatına oranıdır. Gelişmekte olan



ülkelerde ise dış ticaret hadleri doğal kaynaklı mal fiyatlarının, işlenmiş mal fiyatına oranıdır. Bu durum, sanayisi gelişmiş ülkeler ve sanayisi gelişmekte olan ülkeler arasında dış ticaret haddi aracılığıyla bir gelir transferi yapıldığını göstermektedir.

Chaudhuri (2000): Çalışmasında daha çok Afika kıtasındaki ve daha birçok gelişmekte olan ülkenin dış ticaret verilerini incelemiştir. Bu ülkelerin ekonomilerinin ihracat gelirlerinin doğal kaynaklı malların fiyatlarına bağlı olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca bu ülkelerin ihracat girdilerinin %15'inin işlenmiş mallara bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Blattman ve diğerleri (2003): 35 ülkenin 1870-1938 yılları arasındaki istatiktik verilerini kullanmıştır. Dış ticaret haddi ve büyüme arasındaki hipotezlerin geçerliliklerini test etmiştir. 35 ülkeyi, gelişmişlik düzeylerine göre beş gruba bölmüştür. Sanayide birinci ülkelerin olduğu grubun dış ticaret hadleri yükselme kaydemiştir. Diğer gruplardaki ülkelerin dış ticaret hadlerinde yükselme kaydedilmemiştir. Bu durum, sanayisi gelişmiş olan ülkelerle,gelişmekte olan ülkeler arasında dış ticaret haddi orantısının doğru yönlü olmadığı yorumunun yapılmasına neden olmuştur.

Bunzel ve Vogelsang (2005) dış ticaret haddinin güncellenmiş logaritmasını kullanarak 1990-1995 dönemi verileriyle yapılan analizler doğrultusunda Singer-Prebisch hipotezini doğrulayan sonuçlara ulaşmışlardır. Aynı şekilde bu hipotezi destekleyen diğer çalışmalar da Kim vd. (2003) ve Harvey vd. (2010) tarafından yapılan çalışmalardır.

Yamak ve Korkmaz (2006) 1989:1-2004:4) zamanlarını içeren çeyrek dönemlik veri kullanarak yaptıkları trend analizleri sonunda ithalat-ihracat fiyat endekslerinde uzun sürede anlamlı bir trend olmadığını ifade etmişlerdir. Yamak ve Korkmaz, uzun sürede de dış ticaret haddinin Türkiye için bir dezavantaj oluşturacak eğilim içinde olduğu sonucuna erişmişlerdir.

Todaro ve Smith (2012), temel ürün fiyatlarının sanayi ürünü fiyatlarına oranının zaman içinde azaldığı, bunun sonucunda, petrol ihraç etmeyen gelişmekte olan ülkelerde dış ticaret haddinin genellikle dezavantaj oluşturduğu veya bozulduğu, gelişmiş ülkelerde ise iyileştiğidir. Konuyu değişik bir yönden ele alan Kazgan (1977), dış ticaret hadlerinin bir ülke avantajına dönmesini, o ülkenin gelir bölüşümündeki payının arttığı, dezavantajına dönmesini ise bu payın azaldığı yönünde ifade etmiştir.

Seyidoğlu (2013), az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerin sanayileşme ve kalkınma problemi üzerine yapılan çalışmalarda özellikle vurguladığı konulardan birinin de uzun dönemde dış ticaret hadlerinin bu ülkelerin dezavantaj yönünde gittiğini anlatmaktadır.

Singer – Prebisch Tezini Türkiye üzerinde dış ticaret hadleri aracılığıyla test eden bir diğer çalışma da Taşçı M. ve Erçakar M. E. (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada dış ticaret hadlerinin gelişmekte olan ülkelerin dezavantajına olması eğilimine karşın, ele alınan dönem ve veriler doğrultusunda yapılmış olan trend analizleriyle Türkiye açısından tez doğrulanamamıştır.

3. Veri Seti ve Yöntem

Çalışma da TUİK Dış ticaret istatistikleri veri tabanından derlenen ve 1997:1 – 2018:4 dönemini kapsayan dış ticaret hadleri veri seti kullanılmıştır. BEC/SNA tanımına göre, hammadde ve aramal, yatırım malları ve tüketim mallarına ait dış ticaret hadleri serileri, öncelikle mevsim etkisinden arındırılmış ardından mevsimsellikten arındırılmış serilerin logaritması alınarak analizler yapılmıştır.

Singer-Prebish tezinin Türkiye için geçerliliğinin sınanması öncesinde serilerin durağanlığı test edilmiştir. Birim kök analizinde ise ekonomik değişkenlerde sıklıkla gözlenen yapısal değişim ve kırılmaları dikkate alan birim kök analizi tercih edilmiştir. Perron ve Vogelsan (1992) takiben alternatif modeller aşağıdaki gibi sunulmaktadır. Trend içermeyen sabitte kırılmalı (1), trend içeren sabitte kırılmalı (2), trend içeren ve trendde sabitte kırılmalı (3) ve son olarak da trend içeren trend kırılmalı (4) biçimindedir. Çalışma da model 4 dikkate alınarak birim kök sınaması yapılmıştır.

$$Y_t = \mu + \theta DU_t(T_b) + \omega D_t(T_b) + \alpha Y_{t-1} + \sum_{i=1}^{k} c_i \Delta Y_{t-i} + \varepsilon_t \quad (1)$$

$$Y_t = \mu + \beta t + \theta DU_t(T_b) + \omega D_t(T_b) + \alpha Y_{t-1} + \sum_{i=1}^{k} c_i \Delta Y_{t-i} + \varepsilon_t \quad (2)$$

$$Y_t = \mu + \beta t + \theta DU_t(T_b) + \gamma DT_t(T_b) + \omega D_t(T_b) + \alpha Y_{t-1} + \sum_{i=1}^{k} c_i \Delta Y_{t-i} + \varepsilon_t \quad (3)$$

$$Y_t = \mu + \beta t + \gamma DT_t(T_b) + \alpha Y_{t-1} + \sum_{i=1}^{k} c_i \Delta Y_{t-i} + \varepsilon_t \quad (4)$$



Değişken	Seviye	Fark
Hammadde ve Aramallar	-3.819 (2012Q3)	-7.449* (2016Q1)
Yatırım Malları	-3.108 (2011Q2)	-14.204* (2006Q2)
Tüketim Malları	-2.682 (2012Q4)	-5.587* (2004Q2)

Tablo 1. Kırılmalı Birim Kök Testi Sonuçları

Trend kırılmalı model sonuçlarına göre değişkenlerin fark durağan oldukları yukarıdaki tablodan görülmektedir. Çalışmanın devamında değişkenlerin kırılmalı durağan oldukları dikkate alınarak, kırılma tarihini dikkate alan kukla değişkenlerin ve trend – kukla etkileşim değişkenlerinin dikkate alındığı aşağıdaki modeller tahmin edilmiştir (Tablo2).

	Hammadde ve Aramallar		Yatırım Malları		Tüketim Malları	
	Katsayı	t-İstatistiği	Katsayı	t-İstatistiği	Katsayı	t-İstatistiği
Sabit	4.758517	51.56731	4.349367	60.24886	4.681016	39.67421
Trend	-0.001349	-0.813251	0.003863	1.034443	-0.006316	-1.475422
Dummy	0.755850	0.117043	0.162003	0.826904	-0.199484	-1.105895
Trend*Dummy	-0.008995	-0.137493	-0.003507	-0.639472	0.007688	1.450321
AR(1)	0.944702	22.74272	0.881728	14.74917	0.933929	20.94637
SigmasQ	0.000398	7.331946	0.000884	9.807063	0.000563	8.125908
	R^2	0.93	R^2	0.91	R^2	0.89
	F	245.98	F	180.50	F	147.46

Tablo 2. Kırılmalı Birim Kök Testi Sonuçları

Sonuç ve Değerlendirme

Dış ticaret hadlerinde meydana gelen değişimler gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ağırlık olarak ürettikleri sanayi ürünleri veya tarım ürünleri olması sebebiyle farklı etkiler ortaya koymaktadır. Bununla beraber yeni ürünlerin piyasaya sürülmesi sanayi ürünlerindeki çeşitlilik kalite algısının değişimi gibi birçok faktör tarım ürünleri ihraç eden gelişmekte olan birçok ülke için sorun teşkil etmektedir.

Türkiye'nin dış ticaret yapısında bir değerlendirmede bulunduğumuzda, ihracatın ithalata bağımlı bir yapıda olduğunu söyleyebiliriz. Bunun nedeni ihracatımızın ara malı ithalatına bağlı durumda olmasıdır. 2000-2002 Enflasyonla Mücadele Programı kapsamında döviz kurunun nominal çapa olarak kullanılması ve 2001'den itibaren serbest kura geçilmesi yönünde çalışmalar yapılmıştır. Ancak enflasyonun beklenmedik şekilde artması sonucunda TL aşırı değerlendi ve ihracat gelirleri düşerken ithalat pahalanarak rakamsal olarak bir artış gerçekleşti. Ara malı ithalatı pahalılıktan dolayı gerçekleştirilemedi ve buna bağlı olarak da o dönemde ülkede üretimin gerçekleştirilememesinden dolayı üretimde daralma olmuştur. Bu daralma sebebiyle ihracat artışı da düşük seviyelerde kalmıştır.

2008 yılında yaşanan ekonomik kriz kapsamında dünya ticaretinde yaşanan daralmayla birlikte AB ülkeleri bu krizden daha fazla etkilenmiştir. Böylece Türkiye'nin ticaretinin yarıya yakın bölümünün AB ülkelerine olması sebebiyle yapılan ihracatta bir azalışa sebep olmuştur ve bu durum Türkiye'nin ticaret hadlerinin daha da kötüleşmesine yol açmıştır 2008 küresel ekonomik krizinin yaşandığı dönemde ticaret hadlerinde ciddi oranda bir azalış sergilendiğini söyleyebiliriz

Bu çalışmada dış ticaret hadlerindeki uzun dönemdeki seyri üzerine geliştirilen Singer-Prebish tezinin geçerliliği 1997-2018 dönemi 3 er aylık verileri kullanılarak Türkiye ekonomisi için sınanmıştır. Yapılan analiz neticesinde Hammadde ve Aramallar, Yatırım Malları ve Tüketim Mallarına ilişkin dış ticaret hadlerinin negatif bir trend içermek ile birlikte söz konusu katsayı istatistiksel olarak anlamsız tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle Singer-Prebish tezinin her üç mal grubu içinde söz konusu dönemde geçersiz olduğu görülmektedir.



Kaynakça

Appleyard & Field, 1992. **International Economics**. Irwin Inc. Boston, USA, 1992.

Bilginsoy, 1997. "A macroeconomic analysis of agricultural terms of trade in Turkey, 1952-1990". *Journal of Development Studies*, 33, 797-819

Blattman, Hwang and Williamson, 2003. "The Terms of Trade and Economic Growth in the Peripherry 1870-1983", *NBER Working Paper Series*, No:9940.

Grilli and Yang, 1988. "Commodity Prices, Manufactured Goods Prices, and the Terms of Trade of Developing Countries," *World Bank Economic Review*,2, 1–48

Kazgan, 1977**. Tarım ve Gelişme**. İ.Ü. İktisat Fakültesi, 1977.

Seyidoğlu, 1998. **Uluslararası Iktisat.** Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:530, Eskişehir, 1998.

Shapiro, 2007. "Industrial Policy and Growth*", DESA Working Paper* No. 53**,** United Nations.

Spraos, 1980. "The Statistical Debate on the Net Barter Terms of Trade between Primary Commodities and Manufactures", *Economic Journal*, 90, ss.107-128.

Thirwall and Bergevin, 1985. "Trends, Cycles and Asymmetries in the Terms of Trade of Primary Commodoties from Devoloped and Less Devoloped Countries", *World Devolopment*, 13(7), ss.805-817.

Taşçı, ve Erçakar, 2016. "Prebısch- Sınger Tezinin Dış Ticaret Hadleri Aracılığıyla Türkiye için Test Edilmesi" *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*- Cilt:14 Sayı:2 (Mayıs 2016)

Todaro, & Smith, 2012. **Economic Development** 11th Ed.). Boston: Pearson Education Inc.



TÜRK RESMİNDE BİR PORTRE RESSAMI: FEYHAMAN DURAN

Muteber BURUNSUZ
Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Resim Bölümü, muteberburunsuz@hitit.edu.tr

Özet

Türk Resminde "1914 Kuşağı" içerisinde yer alan Feyhaman Duran, resim sanatında genel olarak izlenimci bir üslubu benimsemiştir. Paris'e eğitime gönderilen "Çallı Kuşağı" olarak adlandırılan ve yurda dönen ressamlar grubu arasında yer alır. Sanatçı Paris yıllarında Jean Paul Laurens ve Paul Albert Laurens'ın öğrencisi olur, daha sonraki atölye çalışmalarına Cormon'un atölyesinde devam eder. Paris eğitimi sonrasında, yurda döndüğünde İnas (Kız) Sanay-i Nefise Mektebi'nde öğretmenlik yapan Feyhaman Duran, modern Türk resminin oluşumunda önemli adımlar atar. Araştırmanın amacı, Türk resminin batılılaşma sürecinde önde gelen ressamlarından Feyhaman Duran'ı konu çeşitliliği, renk duyarlılığı ve üslup analizleriyle birlikte incelemektir. Türk resminde portre sanatının ilk ve önemli temsilcisi sayılan Feyhaman Duran; canlı ve renkçi paletiyle modellerinin ruhsal durumunu öne çıkaran portreler ortaya koymuştur. İzlenimci palete sahip olan Feyhaman Duran diğer resimlerine göre portrelerinde daha yumuşak ton ve boya geçişlerine yer verir. Portrelerinin yanı sıra peyzaj ve natürmortlarında; izlenimciliğin dayandığı obje yorumu ve estetik değerler arasındaki ilişkiye sıkça değinir. Sanatçının izlenimci üslubunun yanı sıra kübizmden de etkilendiği; natürmort ve peyzajlarında daha serbest fırçalar kullandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca sanatçı birebir izlenimciliği uygulamak yerine temelinde güçlü bir yorumu ele alan bir bakış açısıyla karşımıza çıkar. Hattat olan babasının izlerinden etkiler taşıyan eserlerinde, gelenekle bağını koparmadan modern, içsel ve şiirsel bir yorum gücü taşır. Hat sanatı ile yakın ilişkisi, geleneksel bakış açısı ve modern üslubuyla doğu-batı sentezini yakalayan Türk ressamları arasında yerini alır.
Anahtar Kelimeler: Türk Resmi, Feyhaman Duran, Portre, İzlenimcilik.

A PORTRAIT PAINTER IN TURKISH PAINTING: FEYHAMAN DURAN

Abstract

Feyhaman Duran, who is included in the "1914 Generation" in Turkish Painting, adopted an impressionistic style in the art of painting in general. He is among the group of painters called "Çallı Generation" and returned home to Paris. The artist becomes a student of Jean Paul Laurens and Paul Albert Laurens in Paris, further workshops continue at Cormon's workshop. After his education in Paris, when he returned to Turkey, Feyhaman Duran, who was a teacher at İnas (Girls) Industrial School, took important steps in the formation of modern Turkish painting.The aim of the study is to examine Feyhaman Duran, one of the leading painters of Turkish painting in the westernization process, with subject diversity, color sensitivity and stylistic analysis. Feyhaman Duran, who is considered to be the first and important representative of portrait art in Turkish painting; portraits that highlight the spiritual state of their models with their vibrant and color palette. Feyhaman Duran, who has an impressionist palette, has smoother tones and paint transitions in her portraits. In landscape and still life as well as his portraits; often refers to the relationship between aesthetics values and object interpretation based on impressionism. The artist is influenced by cubism as well as his impressionistic style; still more freestanding brushes were used in the still life and landscapes. In addition, instead of applying exactly impressionism, the artist comes up with a perspective based on a strong interpretation. In his works, which are influenced by the traces of his father, the calligrapher carries a modern, internal and poetic interpretation without breaking the tradition. Its close relationship with calligraphy is one of the Turkish painters that captures the east-west synthesis with its traditional perspective and modern style.
Keywords: Turkish painting, Feyhaman Duran, Portrait, Impressionism.

GİRİŞ

Türk Resim Sanatında yeni anlatım olanaklarını açığa çıkaran bir anlayışla hareket eden ve Çallı Kuşağı içerisinde yer alan Feyhaman Duran[1]; birebir izlenimciliğin yerine, rahat fırça sürüşleri,

[1] Portre sanatının Türkiye'deki ilk ve en önemli temsilcisi olarak nitelenen ve 1914 Kuşağı (Çallı kuşağı) ressamlarından olan Feyhaman Duran, resimle ilgilenmeye Mekteb-i Sultani'de (Galatasaray Lisesi) okuduğu yıllarda başlar. 1908'de öğrenimini tamamladıktan sonra aynı okulda güzel yazı öğretmeni olarak görev alır. Aynı yıl Osmanlı Ressamlar Cemiyeti üyesi olan Duran, kızının portresini yaptığı Abbas Halim Paşa'nın ilgisini çekerek, onun da yardımıyla 1910'da Paris'e gider. Önce Julian Akademisi'nde Jean Paul Laurens ve Paul Albert Laurens'ın öğrencisi olarak resim dersleri alır. Ardından, 1913-1914 yılları arasında Fernand Cormon'un atölyesine devam eder. Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla İstanbul'a dönen Duran, 1916'da "1. Galatasaray Sergisi"ne katıldığı "Dr. Akil Muhtar'ın Portresi" adlı yapıtıyla gümüş madalya ve Zikr-i Cemil (Güzelliği Anma) Ödülü'nü alır. 1919'da İnas (Kız) Sanayi-i Nefise Mektebi'ne öğretmen olarak atanır. 1926'da Güzel Sanatlar Birliği'nin kurulmasında etkin

kendine has armonileriyle üslupsal özelliklerini de korumayı başarmıştır. Başta portre olmak üzere natürmort, figür ve peyzaj çalışmalarına da eserlerinde sıkça yer veren sanatçı; ışığın ve rengin izlenimci tavrını renklerdeki ve fırça dilindeki dinamizme dönüştürmüştür.

İbrahim Çallı (1882-1960), Avni Lifij (1889-1927), Namık İsmail (1890-1935) ve Nazmi Ziya gibi isimlerden oluşan bu grup, kimi zaman "Çallı Kuşağı" kimi zaman da "1914 Kuşağı" veya Paris'ten taşıdıkları üslupla birlikte Empresyonistler/İzlenimciler olarak da Türk resminde yerlerini almışlardır. II. Meşrutiyet'in ilanını hazırlayan siyasal ve kültürel hareketliliğin dorukta olduğu bir ortamda yetişen *Osmanlı Ressamlar Cemiyeti*'nin genç üyeleri İ. Çallı ve arkadaşları daha Avrupa'ya gitmeden Osman Hamdi dönemi veya Hoca Ali Rıza-Halil Paşa ekolünden çok farklı bir kültürel oluşum içindeydiler. 20. Yüzyılın ilk yirmi beş yılı, çok hızlı politik, kültürel ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir dönemdi. O yıllarda siyasal kavramlar, sınırlar hızla değişirken sosyal olgular ve kültürel taban da oluşumu izliyordu (Başkan, 2009, s. 197).

İzlenimciliği benimseyen ve eserlerde bu tavrı koruyan "Çallı Kuşağı" sanatçıları genel anlatım olanaklarıyla, konu içerikleriyle benzer gibi algılansalar da her birinin kendine özgü tavırlarıyla karşılaşmaktayız. Ağırlıklı olarak bir konuya eğilen sanatçıların yanı sıra, belirli bir konuda yoğunlaşanlara rastlamakta mümkündür.

İzlenimci Türk ressamların doğaya ve insan çevresine karşı giderek radikalleşen tutumlarını, Avrupa'daki kaynaklardan daha çok Halil Paşa, Hoca Ali Rıza gibi sanatçılara bağlayan etkenler bu bağlamlar için de geçerlidirler ve burada resimsel oluşumun ışık ve nesne bağlantısı da, ilişki karşıtlığı içinde dengelenir. Türk ressamları izlenimciliğe adeta geleneksel bir alışkanlık içinde kolayca girivermişlerdir. Çünkü doğayla iç içe yakın bağlantıların kurulması ve ışık değişimlerinin sürekli olarak izlenmesini gerektiren bu akım renk ve duyarlılığın üstün olduğu bir çevrede rahatça benimsenebilir (Tansuğ, 1997, s.140).

Türk sanatının da 19. Yüzyıldaki Batılılaşma süreciyle birlikte modernleştiğini söyleyebiliriz. Ancak bu modernliğin Türk kültürü içinde ne anlama geldiği, sanatın neden ve nasıl modern olduğu, edebiyat dışında yeterince tartışılmamıştır. 20. Yüzyılın başından itibaren sanat söylemlerinde, önce Osmanlı Ressamlar Cemiyeti Gazetesi, daha sonra Müstakiller ve D Grubu sanatçılarının kaleme aldığı yazılarda, genellikle sorun Batı karşısındaki kimlik sorunu olarak ele alınmıştır (Erzen, 2011, s.145).

Türk resminde daha gerçekçi anlayış sonrasında uygulamalara yer veren 1914 Kuşağı sanatçıları, ışığın ve etkilerinin içsel duyarlılıklarıyla betimlemeci bir ifade şekliyle karşımıza çıkmaktadır. Keskin ve sert konturlardan uzaklaşarak konu, üslup ve biçimsel anlamda daha da özgürleşen ifade şekillerine rastlarız.

Türk izlenimci üslup dinamizmini oluşturan karşıtlar dengesi yoğun ve sert bir gerçeklik eğiliminin kendisine uzlaşmacı bir yumuşama aradığı biçimsel koşulları içerir ve dışa, doğaya açılmanın sınırsız resim coşkusu, daima içine kapanık bir müdahalenin denge ihtiyacıyla karşılanır (Tansuğ, 1997, s. 140).

Önceki kuşakların sezgiye ve temaşaya dayanan gözlemciliği, 1914 Kuşağı ressamlarının etkisinden kaçabileceği bir birikim değildi; bu etkileri, özellikle Hoca Ali Rıza'dan etkilenmiş olan sanatçılarda daha kolay izleyebiliriz. Fransa'daki 19. Asır izlenimci resminin düşünsel yapısından ziyade, teknik biçimleri bu kuşak üzerinde etkili olmuştur. Bu koşullar altında, 1914 Kuşağı'nı izlenimci olmaktan ziyade, izlenimci hareketten etkilenmiş, ancak farklı tarihsel ve toplumsal koşulların şekillendirdiği, kendine özgü bir manzara resminin temsilcileri olarak görmek kolaylaşır (Kayaalp, 2014, s.29).

İzlenimci özelliklere sahip Feyhaman Duran eserleri arasında portreler daha da ön plana çıkmaktadır. Portrelerindeki içsel duyarlılığın samimi bir dil ile incelendiğini gözlemliyoruz. Eserlerin genelinde gözlemlenen sağlam desen tavrı, renk armonileriyle birlikte ışık etkilerinin incelemesiyle çözümlenir.

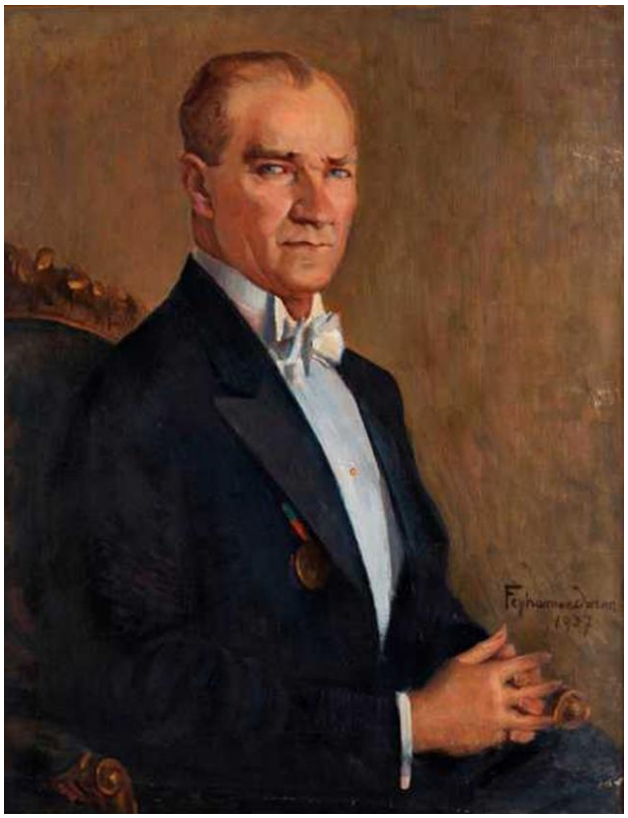
İçselleştirilmiş Eserleriyle Feyhaman Duran

İzlenimci akımı akademik anlamda tüm yönleriyle yerine getiren Feyhaman Duran; duygusal-düşünsel anlamda belirlediği biçimsel duruşuyla, batıyı ve gelenekseli bir arada barındıran yaklaşımıyla ve öne

---

rol üstlenir. 1927'de kız ve erkek güzel sanatlar okulu birleştirilince Sanayi-i Nefise Mektebi'nde ders vermeye devam eder ve bu görevini 1951'de emekli olana dek sürdürür (Boğaziçi Üniversitesi, Atatürk Enstitüsü Arşivi; Akt. Akbulut, 2009, s.156-158).

çıkan eserleriyle Türk Resmine önemli katkılar sağlıyor. Sanatçının yaşam boyu süren biçimlendirme mücadelesi sezgisel ve duygusallıkla eserlerine yansır. Özellikle sezgiselliğin ve içselliğinin en derin yansıması portreler serisi olarak karşımıza çıkar. Duyusal izler gözlemlenerek, algı süzgecinden geçirilerek eserin iç dinamiğine de katkı da bulunur.



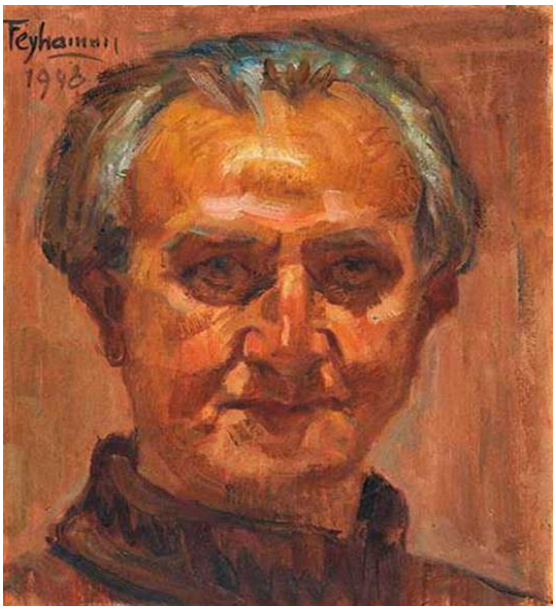
Görsel 1: Feyhaman Duran Portre (Atatürk), 1937, Çuval üzerine yağlıboya, 91x72 cm.

Feyhaman Duran'ın 1937 yılında çalıştığı Atatürk Portresi en önemli eserlerinden birisidir. Sıcak ve soğuk renk kontrastlarının bir arada kullanıldığı eserde zemindeki fon figüre göre daha hareketli ve anlatımcıdır. Figür ve portreye gösterilen resimsel ilgiler, dramatik iç gereksinmelerin yanı sıra, toplumsal ilişkilerebağlıdır. Tek ya da toplu figür düzenlemelerinin desene bağlı bulunan alt yapı özellikleri de abartılmadan göz önüne alınmalıdır. Portre ise her zaman yarı narsistik bir sorundur. Ancak güçlü bir portre bu ölçütü aşar.1914 sanatçıları arasında geniş ölçüde portre ressamlığına yönelmiş olan sanatçı Feyhaman Duran'dır. Bu kuşak ressamlarının tümünde portre ilgisi vardır. Bu ilgi insanın çehre ayrıntılarını belirtme sorunu karşısında duyulan tarihsel özlemin de doyuma ulaşması gibidir. Türkiye'de antik Roma çağının gerçekçi portre büstlerinden bu yana, insan çehresine karşı bu denli bir natüralist ilgi gösterilmiş değildir (Tansuğ, 2003, s. 126, 127).



Görsel 2: Feyhaman Duran, Portre (Hikmet Onat), Kontrplak üzerine yağlıboya, 54x46 cm

Feyhaman Duran Hikmet Onat'ın portresini (Görsel 2) çalıştığı eserinde, resim zemini ve figürün kıyafetinde daha soğuk ve grileşmiş renkleri tercih ederken, figürün yüzünde daha aydınlık ve sıcak renk tercihinde bulunmuştur. Resimde izleyiciye yönelmiş figürün bakışları ve ifadesi gerçekçi bir dil ile ifade edilmiştir. Boyaların kullanım şeklinde çizgisel ve lekeci tavır bir arada kullanılmıştır.



Görsel 3: Feyhaman Duran, Otoportre, 1948, Karton üzerine yağlıboya, 35x28 cm

Sanatçının otoportresini çalıştığı eseri (Görsel 3), Hikmet Onat'ın portresini (Görsel 2) çalıştığı eserine göre daha sıcak ve monokrom renk tercihiyle çalışılmıştır. Fırça sürüşlerinin rahatlığı, portredeki uzuvların ayrıntıdan uzak lekesel bir biçimde çözümlendiği görülmektedir.

Çallı'nın coşkun lirizmi, Nazmi Ziya'nın ışık oyunları, Avni Lifij'in şiirsel duyarlılığı, Feyhaman Duran'ın portreciliği, Namık İsmail'in analitik değerlendirme yeteneği, Hikmet Onat'ın İstanbul manzaraları ile her biri farklı vizyona sahipmiş gibi görünen 1914 kuşağı sanatçılarının birçoğu Türk resmi sürecinde tarihi yorumlayan eserleriyle bu dönem içinde bir ilki temsil ederler. Örneğin, Feyhaman Duran (1886-1979)'ın yaptığı bazı portreler ile Mesudiye Gemisinde Top Talimi (1948), Bahariye Mektebinde Gemicilik Dersi (1949) ve Atatürk ve Yogoslavya Kralı Aleksandr Dubrovnik kompozisyonları konuları itibariyle belgesel önemleri ile öne çıkarlar (Başkan, 2009, s. 205).



Görsel 4: Feyhaman Duran, Portre (Güzin Duran), Karton üzerine yağlıboya, 25x19 cm

Feyhaman Duran'ın eşi Güzin Duran bir dönem sanatçının öğrencisi olmuş ve evlilik yıllarında birlikte çalışmayı sürdürmüşlerdir. Özellikle sanatçının eşini resmettiği eserlerine sık sık rastlıyoruz.



Görsel 5: Feyhaman Duran, Portre (Güzin Duran), 1946, Tuval üzerine yağlıboya, 78 x 93 cm, Env. no. 25/2000, İstanbul Üniversitesi Feyhaman Duran Koleksiyonu

Feyhaman ve Güzin Duran, 1943-47 yılları arasında Topkapı Sarayı Müzesi'nde sık sık çalışmalar yaptılar. Savaş sırasında müze koleksiyonunun bir bölümü Niğde'ye taşınmıştı ve müzeye ziyaretçi alınmıyordu. İzin alarak sarayda çalışma olanağı bulan Feyhaman ile eşi, bu sakin ortamdan yararlandı; Feyhaman sarayın içi ve dışından çeşitli görünümleri tuvaline geçirirken, Güzin Hanım da suluboya karagöz figürleri çalışıyordu. Güzel Sanatlar Akademisi'nde atölye şefi olarak çok sayıda öğrenci yetiştiren sanatçının tüm yaşamı, resimden ve çok sevdiği eşi Güzin Hanım'dan oluşmuştu; işinden arta kalan zamanı evinde eşiyle ve resim yaparak değerlendiriyor, bu arada lisede resim

öğretmeni olan Güzin Hanım'ın pek çok resmini yapıyordu. 1951 yılında emekli olana kadar akademideki görevini sürdüren Feyhaman, öğrencilerine her zaman yumuşak davrandı, kırıcı eleştiriler yapmadı. Öğretirken de öğrenebileceği düşüncesine dayandı ve öğrencilerine değer verdi. Emekli olduktan sonra da yaşamını resim doldurmuş, bu genç döneminde portreden çok peyzaj ve natürmorta, özellikle de çiçekli kompozisyonlara yönelmişti. (İrepoğlu, www. antikalar.com).



Görsel 6: Feyhaman Duran (1886-1970) Balıklı Natürmort, 1960,Duralit üzerine yağlıboya, 61 x 49,5 cm. Sakıp Sabancı Müzesi Resim Koleksiyonu



Görsel 7: Feyhaman Duran, Portakallı Natürmort, 1926, Tuval üzerine yağlıboya, 60 x 73 cm, Env. no. 200-0060-FDSÜ, Sakıp Sabancı Müzesi

Sanatçının natürmort çalışmaları da hareketli ve renkçi bir anlayışa sahiptir. Balıklı Natürmort (Görsel 6) isimli eserinde izlenimci duyarlılığa ait fırça sürüşlerine ve renkçi etkilere rastlamak mümkün. Sanatçının 1926 yılındaki eseri "Portakallı Natürmort" ise "Balıklı Natürmort" eserine göre daha düz olan fırça sürüşlerine sahiptir. Sıcak ve soğuk renklerin bir arada yorumlandığı eserde ayrıntılar daha gerçekçi bir dil aracılığıyla oluşturulmuştur. Sürahinin üzerindeki desen ve arka fondaki motiflerin ayrıntılı bir biçimde incelendiğini görüyoruz.



Görsel 8: Feyhaman Duran, Manzara (Anadoluhisarı), 1966, Duralit üzerine yağlıboya, 61 x 73 cm., Env. no. 88/2000, İstanbul Üniversitesi Feyhaman Duran Koleksiyonu

Çallı Kuşağı döneminde kuşağın sanatçılarınca doğa yorumlanmaya başlamıştır. Bu sanatçılar yurtiçinde eğitimlerini tamamladıktan sonra bilgilerini arttırmak üzere yurtdışına gitmiş, eğitim aldıkları okullardan ve izledikleri müzelerden çeşitli etkiler edinmeye başlamışlar, yurtdışında örneklerini sıkça gördükleri nü ve portre çalışmalarını benimsemişlerdir. Natüralist ve oryantalist anlayıştan sıyrılarak Batı'da uzun zamandır etkin olan duyular temeline dayanan empresyonist etkileri eserlerine yansıtmışlardır. Işık ve renk bu kuşağın sanatçıları için önemlidir. Sanatçılar bunu, üzerinde rahatça uygulayabilecekleri, üslubun anlatımına uygun düşen manzara resimlerinde sıklıkla kullanmışlardır (Bayav, 2016, s. 48).

Cumhuriyet'in yeni toplumsal yaşamını iyi gözlemleyenlerin başında da, yine bu kuşağın sanatçıları gelir; onların arasında da İbrahim Çallı ve Feyhaman Duran'ın deniz ve plaj konularına yaklaşımı dikkat çeker. Feyhaman Duran'ın isimsiz manzaraları, genellikle koyun ortasına doğru uzanan bir iskele ve üzerinde oturan insanlarla, koyun sakin suları üzerinde seyreden yelkenlilerin merkezde olduğu kompozisyonlar dikkat çeker. Bu resimler renkçidirler-baskın olan renk de denizin rengidir; sanatçı, insanları daha zor görülür kılmış, denizin enginliğinin koydan taşıp sanki tüm çevreyi kaplamasını ifade etmek istemiştir (Kayaalp, 2017, s. 39-41).

Sanatçının "Anadoluhisarı" adlı peyzaj çalışması izlenimci bir üslupta betimlenmiştir. Feyhaman Duran'ın içten ve duygusal olan tavrı, renk seçiminden, fırça kullanımına kadar, resmin her alanında izlenebiliyor. Doğaya olan yöneliş özgür bırakılan duygusallıkla bir arada belirleyici bir öğe olarak karşımıza çıkıyor. Bu öğe ile birlikte ışık düzen anlayışı, dinamizm bir arada bütüne yönelik olarak söz sahibi oluyor.

SONUÇ

İzlenimci gelenek içinde değerlendirilen Feyhaman Duran samimi bir dille çözümlediği eserlerinde objelerin, figürün ve portrenin arasındaki estetik değerleri gözlemci bir bakış açısıyla yorumlar. İzlenimci üslubu kendi süzgecinden geçiren sanatçı kişisel bakış açısına dair izler oluşturur. Kendi kuşağı içerisinde, ele aldığı konu ve üslup çeşitliliğiyle Türk resmine modern bir bakış açısı da getirmiştir. Sürekli inceleyen ve üreten Feyhaman Duran, canlı renkleri içeren paleti ve lekesel fırça sürüşleriyle Türk resminde öneli bir yere sahiptir.

Yurt dışına gönderildiği dönemdeki sanat akımı üzerine uygulama ve incelemelerde bulunan sanatçı, sanatının temel değerlerini oluştururken gelenek ve modern sentez arasındaki bağı ortaya koyan

eserler üretmiştir. Sanatçı natürmortlarında kimi zaman ayrıntılı kimi zaman daha detaydan uzak çalışmalara yer verirken, manzaraları özgün ve rahat olan fırça sürüşlerine sahiptir. Portrelerinde daha duyarlı ve ifadeci çalışmalar ortaya koyan Feyhaman Duran; geleneği içinde barındıran modern eserleriyle mekân, zaman, sınırsızlık, hız ve dinamizm kavramlarını sorgulamıştır. İzlenimciliğin gözlemci duyusallığını görsel ifade şekliyle estetik deneyime dönüştürür.

KAYNAKÇA

AKBULUT, D. (2011). Tür Resminin Öncüleri. Etik Yayınları.

BAYAV, D. (2016). *"Batılı Sanatçıların Çallı Kuşağı'na Etkileri"*. Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 2016 Aralık - Sayfa 27-53.

BAŞKAN, S. (2009). Başlangıcından Cumhuriyet Dönemine Kadar Türklerde Resim. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

ERZEN, J. N. (2011). Çoğul Estetik. Metis Yayınları.

İREPOĞLU, G. *"Türk Resimde Bir Temel Taşı: Feyhaman Duran"* http://www.antikalar.com/turk-resimde-bir-temel-tasi-feyhaman-duran, Erişim Tarihi: 20.03.2019

KAYAALP, A. (2014). *"Türkiye'ye Özgü Bir İzlenimcilik:1914 Kuşağı"*. Sanat Dünyamız, Sayı 143, Kasım-Aralık 2014, ISSN 1300-2740-143.

KAYAALP, A. (2017). *"Resimde Plajların ve Denizli Yaşamın İzini Sürmek"*. Genç Sanat Dergisi, Temmuz-Ağustos 2017-07/08, No: 262, s. 32-41.

TANSUĞ, S. (1997). Çağdaş Türk Sanatına Temel Yaklaşımlar. Bilgi Yayınevi.

TANSUĞ, S. (2003). Çağdaş Türk Sanatı. Remzi Kitabevi.

GÖRSEL KAYNAKÇASI

Görsel 1. Feyhaman Duran, Portre (Atatürk), 1937, Çuval üzerine yağlıboya, 91x72 cm. (Kaynak: http://www.hurriyet.com.tr/paylas/butun-donusumu-ozetleyen-bir-sergi-feyhaman-duran-iki-dunya-arasinda-2803 Erişim: 20.02.2019).

Görsel 2. Feyhaman Duran, Portre (Hikmet Onat), Kontrplak üzerine yağlıboya, 54x46 cm(Kaynak: http://www.hurriyet.com.tr/paylas/butun-donusumu-ozetleyen-bir-sergi-feyhaman-duran-iki-dunya-arasinda-2803 Erişim: 20.02.2019).

Görsel 3: Feyhaman Duran, Otoportre, 1948, Karton üzerine yağlıboya, 35x28 cm (Kaynak: http://www.hurriyet.com.tr/paylas/butun-donusumu-ozetleyen-bir-sergi-feyhaman-duran-iki-dunya-arasinda-2803 Erişim: 20.02.2019

Görsel 4: Feyhaman Duran, Portre (Güzin Duran), Karton üzerine yağlıboya, 25x19 cm (İÜ Feyhaman Duran K.)(Kaynak: https://www.sakipsabancimuzesi.org/tr/sayfa/sergiler/feyhaman-duran-iki-dunya-arasinda?utm_source=hurriyet&utm_campaign=feyhaman_duran_sergisi&utm_medium=nativecontent Erişim: 15.07.2019).

Görsel 5: Feyhaman Duran, Portre (Güzin Duran), 1946, Tuval üzerine yağlıboya, 78 x 93 cm, Env. no. 25/2000, İstanbul Üniversitesi Feyhaman Duran Koleksiyonu(http://www.artfulliving.com.tr/sanat/iki-dunya-arasinda-ince-bir-cizgide-feyhaman-duran-i-11947 Erişim: 15.07.2019).

Görsel 6: Feyhaman Duran (1886-1970) Balıklı Natürmort, 1960,Duralit üzerine yağlıboya, 61 x 49,5 cm. Sakıp Sabancı Müzesi Resim Koleksiyonu (Kaynak: http://www.artfulliving.com.tr/sanat/iki-dunya-arasinda-ince-bir-cizgide-feyhaman-duran-i-11947 Erişim: 15.07.2019).

Görsel 7: Feyhaman Duran, Portakallı Natürmort, 1926, Tuval üzerine yağlıboya, 60 x 73 cm, Env. no. 200-0060-FDSÜ, Sakıp Sabancı Müzesi (http://www.artfulliving.com.tr/sanat/iki-dunya-arasinda-ince-bir-cizgide-feyhaman-duran-i-11947 .20.03.2019

Görsel 8: Feyhaman Duran Feyhaman Duran, Manzara (Anadoluhisarı), 1966, Duralit üzerine yağlıboya, 61 x 73 cm., Env. no. 88/2000, İstanbul Üniversitesi Feyhaman Duran Koleksiyonu (http://www.artfulliving.com.tr/sanat/iki-dunya-arasinda-ince-bir-cizgide-feyhaman-duran-i-11947. 20.03.2019)



TÜRK ŞİİRİNDE TARİHSELLİK VE GÜNCELLİK

Mehmet YILMAZ
Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
yilmazmirzamy@gmail.com

Özet

Sosyal ve siyasi olayların birey üzerinde yarattığı etki ve değişimi bütün yönleriyle edebî eserlerde görmek mümkündür. Tarih, yaşananları kayıt altına alırken bize sadece olayların gelişiminden bahseder. Bu olayların toplumu nasıl şekillendirdiği ise sanat eserinin içindeki estetik bilgide saklıdır. Bu yönüyle şiirin tarihi; hisseden/düşünen/değişen bireyin iç dünyasının tarihidir. Şair güncel olayları anlatarak değil, bu olayların birey üzerindeki etkisini açıklayarak bunu gerçekleştirir. Böylece eserini de kalıcı hale getirir. Zamanı aşmak için, insanın zihninde ve duygu dünyasında var olan zamana ulaşmak gereklidir. Güncel olayların sınırları içinde kalan edebî eser, o olaylar geçerliliğini ve toplum üzerindeki etkisini yitirdiği anda değerini kaybedecektir. Bu çalışmada, tarihî olayların edebî eser içinde nasıl yer alması gerektiği üzerinde durulurken şairin zamanı aşarak kalıcı eser üretebilmesinin yolları tartışılacaktır.
Anahtar Kelimeler: Türk Şiiri, Güncellik, Tarih, Şiirin Tarihi.

HISTORICITY AND TIMELINESS IN TURKISH POETRY

Abstract

It is possible to see the effect and changes in all aspects caused by social and political events on person in literary works. History, while making a record of what is happening, only tells us about the course of the events. How these events has shaped the society is hidden in the esthetical knowledge in the artwork. From this aspect, the history of poetry is the history of the inner world of person who feels, thinks and changes. A poet realizes this by explaining the effects of these events on person not by narrating the current events. Thus he makes his work permanent. In order to overrun the time, it is needed to reach to the time existing in person's mind and emotions. A literary work which remains within the current events will lose its value once the events loses their validity and their effect on society. In this study, how historical events should be included in literary work is emphasized and the ways to produce permanent works while overrunning the time for the poet are discussed.
Keywords: Turkish Poetry, Timeliness, History, History of Poetry

Giriş

Şair, ortaya koyduğu eserde dünyayı yorumlarken bize nesnel tarihte yer almayan ve öznel algının sonsuz genişliğinde var olan yeni bir tarih bilgisi sunar: Bireyin iç hayatının günlük yaşantısına yansıması ile yazılan bu tarih iki yönlü bir etkileşimin neticesinde doğmaktadır. Sosyal ve siyasî olayların birey üzerindeki etkisi ve bireyin bu etkiyi günlük hayatına yansıtması. Sosyal hayatı altüst eden, derinden etkileyen olayların tarihî kayıtlara düşen yüzünden ve değerinden çok farklı bir alan yaratır edebî eser. Bu olayların bireyin duygu, düşünce ve zihin dünyasına nasıl yansıdığını biz ancak edebî eserde yer alan "sanatsal bilgi" sayesinde görebiliriz. Böylece tarihi olayların toplumun hayatında nasıl bir etki meydana getirdiğini tespit edebilme imkânını bulabiliriz. Şair, güncel siyasetin dışında bireyin duygu, düşünce ve zihin dünyasındaki değişimleri ortaya çıkararak kalıcı olmayı ve zamanın ötesine geçebilmeyi başarır. Ancak günlük siyasetin içinde kalır ve günlük siyasi/sosyal olaylar üzerine eser üretirse o olaylar unutulduğu anda eseri de unutulacaktır. Bu durum edebiyat dünyasındaki kalıcılığı ve geçiciliği belirleyen en önemli etkeni oluşturur. Bu çalışmada, Türk şiirinden seçilen örneklerle şiirimizde kalıcı olmayı ve tarihsel olayların birey üzerindeki etkisini gösterebilmiş başarılı örneklere ve güncelin tuzağına düşerek günlük siyasi olayların etkisi altında yazılan şiirlere değinilecektir.

Geçici Olandan Kalıcılığa Şiirin Tarihi

Edebi eserde var olan bilgi eşsiz bir imkândır. Bu daha ziyade 'hayalin bilgisi'dir. Çünkü insanın dünyaya dair bilgisi, şiirin tarihinde gizlidir. Bu aynı zamanda varlık bilgisidir de. Bunu şu şekilde ifade etmek de mümkündür: Şiir, yazıldığı dönemin iç tarihini şairin olayları, meseleleri, sosyal ve siyasi değişiklikleri sıradan insanda yer almayan öngörü gücü, metafizik duyuş yeteneği sayesinde fark etmesi ve bilinç düzeyine taşıması sayesinde tarihe katkı sağlamaktadır. Bir şiirin zamanına bakmak yazıldığı şartların hayatını incelemek, bu hayatın iç yüzünü ortaya çıkarmak anlamına

gelecektir. Divan şiiri, bu nedenle Osmanlı toplumunun tarih kitaplarında yer almayan 'insan ilişkileri ve gerçeklik araştırmaları' hakkında bilgiler verir. Duyuş ve düşünüş, zarafet ve incelik mısraların ayrıntılarında can bulur. Bir insanın günlük hayatının sınırlarını oluşturan davranış bütünlüğünü şiirdeki estetik algının derinliğinde görmemiz mümkündür. Nedim,

"Güllü dîbâ giydin amma korkarım azâr eder

Nâzeninim sâye-i hâr-ı gül-i dîbâ seni"

derken Osmanlı bireyinin kadın erkek ilişkilerinde belki de bugün hiç ulaşılamayacak nezaket ve zarafetini gözler önüne serer. Bu sosyal ilişkilerin insan nazarındaki değerini ortaya koymak açısından kazanılmış bir estetik bilgidir. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın bir yazısında da dikkatli ayrıntılarla açıkladığı Naili'ye ait,

Varakların gül-i ter döktü Nâilî cûya

Bahar mevsimidir kim bakar risalelere

beyti günlük hayatın zamandan bağımsız bir şekilde nasıl günümüze ulaştırıldığına dair önemli bir örnek sunar. (Tanpınar 2016: 29) Bu beyitten hareketle Nâilî'nin bir gününü tahlil eden Tanpınar divan şiirinin aslında sosyal hayattan hiç de uzak olmadığını gösterir.

Estetize edilmiş bir hareket aynı zamanda sosyal boyutuyla insanların birbirlerine yaklaşımını gözler önünde serer. Bu, toplumu derinden etkileyen siyasi ve sosyal olayların nasıl algılandığı ile ilgili veriler de içerir. II. Abdülhamit'in son on yılını ve II. Meşrutiyet'in ilanının ilk beş yılındaki siyasi çalkantının hemen ardından gelen Balkan Savaşları'nın toplumun gündelik hayatında nasıl bir etki bıraktığını biz sadece *Safahat*'ta ve bu tarz edebî eserlerde görebiliriz. Ancak dikkat edilmesi gereken husus Mehmet Akif'in dönemin sadrazamı Mahmut Şevket Paşa'nın suikasta uğramasını yine Mahmut Şevket Paşa'nın şahsiyeti ve bedeni üzerinden anlatmayı tercih etmemesidir. Bunun yerine Mehmet Akif, günlük hayatın akışı içinde Fatih mahallesinde sırtında taşıdığı küfe ile geçimini sağlayan bir adamı ve onun çocuğunu şiirinin merkezine taşır. Böylece siyasi olayların güncelliğinden uzaklaşırken dönemin genel özellikleri, sosyal yaşantısını kavrayabileceğimiz kalıcı bir imkân sunar bize.

Mehmet Akif, *Küfe* şiirinde hayatın bir ânını adeta dondurur. Bunu gerçekleştirirken bireyin yaşantısının temel alanını oluşturan mekânı bir dekor, aksesuar olarak kullanır. İnsanın hayatı davranış ve hareket düzeyinde anlamlıdır. Hareketlerimizin sınırlarını belirleyen ise mekândır. Mekân, bir nevi yaşamın fotoğrafıdır. *Küfe*'de yer alan mekân tasvirleri, o dönemde bireyin nasıl bir hayat sürdürdüğünü yaşama şartları içinde kendi zaman diliminin ötesinde evrenselin sınırsızlığına dâhil olarak günümüze uzanır. Akif sadece mekânı dekor unsurları içinde tasvir ederek bunu gerçekleştirmez; aynı zamanda eşyaya uzanır. Günlük hayatın akışını belirleyen en önemli unsur mekândan sonra bireyin hayatında kullandığı eşyalardır çünkü. İnsan eşyayı icat yoluyla şekillendirirken mekâna da müdahale etmiş olur. Mekânın içinde bireyin günlük yaşantısını şu mısralarla dile getirerek okura o dönemle bu dönemi karşılaştırma olanağı verir:

"Bizim mahallede İstanbul'un kenarı demek
Sokaklarında gezilmez ki yüzme bilmeyerek
Adım başında derin bir buhayre dalgalanır
Sular karardı mı, artık gelen gelir dayanır
Bir elde olmalı kandil, bir elde iskandil
Selametin yolu insan için bu, başka değil" (Ersoy 2011: 44)

Mekânın şartları değişmiş olsa bile İstanbul ve kenar mahalleri hala varlığını sürdürmektedir. Bozuk ve yer yer çukurlaşmış yollar, onca zaman geçmiş olmasına rağmen insanların şikâyet sebebi olmaya devam etmektedir. Fakat artık önümüzü aydınlatmak için kandil kullanmıyoruz. Hale, pazara giden bir kişi bugün de geçimini sağlamak için çocuk veya orta yaşta insanların eşya taşıdığına tanıklık edebilmektedir. *Küfe* şiirinde de babası ağır çalışma koşulları altında vefat eden bir çocuğun babasından miras kalan küfe ile geçimini sağlamak zorunda kalması anlatılmaktadır. Akif, İstanbul'un günlük hayatından acı bir sahne sunarken güncelin dışına çıkmayı mekânı, eşyayı ve insanı evrensel kaygıları ve değişimleri içinde ele alarak başarır. Hem kendi döneminin tarihsel kesiti içinde sosyal bir sorunu ele alır hem de o sorunu bugün de devam eden bir değere, eskimez bir bilgiye dönüştürür.

Tarih içinde kendimizi bulabilmenin imkânlarını araştırırken bir coğrafyaya ait olmanın bütün yükünü omuzlarımıza yükleyen dönemin kaygı ve sorumluluğunu sırtımızda taşırız. "*Her ulus ve her*

dil şiirini dönemin ve dehanın kendisine buyurduğu biçimde yaratır. Ancak tarihsel yaklaşım sorunu çözmez, tersine yeni sorunlara neden olur." (Paz 1995: 13) Bunun sebebi şiire sırf bir dönem yansıması çerçevesinde yaklaşmamızdan kaynaklanır. Güncel meselelere takılıp kalmak çoğu zaman o meselenin ortadan kalkmasıyla yazılan şiirin de değerini yitirmesine yol açacaktır. Oysa her şeyden önce birey olarak insanı, sanatçının algı ve hayal gücünü, sanatı yaratma kudret ve boyutlarını kullanarak gün yüzüne çıkarması önemlidir. Yahya Kemal, tarihi gerçekliğin şiirde nasıl yer alması gerektiği ile ilgili Mehmet Akif'le birlikte en iyi örnekleri verir. Ancak Yahya Kemal'le Mehmet Akif arasında belirgin bir farklılık vardır. Mehmet Akif, kendi zamanını yazarken şiirin tarihini oluşturan şairdir. Geçmişle çok ilgilenmez. Önemli olan, yazdığı eserin yaşadığı zamanın olaylarında gerçekleştirdiği etkidir. Bu sebeple hep içinde var olduğu toplumun insanlarına seslenir.

Kendi zamanının dışına çıkarak, doğrudan geçmişteki olayları yaşadığı zaman dilimine taşıma yoluyla şiirin tarihini oluşturmaya çalışan Yahya Kemal ise yaşadığı dönemin bireyinden çok uzak gibi görünse de aslında yarattığı etki Mehmet Akif'ten çok da farklı değildir. Yahya Kemal'in önemsediği şey bireyi günlük hayatı içinde yakalarken onu var eden tarihî kökleri ile birlikte görme, algılama endişesidir. Geçmişi yazarken kendi zamanına müdahale etmek isteyen şairlerimiz, geçmişi kendi zamanına taşıyarak tarihî unsurları bir ayna, bir uyanış aracına dönüştürür. Octavio Paz'ın sözlerini Yahya Kemal şiirinin temel felsefesi için de dile getirebiliriz: *"Şiir; şimdiyi, eşitsizliğin tarihi olan tarihsel ânı yıkmaya ve öteki zamanı yeniden ele geçirmeye çaba gösterir. Ancak şiirin zamanı devrimin zamanı değildir. O, zamandan önceki zamandır."* (Paz 1996: 50)

Öteki zamanı ele geçirmeye çalışan şair, yine şimdiki zamandan hareket eder. Bu sebeple bugünün şartları içinde yaşayan bireyin günlük hayatına dair gözlemlerden yola çıkan şair, zamanın dışına çıkarak evrenselliği yakalamaya çalışır. Yahya Kemal'de tarih bugünün tamamı değildir; ancak bugünü oluşturan güçlü bir etkendir. Yaşadığımız koşulları var etmiş, bize içinde bulunduğumuz mekânı ve eşyayı anlamlı kılacak en önemli verileri sunmuştur.

Yahya Kemal'in şiirini okurken insan ister istemez sorar: Tarihi olayları ve durumları şair kendi zamanına neden taşır? Söylenmek istenen geçmişin şimdiyi biçimlendirdiğidir belki de, çünkü tarih verilidir. Birey doğduğu toplumun koşullarını hazır halde bulur. Bize düşen yaşadığımız zaman dilimini şekillendirmektir. Birey kendi zamanını yaşarken hem geçmişten aldığı birikime müdahale ederek onu değişime/dönüşüme uğratır; hem de bu değişim yoluyla geleceği şekillendirir. Zaman, birbirine bağlı zincir halkalarıdır.

Özellikle *Kocamustâpaşa* şiirinde Yahya Kemal, bir semtin sakinlerinin günlük hayatını, bu hayatı oluşturan kültürel unsurların evrenselliğini esere yerleştirir. Anlatılanlar bireyin günlük hayatından yola çıkılarak dile getirilir elbette; fakat bu bireyin hayatını oluşturan tarihî süreklilik göz ardı edilmez. Söz konusu olan gelip geçici bir siyasi olay veya birkaç gün sonra unutulacak bir sosyal telaş değildir. Bir topluluğu, birbirine kenetlenmiş bir semt, millet yapan unsurlara yönelir şair doğrudan.

"*Serviliklerde sükûn yolda sükûn evde sükûn*

Bu taraf sanki bu halkıyla ezelden meskûn

Bir afif aile sessizliği var evlerde

Örtüyor fakrı asaletle çekilmiş perde

Kaldırımsız, daracık, iğri sokak, doğru sokak

Her geçildikçe basılmış ve düzelmiş toprak

Kuru ekmekle bayat peyniri lezzetle yiyen

Çeşmeden her su içerken "Şükür Allah'a" diyen

Yaşıyor sade maişetlerin en safında

Ruh esen kuytu mezarlıkların etrafında

Bu vatandaş biraz ahşapla biraz kerpiçten

Yapabilmiş bu güzellikleri birkaç hiçten" (Beyatlı 1997: 49)

Kocamustafapaşa semtinde yaşayan insanların günlük hayatını tasvir ettikten sonra Sümbül Sinan'ın türbesinden hareketle Bizans'tan kalan manastırın II. Bayazıt'ın vezirlerinden Koca Mustafa Paşa

tarafından nasıl camie dönüştürüldüğüne değinen Yahya Kemal, tarih içindeki kültürel sürekliliğe dikkat çekerek insanların aynı sakin hayatı yaşamaya devam ettiklerini vurgular. Mekânın birey hayatındaki belirleyici yapısına dikkat çekerken Mehmet Akif'de olduğu gibi kaldırımsız, daracık, eğri büğrü sokaklara dikkat çeker. İnsanlar fakir, fakat huzurludur. Sükûnet bütün bir hayatı kaplayan derin mutluluğun göstergesi gibidir. Kuru ekmekle bayat peynir yemesine ve ahşaptan yapılma dar evlerde yaşasa da ulaştığı manevi iklim vesilesiyle bu insanlar memnun ve razı yaşamaktadır. Burada zamanın ötesine geçebilen şairin evrensel bakış açısı hâkimdir.

Tarihselliğin geçmişi günümüzde yaşatan canı kültürel damarları harekete geçirerek milli edebiyata hizmet amacıyla kullanılmasının ötesinde, insanlığın evrensel değerlerini ortaya çıkarma adına kullanıldığı durumlar da vardır. Özellikle günümüz modern Türk şiiri içinde bunun birçok örneğini görmek mümkündür.

İlhan Berk'te tarihsellik insanlığın varoluş süreci içinde bir evrim, ilkellikten medeniyete geçiş ve bir gelişim süreci olarak karşımıza çıkar. *Galile Denizi*'nden (1958) itibaren ortaya koyduğu eserlerde ilkel bir dili ilkçağ tarihinin hayatını ve bireyini şiirinin merkezine alarak yazmaya çalışır. Babil, Teb, Troya…gibi medeniyetlerin günlük hayatı ve ilkçağ insanının hayatı algılama ve yaşama tarzı dilin sınırları dışına çıkılarak sergilenir. Özellikle Çiviyazısı, Otağ ve Mısırkalyoniğne'de bu bakış açısı zirveye ulaşır.

Bir Mısır kralının, krallığını kaybettikten sonraki ruh hali şiire malzeme olur. İlhan Berk, krallığın sınırlarını çizen siyasi olaylardan, savaşlardan bahsetmez. Birey olarak, duygu ve düşünce sahibi olan bir insan olarak iktidarını kaybeden bir hükümdarın zihinsel değişimini okura sunar. Eserini kalıcı kılan da budur. Gelip geçici siyasi olayların dışında kalmayı başarır.

"Ülkem bölündü bu öğlemi sana ayırdım

Ben kentlerimi hep sana bakarak yapardım

Gecene derin kadırgalarımı bırakır

Öpüşünün o ıssız kentlerine varırdım

-Kleopatra bir gökyüzüydü geçmişte anladım

Sen ey benim uzak güzelim, Sur krallığım

Sizden o gecelerde bir pencere açıktır

Hanlarım uyur, ben dünyada sana çıkardım

Ülkem bölündü önüm yalnızlıktır" (Berk 2007: 266)

Şiirin tanıklık ettiği iç tarih, bir insanın krallığını yitirmiş bir kral da olsa hissettiği duygulanmaların anlatımında kendini gösterir. Kalıcılıktan kasıt budur aslında. İnsan özünde aynıdır. Bir insanın üzülme, mutlu olma, kızgınlık yaşama veya büyük bir hayal kırıklığına uğrama durumunda iç dünyasında oluşan his birbirine yakın benzerlik taşır. Bu sebeple şair, kalıcı olmak istediğinde olaylara değil de insana, insanın iç dünyasına yönelir.

Tarihi olayların politik kirliliğinden arındırılmış şiir, insanı bütün çıplaklığıyla gözler önüne serer. İç dünyanızın irade dışı itiraflarına karşı kendinizi savunamazsınız şiir yazarken veya söylerken. Dönüp baktığınızda kendinize bile söylemeye çekindiğiniz şeylerle karşılaşırsınız. Tek teselli, bu itirafların imge denilen gölgeli şifrelerle sunulmuş olmasıdır. Bu yönüyle itiraf ettiği gerçekleri, dilin dışına çıkarak gizler şiir. İnsan hakikatinin bütün gizemlerini şairin yaratma kudretindeki buluşlarda görürüz. Bu yüzden şiir insanın gerçekliğini ortaya koyar. Şiirden anlayan insan, insanın gerçekliğine ulaşabildiği için varlığının ne kadar muammalı bir düğüm olduğunu fark ederek ürperir. Goethe, *"birçok gizemin bulunduğu insan doğası"* der, bu duruma. (Eckermann 2004: 14)

Güncelin Tuzağı

Şiirin tarihi biraz da şairin sosyal ve siyasi meselelere yüreğiyle bakması sayesinde güncelin tuzağından uzaklaşır. Kendini ve evreni anlamaya çalışan insan, insanın evrensel değerlerine ve meselelerine yaklaştıkça geçici olandan uzaklaşır. O zaman şiirin tarihine de ulaşılmış olur. Bu doğrultuda şiirde "*zamanın hiçbir önemi yoktur.*" (Paz 1996: 23) Şiirde can kazanan duygu ve

düşüncenin ân'ı, bütün ân'ları kapsar. "*Zaman akıp gitmektedir.*" (1996: 24) ve şair bu akış içinde insanın anlama ulaşmasını sağladığı için sonsuzluğa ateş yakmıştır. Burada söz konusu olan "*kendisini aşan zamanın*" alanına dâhil olmaktır. (1996: 25) Edebî eserin, tarihi yeni bir biçimle sonsuzluğa taşıması bu şekilde gerçekleşir.

Ancak şairin güncel olayların dar alanına sıkışıp kaldığı dönemler de vardır. Bu durum genellikle şairin 'halkı bilinçlendirme kaygısı' taşıdığı zamanlarda belirginlik kazanır. Şair bir kurtarıcı, bir kahraman olarak sahneye çıkar ve haykırır 'Ey Halkım…' Slogan dilinin hakim olduğu bu dönemler edebi eserin ideolojik amaçlarla bir propaganda aracına dönüştüğü zamana karşılık gelir. İster istemez kendinizi bir kavganın ortasında bulursunuz. Şair, hemen şimdi görevini yerine getirmelidir. Bu sebeple gelecek onun için önemli değildir. Zamanı değiştirme ideali, kısa süre içinde toplumda büyük değişikliklerin yaşanacağı umudunu doğurur. Oysa sosyal değişim bazen hızlı görünse de kültürel yaşantının üstünde oluşan köpükler deniz dalgalarının çekilmesi ile birlikte yok olacaktır.

12 Mart 1971 ile 12 Eylül 1980 tarihleri arasında Türk şiirinin güncel meselelere takılıp kaldığı aşikârdır. Şair, siyasi çatışmaların günlüğünü tutar adeta. Bugün hatırlayamadığımız cinayetler, ölümler, kavgalar üzerine yer, gün/ay/yıl verilerek şiirler yazıldığı görülür. Şairler ölen arkadaşlarının hangi amaç için gittiklerini ısrarla tasvire kalkışırlar. Kemal Özel 1970-1980 arası yazdığı şiirlerde bunu en belirgin haliyle yapanlardandır. Sadece eserinin ismine baklam bile günceli merkeze aldığını gösterir. 1973'te yayımlanan Yaşadığımız Günlerin Şiirleri, 1 Ocak 1973'ten itibaren bir yıllık zaman diliminin önemli olaylarını anlatır. Bu kitaptaki çoğu şiirinde gazete haberlerine yer veren şair, gazetelerden aldığı cümleleri tırnak içinde olduğu gibi şiirine yerleştirir.

> "Bir satır gazeteden artık (yol
>
> Boyunca) bir satır kent sokaklarından
>
> 'ticaret çevrelerine göre olumlu bir yıl'
>
> Aç ve soğukta bırakıyor lokavt
>
> İki bin deri işçisini
>
> 'Londra'da girmiş yeni yıla en zengin üç adamı
>
> Dünyanın'" (Yılmaz 2016:162)

1973 yılının olayları toplumun gündeminden kalktığı anda olayların önemi de kaybolacaktır. Tarihin yapması gereken şey ile şiirin yakalaması gereken hakikat arasındaki çizgi fark edilmeyince güncellik edebî eseri ister istemez değersizleştirmektedir. İki bin deri işçisinin lokavta girdiği haberini değil de bu iki bin deri işçisinden birinin, birey olarak günlük hayatı ve iç dünyasında yaşadığı acılar, mutluluklar dile getirilseydi şiirin tarihi açısından kalıcı olana adım atılmış olurdu.

KAYNAKLAR

Berk, İlhan (2007). Eşik Toplu Şiirler 1 (1947-1975), İstanbul: YKY.
Beyatlı, Yahya Kemal (1997). Kendi Gök Kubbemiz, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
Eckermann, J. Peter (2004). Goethe İle Konuşmalar 2, (çev. Erdinç Yücel), Ankara:Hece Yayınları.
Paz, Octavia (1995). Yay ve Lir -Şiir Nedir?, (çev. Ömer Saruhanlıoğlu) İstanbul: Era Yayıncılık.
Paz, Octavia (1996). Çamurdan Doğanlar, (çev. Kemal Atakay), İstanbul: CanYayınları.
Yılmaz, Mehmet (2016). 12 Mart'ın Gölgesinde Türk Şiiri, İstanbul: Kesit Yayınları.



TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Bahadır GÜLBAHAR
Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr

Aydın GÜRLER
Türkçe Öğretmeni, Kırşehir Cumhuriyet Ortaokulu, e-posta: agurler40@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarını "cinsiyet, medeni durum, yönetimle ilgili eğitim durumu, yöneticilik tecrübesi, mesleki kıdem" değişkenleri açısından incelemektir. Liderlik, günümüzde öğretmenlerden beklenen en önemli rollerdendir. Öğretmen liderliğinin öğretimin kalitesini yükseltebilecek önemli bir etken olduğu, dolayısıyla öğretmen liderliği ile ilgili yapılacak ampirik araştırmalarda öğretmen liderlerin üstlenecekleri formel ve informel rollerin sınıf ve okul gelişimine etkisine odaklanılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin liderliği; okulların gelişimi, topluma yön verebilmeleri, niteliklerini yükseltebilmeleri, etkili bir şekilde yönetilebilmeleri açısından oldukça önemli bir faktördür. Bu bakımdan öğretmenlerin bu önemli role ilişkin algılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının incelenmek istenmesinin nedeni ise bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki olmasıdır. Nicel olan bu çalışma, tarama modellidir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda, Kırşehir'in bütün ilçelerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna başvurulmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan, Türkçe öğretmenlerinin "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nin geneline ilişkin algılarının düzeyinin "sık sık" olduğu sonucu elde edilmiştir. "Medeni durum, yöneticilik tecrübesi, mesleki kıdem" değişkenlerinin Türkçe öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yaratan değişkenler oldukları saptanmıştır. "Cinsiyet" ve "yönetimle ilgili eğitim durumu" değişkenlerinin Türkçe öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yaratmayan değişkenler olduğu araştırmada ulaşılan diğer önemli sonuç olmuştur.
Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, öğretmen algıları, Türkçe öğretmenleri.

ANALYSING TURKISH TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT TEACHER LEADERSHIP

Abstract

The aim of this study is to examine the Turkish teachers' perceptions of teacher leadership in terms of gender, marital status, management education status, management experience, Professional seniority. Leadership is one of the most important roles expected from teachers today. It is thought that teacher leadership is an important factor that can improve the quality of teaching and therefore, it should be focused on the effect of formal and informal roles of teacher leaders on classroom and school development in empirical researches related to teacher leadership. The leadership of the teachers is an important factor for the development of the schools, the direction of the society, the ability to raise its qualities and to manage it effectively. In this respect, teachers' perceptions about this important role should be measured and evaluated. The reason why Turkish teachers are asked to examine teacher leadership perceptions is that there is a relationship between a skill, a competence perception of an action and that skill's level of achievement. This study, which is quantitative, is a screening model research. The universe of the research consists of Turkish teachers working in all districts of Kırşehir in the 2015-2016 Academic Year. No sampling was applied and the entire universe was reached. Teacher Leadership Perception Scale was used as data collection tool. From the research, it was concluded that the level of perceptions of the Turkish teachers about the general level of the Teacher Leadership Perception Scale was frequent. It was found that the marital status, management experience, and Professional seniority variables were the variables that create a statistically significant difference between Turkish teachers' perceptions of teacher leadership. Another important result of the study was that the variables of gender and management education status were not statistically significant differences between Turkish teachers' perceptions of teacher leadership.
Keywords: Teacher leadership, teacher perceptions, Turkish teachers.



GİRİŞ

Eğitim çıktılarının iyileştirilmesi, arzu edilen şekliyle var olması, öğretmen unsurunun yeterliklerine ve niteliğine bağlıdır. Öğretmenlerin öğrenciler, öğretmenler ve eğitim programlarıyla mevcut olan doğal bağları, onları, okulda harekete geçirici, sinerji oluşturan ve okul reformu çalışmalarını etkileyen bir konuma getirebilir. Bu nedenle öğretmenlerin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve öğretmenlerin liderliğinden yararlanılması önem kazanmaktadır (Can, 2014). Hızla değişen, biriken ve "cep"te bulabileceğimiz kadar kolay ulaşılabilen bilgi dünyasının varlığıyla daha çok düşünen, sorgulayan, cevap arayan ve yaratan kuşakların var olmasını amaçlayan bugünün eğitim anlayışında öğretmen, önemli bir öge olarak görülmekle birlikte, öğretmenin rolü, konumu ve eğitimde öğretmene bakış açısı değişmiş bulunmaktadır. Öğrenme ve öğretmeye dair oluşan yeni değerler, bilginin sadece edinilmesi ve aktarılmasını değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretmeyi sağlamak adına öğretmenlerin bilgi aktaran konumunu terk edip öğretirken öğrenen konumuna geçmesini gerektirmektedir (Özden, 2005).

Öğretmenliğe klasik bakış, öğretmenin liderliğinin daha çok sınıfın içinde olması gerektiğini vurgularken; yerini, değişen bilgi edinme ve bilgiyi kullanma sürecinde öğretmenin, yalnızca sınıfın içinde lider olmasının, hedeflere ulaşmada yeterli olamayacağını bu nedenle öğretmenin sınıfta ve okulla ilgili her uygulamada lider olmasını, karar alma süreçlerinde etkin rol oynamasını, etkileyici bir yol gösteren, kılavuz olmasını, mesleki açıdan sürekli bir gelişim halinde olmasını, eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında söz sahibi olmasını, sahip olduğu bilgi-becerileri ve uzmanlığını sürekli işe koşmasını gerektiren bakış açısına bırakmıştır. Çelik (2008)'e göre öğretimin niteliğini ortaya koyan en büyük unsur öğretmen davranışlarıdır ve öğretmenin etkililiği sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretimin ve yönetimin bütünleştirilmesi öğretmen etkililiğinin temel göstergesidir. Öğretmen, etkili bir liderlik davranışını sınıfında da okulla ilgili diğer uygulamalarında da gösterebilmelidir.

Okul liderliği olgusu tartışıldığında, liderlik müdürlerle birlikte düşünülmekte ve müdürler okul liderliği kavramının merkezine alınmaktadır. Bir yanda okul müdürleri başarılı okulların ve okul gelişim girişimlerinin anahtar unsurları olarak görülmekteyken (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Dimmock, 1999; Fullan, 2002; Hallinger, 2003; Steinbach ve Ryan, 1997), öte yandan son yıllarda bu algıya yönelik farklı bakış açıları oluşmakta; müdürlerin çağın getirdiği değişimlerle günden güne karmaşık hale gelen okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğu öne sürülmekte ve okulda liderliğin yeniden gözden geçirilmesi tartışmaya açılmaktadır (Harris, 2002, 2004; Timperley ve Robinson, 2001). Okulun tüm paydaşların işbirliği içinde çalıştığı bir ortak yaşam alanı olması, liderliğin ise tüm bu üyelere yayılabilecek bir davranışlar bütününe dönüşmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Fullan, 2002; Hargreaves, 2004). Okulda liderlik kavramı, sadece okul yöneticilerini değil, aynı zamanda sınıflardaki eğitim öğretimin kalitesini artıran ve okulun kültürünü değiştiren bireyleri de kapsayarak, geleneksel örgüt yönetiminin ötesine geçen uygulamalar ve araştırmalarla ilerlemektedir (Begley, 2001; Dantley, 2005; Dimmock ve Walker, 2000; Hallinger, 2005; Robertson ve Weber, 2000; Sternberg, 2005). Bu tartışmaların ve araştırmaların merkezinde ise öğretmen liderliği bulunmaktadır. Eğitim araştırmalarında da öğretmenlerin liderliği kavramı eğitim liderliği araştırmacılarının gündemindedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2006; Harris ve Muijs, 2005, 2006; Lieberman ve Miller, 2004; Reeves, 2008; Sawyer, 2005; Ward ve Parr, 2006).

Öğretmen liderliği, liderlik kuramlarında gözlenen değişim süreçlerinin, eğitim alanında gözlenen yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya çıkan bir olgudur. Liderlikte geleneksel rollerdeyaşanan değişimlerle dönüşümcü bir yapıya doğru yönelmesi beraberinde liderlik rollerinde de bir dönüşümü getirmiştir. Yukarıdan aşağıya otoriter yönetim anlayışına dayalı yerleşik geleneksel roller, yaşanan değişim süreçleriyle, insanların arasına karışmış, önder-izleyenler ekseninden etkileyen-işbirliği içinde çalışanlar paylaşımına doğru değişmiştir. Liderlik alan yazınında çok yeni olmayan bu durum, zaman içinde doğurgularının popülerleşmesi ve liderlik uygulamalarında etki yaratmasıyla birlikte eğitimalanında da öğretmen liderliği ekseninde gündem bulmuştur (Arrowsmith, 2005; Camburn, Rowan ve Taylor, 2003; Crawford, 2005; Danielson, 2007; Firestone ve Martinez, 2009; Goldstein, 2003; Harris, 2005; Harris ve Muijs, 2006; MacBeath, 2009; Mascall, Leithwood, Straus veSacks, 2008; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja ve Lewis, 2008).

Can (2006: 349) öğretmen liderliğini, öğretimselvizyon geliştirerek sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilmek ve okul etkinliklerinde çeşitli roller üstlenebilmek yeterliliği olarak tanımlarken, bu

tanımın getirdiğiöğretmenlerin liderlik rollerinin temelinde ortaklaşa eylemlerde yönetsel gücü paylaşmaları ya da yetkilendirilmeleri yatmaktadır, denilebilir. Ward ve Parr'a (2006) göre tüm öğretmenlerin liderlik potansiyelleri olduğu düşüncesine dayanan ve artık uygulanma zamanı gelmiş olan öğretmenliderliği, zümre başkanlığı, takım liderliği, formatörlük, uzman öğretmen vb. resmi görevlerden ibaret olmayıp, bu resmi unvanları da kapsayabilecek çok daha öte bir olgudur. Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği tezinin temelinde okulları mesleki açıdan öğrenen toplumlara dönüştürmek,öğretmenlerin bu süreçlere daha yakın katılımını sağlamak için onları donanımlı hale getirmek ve böylelikle okulların demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlamak düşüncelerinin yattığı görülebilir. Wyne (2002) lider öğretmenlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır (126):

- Öğretim uzmanı olup, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar.
- Profesyonel bir öğrenmenin sürekli olarak gerçekleşmesi için çaba gösterirler.
- Öğrencilerin çalışmalarını sürekli takip ederler.
- Kendi etkinliklerini içeren eylem araştırma projeleri ile sürekli meşgul olurlar.
- Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluk üyeleri ile işbirliği halinde çalışırlar ve onlara araştırma, eylem ve değerlendirme çalışmalarında model olurlar.
- Sosyal olarak bilinçli olup, politik konularda katılımcı olurlar.
- Göreve yeni başlayan öğretmenlere rehber olurlar.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına katılırlar.
- Risk alarak, okulda karar alma sürecine katılırlar.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimde yeni yaklaşımların sağladığı öğrenmeyi öğrenme, etkin öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların kabul görmesi okulun işlevini değiştirmiştir. Daha önce öğrenme için en önemli kaynak olarak kabul edilen okullar, öğrenmeyi öğrenme ve etkin öğrenme kavramlarının getirilerinin etkisiyle tek kaynak olarak görülmemekte, yaşam boyu öğrenmeye verilen önemle okulların toplumla bütünleşmesi gereken kurumlar olması beklenmektedir. Okulun işlevinin değişmesinin temelinde öğrenciye kazandırılmak istenen niteliklerin değişmesi de yatmaktadır. Öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikler ile birlikte öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları da değişmiştir. Geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmekteyken; bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü de değiştirmiştir (Karacaoğlu, 2008). Bilgiye ulaşmadaki bütün teknolojik olanaklara karşın, insan bir yol göstericiye çok daha fazla gereksinim duymaktadır. Değişen toplumda öğretmene düşen görev ise; öğrencilere liderlik yapmak, onların ve okul bireylerinin liderlik davranışları geliştirmelerini sağlamaktır. Eğitim, toplumsal değişme ve dönüşüm sürecinde önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen liderliği yeni olmasa bile gitgide önem kazanan bir kavram hâline gelmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki eğitim ve öğretimle ilgili birçok değişkeni etkilemektedir. Öğretmen davranışları bu anlamda önem taşımaktadır. Değişen eğitim anlayışının öğretmene yüklediği bir özellik olan liderlik de öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi etkileyen bir öğretmen davranışıdır. Öğretmen liderliğinin nihai değeri, iyileştirilmiş uygulamalar ve artan öğrenci performansıdır (Katzenmayer ve Moller, 2013). Sonuçta öğretmenlerin sergileyeceği liderlik, hem eğitim-öğretimin arzu edilen çıktılara ulaşmak üzere gerçekleştirilmesi hem de okulun bir örgüt olarak amaçlarını yerine getirecek şekilde varlığını devam ettirmesi, geleceğe yürümesi açısından önemli görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin lider öğretmenliğe ilişkin algılarının düzeyini ortaya çıkarmak ve bu algının demografik bazı değişkenlere göre farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel olan araştırma, bu yönüyle tarama modelli bir çalışmadır. Tarama çalışmaları, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, bir konuya ya



da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda, Kırşehir'in bütün ilçelerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna başvurulmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Değerlendirmeye uygun bulunan veri toplama aracı sayısı 188 olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, 93 kadın ve 95 erkek olduğu, medeni durumlarına göre dağılıma bakıldığında, 169 evli öğretmen ve 19 bekâr olduğu, mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan 27 öğretmen, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip 48 öğretmen, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 63 öğretmen, 16-20yıl mesleki kıdeme sahip olan 36 öğretmen, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan 8 öğretmen ve 26 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip 4 öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yönetimle ilgili eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, yönetimle ilgili bir eğitim alan 138 öğretmen, eğitim almayan 50 öğretmen olduğu, yöneticilik deneyimi durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, geçmişte yöneticilik yapmış olan 33 öğretmen, hâlen yapan 13 öğretmen ve yöneticilik yapmamış olan 142 öğretmen olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları algı düzeylerini belirlemek için Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen "*Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB*" kullanılmıştır. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla ise kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Veriler SPSS 21.0 paket programına işlenmiş ve çalışmada kullanılacak testleri belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 50 kişiden büyük olan gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılması gerekmektedir. Yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmış;

Verilerin analizi, betimsel istatistik yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) gerçekleştirilmiştir.

Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmış, öğretmenlerin öğretmen liderliği algı düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile hesaplanmıştır.

BULGULAR

Birinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Tablo 1. *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği Puan Ortalamaları*

Boyut	*n*	En Küçük	En Büyük	Ortalama	Standart Sapma
Kurumsal Gelişme	188	12.0	45.0	32.23	6.30
Mesleki Gelişim	188	31.0	55.0	47.65	4.96
Meslektaşlarla İş Birliği	188	9.0	25.0	20.20	2.94
Toplam Puan	188	58.0	125.0	100.08	12.10

Çizelge 1. *Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları*

1.00-1.80	Hiçbir Zaman
1.81-2.60	Nadiren
2.61-3.40	Bazen
3.41-4.20	Sık Sık
4.21-50	Her Zaman

Tablo 1. incelendiğinde, "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nden alınan puanların ortalamasının 100,08; "kurumsal gelişme" alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 32,23; "mesleki gelişim" alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 47,65; "meslektaşlarla iş birliği" alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 20,20 olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama "Sık Sık" düzeyine denk gelmektedir.



İkinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2. *Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algıları*

Boyut	**Cinsiyet**		***p***
	Kadın (*n*=93)	**Erkek (*n*=95)**	
Kurumsal Gelişme	31.35±6.55	33.09±5.95	0.058
Mesleki Gelişim	47.60±5.32	47.69±4.62	0.899
Meslektaşlarla İş Birliği	19.98±2.60	20.41±3.24	0.315
Toplam Puan	98.94±11.90	101.20±12.25	0.200

*Veriler, ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir.

Tablo 2.'de kadınlar ve erkekler arasında kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği faktörleri ve ölçeğin geneline ilişkin değerler karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği sıra ortalamalarının kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt problem: Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3. *Medeni Durum Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algıları*

Boyut	**Medeni durum**		***p***
	Evli(*n*=169)	**Bekâr(*n*=19)**	
Kurumsal Gelişme	31.87±6.20	35.42±6.46	0.020
Mesleki Gelişim	47.53±4.93	48.68±5.24	0.339
Meslektaşlarla İş Birliği	20.07±2.95	21.37±2.63	0.067
Toplam Puan	99.47±11.96	105.47±12.35	0.040

***Veriler, ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir.

Tablo 3. incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre evli ve bekâr öğretmenlerin algıları arasında "kurumsal gelişme" alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark (p=0.020) olduğu görülürken "mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği" alt faktörleri ile ölçeğin geneline ilişkin algılarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Söz konusu anlamlı fark, bekâr öğretmenlerin lehinedir.

Dördüncü alt problem: Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği algıları yöneticilik tecrübesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4. *Yöneticilik Tecrübesi Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Lider Öğretmenlik Algıları*

Boyut	**Yöneticilik Tecrübesi**			***p***
	Geçmişte Yaptım (*n*=33)	**Hâlen Yapıyorum (*n*=13)**	**Yapmadım (*n*=142)**	
Kurumsal Gelişme	34.18±6.74^{a}	35.23±5.25^{a}	31.50±6.14^{b}	0.018
Mesleki Gelişim	48.76±5.09	49.31±3.09	47.24±5.02	0.131
Meslektaşlarla İş Birliği	20.39±3.65^{ab}	22.15±2.54^{a}	19.97±2.74^{b}	0.034
Toplam Puan	103.33±13.94^{a}	106.69±9.86^{ab}	98.71±11.55^{b}	0.017

Veriler, ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir. Aynı satırda bulunan aynı harfler gruplar arası benzerliği, farklı harfler gruplar arası farklılığı göstermektedir.

Tablo 4. incelendiğinde, yöneticilik tecrübesi değişkenine göre "mesleki gelişim" alt faktörüne ilişkin algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülürken (p=0.131), "kurumsal gelişme, meslektaşlarla iş birliği" alt faktörleri ile ölçeğin geneline ilişkin algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur (p<0.05). Çoklu karşılaştırma testine göre; "kurumsal gelişme" alt faktöründe, yöneticilik yapmamış olan öğretmenlerin geçmişte yapmış olan ve hâlen yapan öğretmenlerin puanlarından düşük olması, "meslektaşlarla iş birliği" alt faktöründe, yöneticilik yapmamış olanların halen yöneticilik yapanların puanlarından düşük olması ve ölçeğin genelinde,



yöneticilik yapmamış olanların geçmişte yöneticilik yapmış olanların puanların düşük olması istatistiksel anlamlılığı oluşturmaktadır (p<0.050).

Beşinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 5. *Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algıları*

Boyut	Mesleki Kıdem Yılı						*p*
	1-5 yıl (*n*=27)	6-10 yıl (*n*=48)	11-15 yıl (*n*=63)	16-20 yıl (*n*=36)	21-25 yıl (*n*=8)	26 ve üstü (*n*=6)	
Kurumsal Gelişme	30.37±7.05	33.00±6.04	31.79±5.92	32.11±6.25	36.87±8.37	33.66±3.32	0.152
Mesleki Gelişim	46.40±5.21[a]	47.97±4.16[ab]	46.73±5.70[ab]	48.47±4.14[ab]	51.87±4.32[b]	49.66±2.94[ab]	0.035
Meslektaşlarla İş Birliği	19.44±3.58	20.04±3.18	20.15±2.67	20.36±2.35	22.62±3.34	21.00±1.67	0.159
Toplam Puan	96.22±13.34[a]	101.02±11.45[ab]	98.68±12.16[ab]	100.94±10.58[ab]	111.37±15.45[b]	104.33±4.17[ab]	0.036

***** Veriler ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir. Aynı satırda bulunan aynı harfler gruplar arası benzerliği, farklı harfler gruplar arası farklılığı göstermektedir.

Tablo 5.'te, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği faktörleri ve ölçeğin genelindeki değerleri karşılaştırılmıştır. Kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği faktörleri karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken (p>0.05) mesleki gelişim ve ölçeğin geneline ilişkin değerler karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bu farklılık, 1-5 yıl kıdemi olan Türkçe öğretmenlerin algı düzeylerinin 21-25 yıl kıdemi olan Türkçe öğretmenlerinin algılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Altıncı alt problem: Türkçe öğretmenlerinin lider öğretmenlik algıları yönetimle ilgili bir eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 6. *Yönetimle İlgili Eğitim Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Lider Öğretmenlik Algıları*

Boyut	Yönetimle İlgili Hizmet Öncesi yada Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı?		*p*
	Evet(*n*=138)	Hayır(*n*=50)	
Kurumsal Gelişme	32.59±6.20	31.24±5.92	0.194
Mesleki Gelişim	47.64±5.17	48.68±4.41	0.959
Meslektaşlarla İş Birliği	20.29±2.81	19.94±3.27	0.473
Toplam Puan	100.52±12.52	98.86±10.86	0.407

*****Veriler, ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir.

Tablo 6. incelendiğinde, yönetimle ile ilgili eğitim durumunun "kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği" alt faktörlerine ilişkin algılarla ölçeğin geneline ilişkin algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir(p>.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde, yönetimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği sıra ortalamalarının söz konusu eğitimi almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERILER

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin lider öğretmenliğe ilişkin algılarının düzeyini ortaya çıkarmak ve bu algının demografik bazı değişkenlere göre farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Hem yurt içi hem de yurt dışında öğretmen liderliği algılarının incelendiği çalışma sayısının az olması, araştırma bulgularının önceki araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmesi konusunda bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği "mesleki gelişme", "meslektaşlarla iş birliği", "kurumsal gelişme" alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının "sık sık" düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında

ilişki olduğu gerçeğinden hareketle, Türkçe öğretmenlerinin "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nin geneli ve ölçeğin alt faktörlerinin tamamında algılarının "sık sık" düzeyinde olduğu sonucunun oldukça olumlu bir sonuç olduğu ifade edilebilir (Schunk ve Gunn, 1986). Öğretmenlerde liderlik rolünün varlığı, liderlik becerilerinin varlığına bağlıdır. Liderlik becerilerini sergileyen öğretmenlerin eğitimin kalitesini yükseltebilecek, eğitimde yaşanan sorunları çözebilecek en önemli faktör olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin okullarının kurum olarak gelişiminde kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yüksek performansla yerine getirmeleri gerekir. Öğretmen liderliğinin en önemli göstergelerinden biri öğretmenlerin okullarını geliştirmeye önem vermeleridir. Elmas (2018), Yılmaz (2018) ile Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017) ile Kaya'nın (2016) yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını "sık sık" sergiledikleri şeklinde bir algılarının olduğu, Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) araştırmalarında ise öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını etkileyen faktörler olduğu bazı araştırmacılarca dile getirilmiştir (Katzenmeyer ve Moller, 2013; Hook, 2006; Mangin, 2007). Bu nedenle araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre durumları incelenmiştir. Bu değişkenlerden ilki cinsiyettir. Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nin geneli ve alt faktörleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elmas (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme davranışları ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre "meslektaşlarla iş birliği" alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak "mesleki gelişim", "kurumsal gelişme" alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş'ın (2016) araştırmasında da cinsiyetin öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık yaratan bifr değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaz (2018), Gülbahar (2017), Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017), Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), Kaya (2016) ile Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) araştırmalarında da cinsiyetin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin algıları farklılaştıran bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, medeni durumun Türkçe öğretmenlerinin "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bu sonucuyla Gülbahar'ın (2017) araştırmasından ayrılmakta ancak Elmas'ın (2018) araştırmasıyla benzerlik arz etmektedir. Gülbahar'ın (2017) araştırmasında, "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği"nin geneli ve "olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme" ve "öğrencileri etkileme " alt faktörlerine ilişkin algılarda, evli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elmas'ın (2018) araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışları ile ilgili görüşlerinin medeni durum değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin algı ile yöneticilik tecrübesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle yöneticilik deneyimi, yaşantılarının öğretmenlerin liderlik algılarını desteklediği, geliştirdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin öğretmen algılarıyla mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, bu sonucuyla, Gülbahar (2017) ve Kaya'nın (2016) araştırmalarıyla benzerlik arz etmekte; Elmas (2018), Yaz (2018),Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017), Demirtaş (2016), Kılınç ve Recepoğlu (2013) ve Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) araştırmalarından ise ayrılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin öğretmen algılarıyla ile yönetimle ilgili eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, bu sonucuyla, Gülbahar'ın (2017) araştırmasından ayrılmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketleaşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Bu araştırmada, (anlamlı bir farklılık yaratmasa da) yönetimle ilgili bir eğitimin Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeyini yükselten bir değişken olduğu saptanmıştır.

Buradan hareketle, öğretmenlerin bu alanda hizmet içi ya da öncesinde eğitim almaları sağlanmalıdır. Eğitim fakültelerindeki Sınıf Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerinin saatleri ve bu derslerdeki yönetimle ilgili uygulamaların sayısı artırılmalıdır.

- Öğretmenlere; liderlik, eğitim liderliği, öğretim liderliği, öğretmen liderliği alanlarında örnek olay, problem çözme, tartışma grupları vb. yöntem ve tekniklere dayalı hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğretmen adaylarına; liderlik, eğitim liderliği, öğretim liderliği, öğretmen liderliği alanlarında örnek olay, problem çözme, tartışma grupları vb. yöntem ve tekniklere dayalı hizmet öncesi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlerin liderlik davranışları, becerileri özellikle okul yöneticilerince desteklenmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve millî eğitim müdürlükleri öğretmen liderliğinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar tasarlamalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Mevcut sonuçların genellenebilmesi için daha fazla Türkçe öğretmeniyle çalışma yapılmalıdır.
- Diğer branş öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını tespit etmeye yönelik araştırmalar da yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tespit etmeye yönelik nitel araştırmalar ve bu algının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmeye yönelik nicel araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Arrowsmith, T. (2005). "Distributed Leadership: Three Questions, Two Answers: A Review of The Hay Group Education Research, July 2004". *Management in Education*, 19, 30-33.

Begley, P. T. (2001). "Inpursuit of Authentic School Leadership Practices". *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.

Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). "Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). "Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.

Camburn, E., Rowan, B. ve Taylor, J. E. (2003). "Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 347-373.

Can, N. (2006). "Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 349-363.

Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Crawford, M. (2005). "Editorial: Distributed Leadership and Headship: A Paradoxical Relationship". *School Leadership and Management*, 25, 213-215.

Çelik, V. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Alexandria: ASCD.

Danielson, C. (2007). "The Many Faces of Leadership". *Educational Leadership*, September, 14 -19.

Dantley, M. E. (2005). "Faith-Based Leadership: Ancient Rhythms or New Management". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 3–19.

Demirtaş, S. K. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Becerileri Sergilemelerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dimmock, C. (1999). "The Management of Dilemmas in School Restructuring: A Case Analysis". *School Leadership and Management*, 19, 97-113.

Dimmock, C. ve Walker, A. (2000). "Developing Comparative and International Educational Leadership And Management: A Cross-Cultural Model". *School Leadership & Management*, 20, 143–160.



Elmas, G. U. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Firestone, W. A. ve Martinez, M. C. (2009). "Districts, Teacher Leaders, And Distributed Leadership". In K. Leithwood, B. Mascalland T. Strauss (Eds.). *Distributed Leadership According to The Evidence*(pp. 61-86). Routledge/Taylor ve Francis, New York, London.

Fraenkel, J.,Wallen, N. ve Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Columbus, McGraw-Hill, OH.

Fullan, M. (2002). "The Change Leader". *Educational Leadership*, 8, 16-22.

Goldstein, J. (2003). "Making Sense of Distributed Leadership: The Case of Peer Assistance and Review". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 397- 421.

Gülbahar, B. (2017). "Investigation of Perceptions Regarding Teacher Leadership Among Secondary School Teachers İn Turkey". *Journal of Education and Training Studies [Redfame]*, Vol. 5, No.2, 111-119.

Hallinger, P. (2003). "Leading Educational Change: Reflections on The Practice of Instructional and Transformational Leadership". *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.

Hallinger, P. (2005). "Instructional Leadership and The School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away". *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.

Hargreaves, A. (2004). "Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership". *School Leadership & Management*, 24, 287-309.

Harris, A. (2002). "Effective Leadership in Schools Facing Challenging Context". *School Leadership and Management*, 22, 15-26.

Harris, A. (2004). "Editorial: School Leadership and School Improvement: A Simple and A Complex Relationship". *School Leadership and Management*, 24, 3-5.

Harris, A. (2005). "Reflections on Distributed Leadership". *Management in Education*, 19, 10-12.

Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Open University Press, Berkshire.

Harris, A. ve Muijs, D. (2006). "Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in The UK". *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.

Hook, D. P. (2006). *The Impact of Teacher Leadership on School Effectiveness in Selected Exemplary Secondary Schools*. Doktora tezi, Texas Ave M University. ProQuest Dissertations and Thesis data base. (UMI No. 3219160).

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). "Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-79.

Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan Devi Uyandırmak Öğretmen Liderler Yetiştirmek*. (S. Özdemir, Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Kılınç, A. Ç. ve Recepoğlu, E. (2013). "Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.

Leithwood, K., Steinbach, R. ve Ryan, S. (1997). "Leadership and Team Learning in Secondary Schools". *School Leadership and Management*, 17, 303-325.

Lieberman, A. ve Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. Jossey- Bass Inc., San Francisco.

MacBeath, J. (2009). "Distributed Leadership: Paradigm, Policy, and Paradox". In K. Leithwood, B. Mascalland T. Strauss (Eds.). *Distributed Leadership According to The Evidence*(pp. 253-266). Routledge/Taylor ve Francis, New York, London.

Mangin, M. M. (2007). "Facilitating Elementary Principals' Support For Instructional Teacher Leadership". *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357.

Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. ve Sacks, R. (2008). "The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism". *Journal of Educational Administration*, 46, 214-228.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. PegemA Yayınları, Ankara.

Reeves, T. L. (2006). *Principal Leadership and The Development of Organizational Culture in A Newschool*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Chapel Hill.

Robertson, J. M. Ve Weber, C. F. (2000). "Cross-Cultural Leadership Development". *International Journal of Leadership in Education*, 3, 315-330.

Sawyer, J. M. (2005). *A Case Study of Teacher Leadership As A Strategy For Implementing Change (Unpublished Doctoral Dissertation)*. Lynch Graduate School of Education. ProQuest Information and Learning (UMI No. 3173679).



Schunk, D. H. ve Gunn, T. P. (1986). "Self-Efficacy And Skill Development: Influence Of Task Strategies and Attributions". *The Journal of Educational Research, 79*(4), 238-244.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A., S. ve Lewis, G. (2008). "Taking a Distributed Perspective: Epistemological and Methodological Trad Eoffs in Operationalizing The Leader-Plus Aspect". *Journal of Educational Administration*, 46, 189-213.

Sternberg, R. J. (2005). "WICS: A Model of Giftedness in Leadership". *Roeper Review*. 28,1 37-44.

Timperley, H. S. ve Robinson, V. M. J. (2001). "Achieving School Improvement Through Challenging and Changing Teachers' Schema". *Journal of Educational Change*, 6, 227-215.

Ward, L. ve Parr, J. (2006). "Authority, Volunteerism, Andsustainability: Creating and Sustaining an Online Community Through Teacher Leadership". *Leadership and Policy in Schools*, 5, 109-129.

Wynne, J. (2002). *Teacher Leadership in Education Reform*. ERIC Digest. http://www.ericdigests.org/2002-4/teachers.html.

Yaz, A. H. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). "Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.16986/HUJE.2016016394

Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). "Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına Ilişkin Görüşleri". *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(2), 93-105.



HATAY MUTFAĞI YÖRESEL YEMEKLERİNİN TURİZM İŞLETME BELGELİ LOKANTA MÖNÜLERİNDE KULLANIMI: ANTAKYA ÖRNEĞİ

Ufuk Cem RAY
İskenderun Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Yüksek Lisans Programı, ucemray@gmail.com

Nihat DEMİRTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Turizm Fakültesi, nihat.demirtas@iste.edu.tr

Özet

Bu çalışmada önemli bir turizm destinasyon merkezi olan Hatay'ın Antakya ilçesinde faaliyet gösteren turizm işletme belgeli lokantalarda yöresel yemeklerin mönülerde yer alma düzeyinin belirlenmesi, en çok hangi yemeklerin sunulduğu ve yöresel yemeklerin bölgenin turizm gelişimi açısından önemi hakkında işletme yöneticilerinin ne düşündükleri araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada elde edilen veriler sonucunda değerlendirmeler yapılarak işletmelerde sunulan ürünler tasnif edilip yorumlanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Yöresel yemekler, lokanta işletmeleri, mönü, Antakya.

THE USE OF HATAY CUISINE IN TOURISM BUSINESS CERTIFIED RESTAURANT VARIETIES: ANTAKYA EXAMPLE

Abstract

In this study, it was determined the involvement level of local food in the menus of tourism operating certificate restaurants in Antakya, an important tourism destination center in Hatay. Opinions about the most preferred local food and the importance of local food for tourism development of the region were investigated along with how business managers perceive the current trends. Content analysis and semi-structured interview technique were used as a qualitative research method. As a result, evaluations were made on the data obtained from the research, and the products presented in the enterprises were classified and interpreted.
Keywords: Local food, restaurant businessis, menu, Antakya.

Giriş

Beslenme insanların en temel ihtiyaçlarındandır. İnsanların yaşadığımız 21. yüzyılda gelişen teknoloji sayesinde ulaşımın hızlı ve ekonomik olması nedeniyle başka destinasyonları keşfetmek ve yöresel yemekleri tatmak için seyahat ettikleri gözlemlenmektedir. Yiyecek içecek işletmelerinin turizm işletmeciliği kapsamında yer alması insanların başka destinasyonlarda yer alan yöresel yemekleri keşfetmeleri için seyahat etmelerini desteklediği bilinmektedir.

Zamanla gelişmekte ve değişim süreci içerisine girmekte olan turizm sektörü, turistler için farklı alternatifler sunmaya başlamıştır. Bu nedenle turistlerin tercihlerinde de değişimler oluşmaya başlamıştır. Bu süreçte, turizm ürünü dâhilinde destekleyici ürünler olarak yerini almakta olan ve tek başına turistleri bir yere çekme gücü olmadığı düşünülen yiyecek ve içecekler son zamanlarda destinasyonlar için vazgeçilmez bir unsur olmaya başlamıştır (Zağralı ve Akbaba, 2015). Öyle ki turizm alanında ki paylarını arttırmak isteyen şehirler Türk mutfak kültürünü Türkiye'de ki turizm faaliyetleri arasına alıp gastronomi alanında ki çeşitli faaliyetlere önem vererek sezon süresini on iki aya yayabileceklerdir. Böylelikle bölgedeki yiyecek ve içeceklerin o destinasyona özgü olmaları turistler tarafından yapılacak olan harcamaları da arttırarak ekonomiye katkı sağlayacaktır (Kızılırmak, Albayarak ve Küçükali, 2014: 77).

TÜRSAB Gastronomi Turizmi Raporunda, dünyadaki turist sayısının 1 milyar kişiyi aştığı ve bu turistlerin %88.2'sinin 'Destinasyon tercih etmede yemek çok önemli' dediği belirtilmiştir. Böylece dünyada seyahatlerini lezzet duraklarına göre yapanların sayısının hızla arttığı ve Türkiye'nin de bu alandaki potansiyelini ortaya koymayı hedefleyen TÜRSAB Gastronomi Turizmi Raporu, Türkiye'ye

gelen turistlerin cebinden çıkan paranın beşte birinin yemek için harcandığını ortaya koymaktadır (http://www.tursab.org.tr, 2019).

Yöresel yemeklere ilgi duyan tüketiciler, sosyal medya kanallarının yaygınlaşması ile birlikte, yiyecek ve içecek fotoğraflarının paylaşılması ve yapılan yorumlar aracılığıyla yöresel yemeklerle ilgili bilgilere daha hızlı bir şekilde ulaşılabilir hale gelmişlerdir (Şengül ve Türkay, 2016: 66)

Hatay mutfağı yöresel yemeklerinin turizm işletme belgeli lokantaların mönülerinde kullanılma durumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, yöresel yemek kültürü hakkında bilgi verilerek, Hatay mutfağının yöresel yemeklerine değinilmiş Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan turizm işletme belgeli lokantalarda yöresel yemeklerin mönülerde yer alma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Yöresel Yemek Kültürü

Yöresel yemek kavramı, bir bölgenin sahip olduğu yiyecek ve içecekler ile bu yiyecek ve içeceklerin hazırlanma aşamasından sunumuna kadar olan tüm evrelerle ilgili yöntemler ve bu çerçevede geliştirilen inanç ve uygulamalarından oluşan kendine özgü kültürel yapıyı ifade eder (Akgöl, 2012: 45; Durlu ve Kızılkaya, 2009: 246).

Topluluğun yaşadığı coğrafyanın fiziksel özellikleri beslenme kültürünü, yiyecekleri tüketilebilir hale getirme şeklini etkilemektedir (Beşirli, 2010: 161). Toplumsal yaşamda beslenme kültürü ile yaşam tarzı arasında güçlü bir ilişki vardır. Beslenme kültürü, yaşam tarz ve standartlarının değişmesi ile zaman içinde değişim göstermektedir. Toplumların tümünde ortak davranış kalıpları olduğu halde, söz konusu davranışların biçimleri bir toplumdan diğerine değişiklik göstermektedir. Örneğin, insanların açlık hissini gidermek için neyi nasıl yediği coğrafya ve kültürle ilişkilidir. Tercih olanağı olduğu zaman neyi seçtiği, onu nasıl elde ettiği, nasıl pişirdiği, nasıl sunulduğu gibi durumlar kendi kültürüne göre değişiklik gösterir (Tezcan, 2000: 1).

Yerel kültürün ayrılmaz bir parçası olan yemek kültürü, aynı bölgede yaşayan ve farklı inançlara mensup bireyler tarafından çeşitli nedenlerle birbirinden farklı etkinliklerde tüketilen yemeklerdir (Hatipoğlu, Zegin, Batman ve Şengül, 2013). Yöresel yemekler, son yıllarda ulusal ve uluslararası gastronomi turizmi aktivitelerinin önemli bir parçası haline gelmeye başlamıştır (Zepeda ve Deal,2009; Sharma, Moon, Strohbehn, 2014). Bir destinasyonun kültürel kimlik ve mirasını yansıtan gastronomi turizmi, destinasyonun kendine özgü mutfak kültürünü sunmasına olanak tanıyarak, destinasyonlara rekabet üstünlüğü yaratan ve gastronomi motivasyonu ile gerçekleştirilen seyahatlerin artmasına yardımcı olur (Harrington ve Ottenbacher, 2010; Lin, Pearson ve Cai, 2011).

1.1. Hatay Yemek Kültürü

Akdeniz bölgesinin en doğusunda Suriye sınırına komşu olan Hatay, tarihi oldukça eskilere uzanan, ticaret yollarının geçiş noktasında bulunan önemli bir şehirdir. Ortadoğu ülkeleri ve Türkiye arasında bir köprü görevi gören ve aynı zamanda tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliğinde bulunmuş olan Hatay, bu yönünden dolayı birçok dini ve inanışı bünyesinde barındırmaktadır. Bu kültür çeşitliliğinden dolayı ortaya çıkan yemekler Hatay'ın yöresel mutfağını oluşturmuştur (Akdağ, Akgündüz, Güler ve Benli,2015).

Hatay tarihinde Akatlar, Hititler, Mısırlılar, Asurlular, Oğuz Türkleri, Persler, Büyük İskender, Roma İmparatorluğu, Bizans İmparatorluğu, Abbasiler, Eyyubiler, Memlukler ve Osmanlı İmparatorluğu' nu barındırmıştır. Bu köklü medeniyetlerin Hatay'a uğramaları sonucunda şehrin mutfak kültürüyle karşılıklı etkileşimde bulunmuşlardır. Hatay mutfağı bu tarihi kaynak sayesinde kendine özgü bir mutfak oluşturmayı başarmıştır. Farklı mutfak kültürlerinden aldıklarını kendi tat ve damak zevkine göre geliştirerek geleneksel ve yeni bir mutfak olmayı başarmıştır (Budak, 2008).

Çevresel koşullar, sosyo-kültürel durum, ekonomik yapı ve dinsel inanışlar bu yemek kültürünü şekillendiren önemli faktörlerdir. İnanç turizminin merkezlerinden birisi olan Hatay'ın merkez ilçesi Antakya aynı zamanda gastronomi turizmine de hizmet edebilecek kalite ve zenginliktedir. Hatay mutfağını bu kadar özel kılan nedenlerin en önemlisi Hatay'ın kültürel zenginliğini mutfağına ve yemek çeşitlerine güçlü aktarabilen ve her türlü modern baskıya rağmen bunu geliştirerek sürdürmeyi başaran ender şehirlerden olmasıdır (Şahin, 2012: 7).

Tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış ve UNESCO tarafından 2017 yılında gastronomi kenti olarak ilan edilen Hatay, birçok lezzeti mutfağında barındıran 600 yemek çeşidine sahiptir (www.turizmgazetesi.com 2019, Akdağ, Akgündüz, Güler ve Benli,2015).

Hatay yöresel yemekleri ile ilgili alanyazından derlenen yemek listeleri mönü bazında aşağıda sunulmaktadır (Şahin, 2012: 3).

Çorbalar: Kumbursiye, toğga çorbası, ekşi aşı, yoğurt aşı, tuzlu yoğurt çorbası, mahulta, aya köfteli çorba, şişbörek, ekşili çorba.

Mezeler ve Salatalar: Bakla, ali nazik, cevizli biber, humus, tarator, turplu tarator, havuçlu tarator, patlıcan yoğurtlama, abugannuş, zengin, roka salatası, zahter salatası, zeytin salatası, taze ve küflü sürk salatası, taze çökelek salatası.

Sebze Yemekleri: Öcce (mücver), şıh mualle (şeyh mualla), kabak bastırma, darbalı bastırma, bamya, lübye (börülce), kabak boraniye, ıspanak boraniye, şıhıl mahşi, aya köfteli ıspanak sapı, zeytinyağlı zılk (pazı) sapı.

Et Yemekleri: Tepsi kebabı, kağıt kebabı, aşur (aşir), tirit, mortadella, tuzda tavuk, kemmünlü köfte (kimyonlu köfte), belen tavası, antakya usulü tavuk döner, antakya usulü kıyma kebabı ve kuşbaşı, maklube.

Bulgurlu Yiyecekler ve Aşlar: Tepsi oruğu, oruk (içli köfte), domatesli aş, kemmünlü (kimyonlu) biberli aş, mercimekli aş, firikli aş, çiğ köfte, kabaklı aş, keşürlü pirinç pilavı (kapuska), sarma içi (kısır), patatesli köfte, mütebli, sıraysil (sireysil).

Dolma ve Sarmalar: Etli lahana sarma, etli lahana sarma, kuru patlıcan dolma, zeytinyağlı yaprak sarması, zeytinyağlı zılk sarması, mumbar.

Hamur İşleri: Kete, kerebiç, kömbe, külçe, semirsek (sembusek), ıspanaklı börek, biberli ekmek, katıklı ekmek, kaytaz böreği.

Tatlı ve Reçeller: Peynirli irmik helvası, künefe, kabak tatlısı, taş kadayıfı, züngül, şam tatlısı, haytalı, kebbet reçeli, patlıcan reçeli, ceviz reçeli, turunç reçeli, ayva reçeli.

2. Alanyazı Taraması

Yapılan alanyazı taraması sonucunda, yöresel yemekler ile ilgili birçok çalışma bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmalar, yöresel yemeklerin özelliklerini gösterirken aynı zamanda yöresel yemeklerin ait olduğu bölgenin tanıtımına ve o bölge ile ilgili farkındalık yaratılmasına da katkı sağlamaktadır. Yöresel yemekler ile ilgili yapılan bu tür çalışmalar sayesinde yöresel yemeklerin kuşaklar arası sürdürülebilirliği sağlanmaktadır. Aşağıda daha önce yöresel yemekler ile ilgili yapılan bazı çalışmalardan örnekler sunulmuştur.

Mil ve Denk (2015) tarafından yapılmış olan "Erzurum mutfağı yöresel ürünlerinin otel restoran mönülerinde kullanım düzeyi: Palandöken örneği" adlı çalışmada Erzurum'un Palandöken ilçesinde yer alan turistik işletmeler, yöresel ürünleri mönülerinde kullanmalarına rağmen çoğunlukla tedarikte ve maliyet kaygılarından dolayı yaşanan sıkıntılardan mütevellit mönülerde ki ağırlığı daha çok ulusal ve/veya uluslararası ürünlere yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Akdağ, Akgündüz, Güler ve Benli (2015), yapılan çalışmada Hatay'ı ziyaret eden yerli turistlerin yiyecek içecek deneyimleri ve gastronomi memnuniyetlerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan araştırmada katılımcıların yemeklerin niteliğine ilişkin en memnun kaldıkları özelliğin yöresel lezzetleri tatmak olduğu ve katılımcıların genel yemek memnuniyetlerine yöresel lezzetlerden duyulan memnuniyet derecesinin yüksek olduğu görülmüştür.

Hatipoğlu ve ark. (2013), tarafından yapılan "Yöresel yemeklerin kırsal turizm işletmeleri mönülerinde kullanım düzeyleri: Gelveri örneği" çalışma sonucunda işletme sahiplerinin, konak mönülerinde, yerel unsurlara fazla yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt ve ark. (2017) tarafından "Otel işletmelerinin mönülerinde yöresel yemek kültürünü yaşatmak: Adıyaman örneği" adlı çalışmada Adıyaman il merkezinde yer alan otel işletmelerinin mönülerinde yöresel yemeklerin bulunmadığı fakat alakart restoranlarda sözlü olarak müşterilere yöresel yemeklerin bulunduğu söylenerek yöresel yemek siparişlerinin alındığı ve yöresel yemeklerin diğer yemeklere nazaran daha çok tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Aslan, Güneren ve Çoban (2014) tarafında "Destinasyon markalaşma sürecinde yöresel mutfağın rolü: Nevşehir Örneği" adlı çalışmada yöresel yemeklerin sunumlarının maliyetli ve saklanamamasından

dolayı ayrıca alanında bilgi sahibi aşçıların istihdam edilememesinden ötürü yöresel yemeklerin mönülerde bulundurulmasının risk oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurnaz ve İşlek (2018) tarafından "yöresel yemeklerin restoranlar tarafından kullanımın değerlendirilmesi: Marmaris örneği" adlı çalışmada Marmaris yöresel yemeklerin bölgedeki restoran işletmeleri mönülerinde az yer aldığı ortaya çıkmıştır.

3. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, Hatay mutfağı yöresel yemeklerinin Antakya merkez ilçesinde faaliyet gösteren Turizm İşletme Belgeli lokantaların mönülerinde yer alma düzeylerinin belirlenmesi, en çok hangi yemeklerin sunulduğu ve yöresel yemeklerin bölgenin turizm gelişimi açısından önemi hakkında işletme yöneticilerinin ne düşündüklerinin araştırılması amacıyla işletmelerde ki mönüler değerlendirmeye alınmış ve analiz edilmiştir. Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında araştırma evreninde yer alan işletmelerin mönüleri toplanmış ve bu mönülerde yer alan yöresel yemekler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise işletme yöneticileri ve/veya aşçıbaşıları ile mevcut durumun değerlendirmesine olanak sağlayan verilerin toplanabilmesi için "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" kullanılmıştır. Bu tekniğe uygun olarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Görüşmede katılımcılara yöneltilen soruların bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu, benzer bir konuda daha önce araştırma yapmış olan Aslan, Güneren ve Çoban (2014), tarafından yapılmış olan çalışmadan yararlanılarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacının hazırladığı ve araştırmacıya rehberlik eden temel sorular mevcuttur (Gürbüz ve Şahin, 2016: 188). Görüşme formu olarak tasarlanan formda uzman görüşü de alınarak oluşturulan açık uçlu altı soru bulunmaktadır.

Araştırma evreni Hatay ili Antakya merkez ilçesinde bulunmakta olan 11 adet turizm işletme belgeli lokanta işletmesinden oluşmaktadır (www.turob.com.tr/istatistikler, 2019). Araştırma sürecinde tam sayıya ulaşmak için turizm işletme belgeli lokantaların tümü araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Ancak bir işletmelerin faal olmaması ve iki işletmenin de mönülerinde yöresel yemeklere yer vermemelerinden dolayı sekiz turizm işletme belgeli lokanta işletmesi ile görüşülmüştür.

4. Bulgular

Araştırmaya katılan turizm işletme belgeli yiyecek ve içecek işletmelerinin yöresel yemeklere olan yaklaşımları, et ve sebze yemekleri, bulgurlu yiyecek ve aşlar, dolma ve sarmalar, mezeler ve salatalar, hamur işleri, çorbalar, tatlı ve reçeller olmak üzere sekiz kategoride ele alınarak elde edilen bulgular ilk aşamada tablolar yardımıyla incelenmiş olup ikinci aşamada ise işletme yöneticileri ve/veya aşçıbaşıları ile yapılan görüşmeler sonucunda araştırma soruları kapsamında alınan yanıtlar derlenerek sunulmuştur.

Tablo 1. Hatay Yöresel Çorbalarının Turizm İşletme Belgeli Lokanta Mönülerinde Kullanım Durumu

Kategori	Yöresel Yemek	Turizm İşletme Belgeli Lokantalarda Sunulan Yöresel Yemek Sayısı
Çorbalar	Kumbursiye	-
	Toğga Çorbası	-
	Ekşi Aşı	4
	Yoğurt Aşı	7
	Tuzlu Yoğurt Çorba	-
	Mahulta	3
	Şişbörek	-
	Ekşili Çorba	-
	Aya Köfteli Çorba	-
	Toplam	**14**

Tablo 1'de Hatay yöresel yemeklerinden çorbaların turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde ne kadar yer verildiği ile ilgili sonuçlara bakıldığında, mönülerde en çok tercih edilen çorbanın yoğurt aşı olduğu görülmektedir. Bu çorbayı sırasıyla ekşi aşı ve mahulta çorbaları izlemektedir. Kumbursiye, toğga çorbası, tuzlu yoğurt çorbası, şişbörek, ekşi çorba ve aya köfteli çorba türlerinin ise mönülerde yer almadığı görülmektedir.



Tablo 2. Hatay Yöresel Meze ve Salatalarının Turizm İşletme Belgeli Lokanta Mönülerinde Kullanım Durumu

Kategori	Yöresel Yemek	Turizm İşletme Belgeli Lokantalarda Sunulan Yöresel Yemek Sayısı
Mezeler ve Salatalar	Bakla	4
	Ali Nazik	5
	Cevizli Biber	8
	Humus	8
	Tarator	8
	Turplu Tarator	-
	Havuçlu Tarator	5
	Patlıcan Yoğurtlama	8
	Abugannuş	8
	Zengin	6
	Roka Salatası	3
	Zahter Salatası	5
	Zeytin Salatası	8
	Zılk Sapı Yoğurtlaması	1
	Taze Sürk Salatası	3
	Küflü Sürk Salatası	4
	Taze Çökelek Salatası	5
	Toplam	**89**

Tablo 2'ye bakıldığında Hatay yöresel meze ve salatalarının turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer alma durumu ele alınmıştır. Mönülerde en çok yer bulan ürünler cevizli biber, humus, tarator, patlıcan yoğurtlama, abugannuş ve zeytin salatasıdır. Bu ürünleri sırasıyla, zengin, ali nazik, zahter salatası, havuçlu tarator, bakla, küflü sürk salatası, taze sürk salatası ve roka salatasının yer aldığı, turplu taratora ise mönülerde yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 3. Hatay Yöresel Sebze Yemeklerinin Turizm İşletme Belgeli Lokanta Mönülerinde Kullanım Durumu

Kategori	Yöresel Yemek	Turizm İşletme Belgeli Lokantalarda Sunulan Yöresel Yemek Sayısı
Sebze Yemekleri	Öcce (Mücver)	2
	Şıh Mualle (Şeyh Mualla)	3
	Kabak Bastırma	-
	Darbalı Bastırma	-
	Bamya	2
	Lübye (Börülce)	2
	Kabak Boraniye	3
	Ispanak Boraniye	4
	Şıhıl Mahşi	6
	Aya Köfteli Ispanak Sapı	-
	Zeytinyağlı Zılk (Pazı) Sapı	5
	Toplam	**27**

Tablo 3'te Hatay yöresel sebze yemeklerinin, turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer alma durumu ele alındığında ilk sırada şıhıl mahşi yer almaktadır. Bu yemeği zeytinyağlı zılk (pazı) sapı takip etmektedir. Bu yemekleri sırasıyla ıspanak boraniye, kabak boraniye, şıh mualle (şeyh mualla), lübye (börülce), bamya ve öcce (mücver) yer almaktadır. Darbalı bastırma ve aya köfteli ıspanak sapının ise mönülerde yer almamaktadır.



Tablo 4. Hatay Yöresel Dolma ve Sarmalarının Turizm İşletme Belgeli Lokanta Mönülerinde Kullanım Durumu

Kategori	Yöresel Yemek	Turizm İşletme Belgeli Lokantalarda Sunulan Yöresel Yemek Sayısı
	Etli Lahana Sarma	3
	Patlıcan Dolması	7
Dolma ve Sarmalar	Kuru Patlıcan Dolma	5
	Zeytinyağlı Yaprak Sarması	4
	Zeytinyağlı Zılk Sarması	4
	Mumbar	6
	Toplam	**29**

Tablo 4'te Hatay yöresel dolma ve sarmalarının turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer alma durumuna bakıldığında ilk sırayı patlıcan dolmasının aldığını bu ürünü sırasıyla mumbar, kuru patlıcan dolması, zeytinyağlı zılk sarması, zeytinyağlı yaprak sarması ve etli lahana sarmasının mönülerde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5. Hatay Yöresel Aşlar ve Bulgurlu Yiyeceklerinin Turizm İşletme Belgeli Lokanta Mönülerinde Kullanım Durumu

Kategori	Yöresel Yemek	Turizm İşletme Belgeli Lokantalarda Sunulan Yöresel Yemek Sayısı
Bulgurlu Yiyecekler ve Aşlar	Tepsi Oruğu	8
	Oruk (İçli Köfte)	8
	Domatesli Aş	-
	Kimyonlu Biberli Aş	-
	Mercimekli Aş	-
	Firikli aş	6
	Çiğ Köfte	8
	Kabaklı Aş	-
	Keşürlü Pirinç Pilavı (Kapuska)	2
	Sarma İçi (Kısır)	5
	Patatesli Köfte	-
	Mütebli	3
	Sıraysil / Sireysil	2
	Toplam	**43**

Tablo 5'e bakıldığında Hatay yöresel bulgurlu yiyecekler ve aşlarının turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer alma durumunda ilk sıraları tepsi oruğu, oruk (içli köfte) ve çiğ köftenin yer aldığı bunları firikli aş, sarma içi (kısır), mütebli, keşürlü pirinç pilavı (kapuska) ve sıraysil (sireysil) takip etmektedir. Patatesli köfte, mercimekli aş, kimyonlu biberli aş ve domatesli aşın ise mönülerde yer almamaktadır.

Tablo 6. Hatay Yöresel Et Yemeklerinin Turizm İşletme Belgeli Lokanta Mönülerinde Kullanım Durumu

Kategori	Yöresel Yemek	Turizm İşletme Belgeli Lokantalarda Sunulan Yöresel Yemek Sayısı
Et Yemekleri	Tepsi Kebabı	8
	Kağıt Kebabı	8
	Aşur (Aşir)	5
	Tirit	1
	Mortadella	-
	Tuzda Tavuk	4
	Kemmünlü Köfte (Kimyonlu)	-
	Belen Tavası	4
	Antakya Usulü Tavuk Döner	4
	Antakya Usulü Kıyma Kebabı ve Kuşbaşı	8
	Maklube	3
	Toplam	**45**



Tablo 6'da Hatay yöresel et yemeklerinin turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer alma durumu ele alınmaktadır. Bu kategoride ilk sırada tepsi kebabı, kağıt kebabı, Antakya usulü kıyma kebabı ve kuşbaşının yer aldığı görülmektedir. Bu yemekleri sırasıyla aşur (aşir), tuzda tavuk, belen tavası, Antakya usulü tavuk döner, maklube ve tirit takip etmektedir. Kemmünlü (kimyonlu) köfte ve Mortadella'ya ise mönülerde yer verilmemektedir.

Tablo 7. Hatay Yöresel Hamur İşlerinin Turizm İşletme Belgeli Lokanta Mönülerinde Kullanım Durumu

Kategori	Yöresel Yemek	Turizm İşletme Belgeli Lokantalarda Sunulan Yöresel Yemek Sayısı
Hamur İşleri	Kete	-
	Kerebiç	-
	Kömbe	2
	Külçe	-
	Semirsek (Sembusek)	3
	Ispanaklı Börek	4
	Biberli Ekmek	5
	Katıklı Ekmek	6
	Kaytaz Böreği	3
	Toplam	**23**

Tablo'7 de Hatay yöresel hamur işlerinin turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer alma durumuna bakıldığın bu kategoride ilk sırayı katıklı ekmeğin aldığı bunu biberli ekmeğin takip etmekte olduğu sırasıyla ıspanaklı börek, kaytaz böreği, semirsek (sembusek) ve kömbe mönülerde tercih edilmektedir. Kete, kerebiç ve külçenin ise mönülerde yer almadığı görülmektedir.

Tablo 8. Hatay Yöresel Tatlı ve Reçellerinin Turizm İşletme Belgeli Lokanta Mönülerinde Kullanım Durumu

Kategori	Yöresel Yemek	Turizm İşletme Belgeli Lokantalarda Sunulan Yöresel Yemek Sayısı
Tatlı ve Reçeller	Peynirli İrmik Helvası	5
	Künefe	8
	Kabak Tatlısı	3
	Taş Kadayıfı	-
	Züngül	-
	Şam Tatlısı	-
	Haytalı	-
	Kebbet Reçeli	-
	Patlıcan Reçeli	2
	Ceviz Reçeli	2
	Turunç Reçeli	2
	Ayva Reçeli	1
	Toplam	**20**

Tablo 8'de Hatay yöresel tatlı ve reçellerinin turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer alma durumu ele alınmaktadır. Bu kategori Hatay yöresel çorbaları ile birlikte mönülerde en az yer verilen yemeklerden oluşmaktadır. Turizm işletme belgeli lokantaların mönülerinde en çok yer verilen tatlı künefe olmakla birlikte ikinci olarak en çok tercih edilen tatlı ise peynirli irmik helvası olup ardın ise kabak tatlısı, patlıcan reçeli, ceviz reçeli, turunç reçeli ve ayva reçeli de mönülerde yer almakta olan diğer tatlı ve reçellerdir. Ancak taş kadayıf, züngül, şam tatlısı, haytalı ve kebbet reçelinin ise mönülerde yer almadığı görülmektedir.

5. Değerlendirme

Turizm işletme belgeli lokantaların işletme yöneticileri ve/veya aşçıbaşıları ile yapılan görüşmelerin değerlendirilmesi

Yöresel yemeklerin mönülerde yer alan diğer yemek çeşitlerine göre müşteriler tarafından tercih edilme durumu: Araştırmaya katılan paydaşların tümü yöresel yemeklerin mönülerinde yer almakta olan diğer yemek çeşitlerine nazaran daha çok tercih edildiğini belirtmişlerdir. Özellikle müşterilerinin

yöresel yemekleri tatmak amacı ile işletmelere gelmeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir. Ancak turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer almakta olan yöresel yemeklerin çeşitliliğinin de az olduğu dikkat çekmektedir.

Lokanta işletmeleri açısından yöresel yemeklerin sunumunun müşteri yönünden etkileri: Katılımcıların tümü son zamanlarda sosyal medyanın etkisi ile yemek sunumlarının, yemeğin tadından daha önemli olduğuna dair bir algının ortaya çıkması ile mönülerinde yer vermiş oldukları et yemekleri kategorisinde yer alan ürünlerde mutlaka görsel şovlara yer verdiklerini beyan etmişlerdir. Örneğin; tuzda tavuk yemeğinin sunumu sırasında tuzun üzerine ispirto dökülerek ateşe verilmesi gibi görsel sunumlar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Yöresel yemeklerin fiyatlandırma politikası: Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde mevsimsel duruma bağlı hammadde fiyatlarının belli bir fiyat seviyesinde kalmamasından dolayı ve çoğu yöresel yemeğin muhafazasının zor olması sebebi ile yöresel yemeklerin fiyatlandırılmasında diğer yemek çeşitlerine nazaran daha yüksek fiyat politikası uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Yöresel yemeklerin fiyatlandırma politikasında belediyenin belirlemiş olduğu fiyat kriterlerine uyduklarını da ifade etmişlerdir.

Yöresel yemeklerin tescil edilip bölgenin gastronomi turizmi potansiyeli açısından değerlendirilmesi: Paydaşlar ile yapılan görüşmelerde Hatay'ın özellikle Antakya'nın önemli bir marka kent olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bölgenin tanıtımının iyi yapılmadığı, şehrin sadece inanç ve kültür turizmi açısından ön planda olduğunu, gastronomi turizminin arka planda kaldığını söylemişlerdir. Ancak Hatay'ın Unesco tarafından gastronomi kenti ilan edilmesi ve künefenin coğrafi etiket altına alınması gibi faaliyetlerin artması ile bölgenin gastronomi turizmi açısından da önemli bir yere gelebileceğini umduklarını söylemişlerdir.

Yöresel yemeklerin sabah, öğlen ve akşam olarak mönülerde yer alma durumu: Araştırma katılan turizm işletme belgeli lokanta işletmelerinden sadece ikisinin mönülerinde sabah kahvaltısına yer verdikleri görülmüştür. İşletmelerden altısı ise işletmelerinin sadece öğlen ve akşam yemeklerine mönülerde yer verdiklerini ancak turist kafilelerinin sabah kahvaltısı talebinde bulunmaları halinde kahvaltı servisi yaptıklarını söylemişlerdir.

Yöresel yemeklerin hazırlanış aşamasında orijinal reçetelerden yararlanılma durumu: Araştırmaya dâhil olan katılımcılardan beş işletme yöneticisi yöresel yemeklerde orijinal reçetelere bağlı kaldıklarını, diğer üç işletme yöneticisi ise kimi yöresel yemeklerde (et yemekleri, tatlı kategorilerinde) zaman zaman farklı yorumlamalar denediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucun elde edilen bulgular doğrultusunda Hatay yöresel yemeklerinin turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer alma düzeyinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Özellikle çorbalar, tatlı ve reçeller mönülerde en az yer alan kategorilerdir. Diğer kategorilerde yer almakta olan yöresel yemeklerde ise nitekim bu durum daha iyi olarak görülebilmektedir. Yöresel yemeklerin bir destinasyonun pazarlanmasında en az diğer faktörler kadar oldukça önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde Hatay yöresel yemeklerini turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yeterince yer almaması destinasyonun gastronomi turizmi açısından olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Turizm işletme belgeli lokantalar ile yapılan görüşmeler sonucunda lokanta mönülerinde yöresel yemeklere fazla yer verilmemesinin nedeni olarak; çoğu yöresel yemeğin stok maliyetlerinin ve anında üretilip tüketilmesi gerektiğinden dolayı bu yemekleri mönülerinde bulundurmalarının işletme maliyetleri açısında risk teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Hatay yöresel yemeklerinden kahvaltı kategorisinde yer alan ürünlerin ise yerli halk ve turistler tarafından tercih edilme düzeyinin düşük olduğu ancak diğer kategorilerde ki yöresel yemeklerde de çeşitliliğin az olmasının başka bir nedenin ise yöresel yemekler hakkında bilgi sahibi kalifiye eleman yetersizliğinden kaynakladığını vurgulamışlardır.

Katılımcıların tümü Hatay'ın yöresel yemeklerinin tanıtımının iyi yapılamaması sebebiyle yemek kültürünün bölgenin diğer turistik çekiciliklerine nazaran arka planda kaldığını ve Hatay'ın gastronomi turizmi açısından önemli bir tanıtım eksikliğinin yaşandığını ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırma ile elde edilen veriler sonucunda Hatay yöresel yemeklerinin turizm işletme belgeli lokanta mönülerinde yer verilmesine yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur. Bunlar:



■ Hatay yöresel yemeklerinin markalaşmaları sağlanarak, bölgede yerel yemeklerin tanıtımına yönelik festivaller düzenlenmelidir.

■ Mönülerde yapılacak revizyonlar ile mönülerde hiç yer verilmeyen yöresel yemekler mönülere dâhil edilmelidir.

■ Büyükşehir belediyesi ya da halk eğitim merkezlerinin yöresel yemek kursları düzenleyerek kalifiye elamanların yetiştirilmesi sağlanabilir. Bu sayede şehirde ki istihdam oranına da katkı sağlanmış olup kalifiye eleman sorununda önüne geçilmesi sağlanmalıdır.

■ Gastronomi turizmi bakımından bölgenin ulusal ve uluslararası alanda tanıtımının yapılması yönünde ki çalışmalar arttırılarak sosyal medya stratejisi oluşturulup kısa metrajlı tanıtım filmleri çekilerek sosyal medya mecralarında yanımlanması hedeflenmelidir.

■ Antakya ilçesi genelinde hangi yöresel yemeklerin yenilebileceğini gösteren bir gastronomi rehberi oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Akdağ, G., Akgündüz, Y., Güler, O. ve Benli, S. (2015). "Bir Seyahat Motivasyon Aracı Olarak Gastronomi: Hatay'ı Ziyaret Eden Yerli Turistlerin Seyahat Motivasyonları, Yiyecek İçecek Deneyimleri ve Seyahat Memnuniyetleri Üzerine Bir Araştırma". 1. Eurisia International Tourism Congress: Current Issues, Trends and Indicators (EITOC-2015), 28-30 Mayıs 2015, Konya/Türkiye, Vol. 3, ss:448-464, ISBN:978-605-9119-16-0 (2.Cilt)

Akgöl, Y. (2012). Gastronomi Turizmi ve Türkiye'yi Ziyaret Eden Yabancı Turistlerin Gastronomi Deneyimlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

Aslan, Z., Güneren, E. Ve Çoban, G. (2014). Destinasyon Markalaşma Sürecinde Yöresel Mutfağın Rolü: Nevşehir Örneği. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 2 (4), 3-13.

Beşirli, H. (2010). Yemek, Kültür ve Kimlik. Milli Folklor Dergisi.87(22), 161

Durlu Özkaya, F. ve Kızılkaya, O. (2009). Dolmalar ve Türk Mutfağı ile Yunan Mutfağındaki Yeri. II. Geleneksel Gıdalar Sempozyumu. Van.

Gürbüz, S., ve Şahin F. (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

Harrington, R. J., and Ottenbacher, M., C. (2010). Culinary Tourism A Case Study of the

Gastronomic Capital. Journal of Culinary Science and Technology, 8, 14-32. doi: 10.1080/15428052.2010.490765

Kurnaz, A., ve İşlek E. (2018). Yöresel Yemeklerin Restoranlar Tarafından Kullanımının Değerlendirilmesi: Marmaris Örneği, Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, 8 (1): 50-59.

Kızılırmak, İ., Albayarak, A. Ve Küçükali, S. (2014). Yöresel Mutfağın Kırsal Turizm İşletmelerinde Uygulaması: Uzungöl Örneği. Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, 4(1), 75,83.

Mil, B., ve Denk, E. (2015). Erzurum Mutfağı Yöresel Ürünlerinin Otel Restoran Mönülerinde Kullanım Düzeyi: Palandöken Örneği, Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, 5(2): 01-07.

Şahin, K. (2012). Hatay mutfak kültürü ve yemekleri, Hatay Valiliği Yayınları, No: 16, Budak, S. (2008). Antakya mutfağı, 1.Basım, Ankara: ATSO

Şengül S., Türkay, O (2016). Yöresel Mutfak Unsurlarının Turizm Destinasyonu Seçimindeki Rolü (Mudurnu Örneği). Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 12(29), 63-87.

Tezcan, M. (2000). Türk Yemek Antropolojisi Yazıları. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Hatipoğlu, A., Zengin, B., Batman, O. ve Şengül, S. (2013). Yöresel Yemeklerin Kırsal Turizm İşletmeleri Mönülerinde Kullanım Düzeyleri: Gelveri Örneği. Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, 3 (1), 6-11.

Yeşilyurt, H., Yeşilyurt, C., Güler, O., ve Özer, G. (2017). Otel İşletmelerinin Menülerinde Yöresel Yemek Kültürünü Yaşatmak: Adıyaman Örneği, Internatıonal West Asia Congress of Tourism Research. Van.

Zağralı, E., ve Akbaba A. (2015). Turistlerin Destinasyon Seçiminde Yöresel Yemeklerin Rolü: İzmir Yarımadası'nı Ziyaret Eden Turistlerin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. Journal of Yasar University, 6633-6644

Zepeda, L., ve Deal, D. (2009). Organic and Local Food Consumer Behaviour: Alphabet Theory. International Journal of Consumer Studies, 33 (6), 697-705. doi: 10.1111/j.1470-6431.2009.00814.x.

http://www.turob.com/tr/istatistikler (Erişim tarihi: 02.04.2019)



http://www.tursab.org.tr/dosya/12302/Tursab-Gastronomi-TurizmiRaporu_12302_3531549.Pdf (Erişim tarihi: 10.04.2019)

https://www.turizmgazetesi.com/news.aspx?id=84778 (Erişim tarihi: 03.04.2019)



V. PROPP'UN YAPISAL ÇÖZÜMLEME METODUNA GÖRE YER ALTI DİYARININ KARTALI MASALININ İNCELENMESİ

Elvide Kantar
Bağcılar Mustafa Kemal Ortaokulu

Özet

Masal; hayal ürünü, gerçeklikle ilgisi olmayan, bilinmeyen şahıs ve varlıkların yer aldığı, olağanüstü olayların yaşandığı bir anlatıdır. Masallar, insanlara öğütler verir; onları iyiye doğruya yöneltir. Milletlerin oluşturduğu masalların incelenmesinde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de V. Propp'un yaptığı çalışmadır. V Propp, masalı yapısal açıdan incelemiştir. Rus peri masallarını inceleyerek masalların belli bir yapıya sahip olduğunu belirlemiştir. Bu yapının incelenmesini Morfolojik Yöntem'le yapmıştır. V. Propp, Morfolojik yöntemle herhangi bir masalın yapısını inceleyerek nasıl bir işlevsel özelliğe sahip olduğunu ve bu işlevlerin tarihsel köklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Propp, bir anlatıyı oluşturan parçaların bütünü nasıl oluşturduklarını araştırarak, masalın yapısal tanımını oluşturmuştur. Masal değişse bile yapısal olarak özelliklerin aynı kalacağını ifade etmiştir. Bu yapısal düzenden hareketle Propp, masallardaki kişiler ve karakterlerin de aynı işlevleri yerine getirdiklerini ifade etmiştir. Bundan hareketle masalın incelenmesinde otuz bir işlev belirlemiştir. Bu otuz bir işlev masalların değişmeyen sabit unsurudur. Bütün masallarda bu işlevler aynı kalır, masal kahramanları değişse bile her kahramanın hareket ve fonksiyonu bir masaldan diğerine aktarılır. V. Propp'a göre bu fonksiyonları gerçekleştiren masal karakterleri vardır. Masal karakterleri masallarda bulunan eylem alanlarında kümelenir. Her eylem alanındaki karakter uygun fonksiyonlardan oluşan belli hareketleri yerine getirir. Bu eylem alanları ve fonksiyonlar her masalda bulunur. Bu çalışmada Propp'un Masal Biçimbilimi kitabında anlattığı kuramı hakkında bilgi verilecektir. Daha sonra Anadolu Masalları bu kuram çerçevesinde incelenecektir.
Anahtar Kelimeler: Masal, V. Propp, masal biçimbilimi.

EXAMINATION OF TALE "EAGLE OF THE UNDERGROUND REALM" ACCORDING TO SCRUCTURAL ANALYSIS METHOD OF V. PROPP

Abstract

The tale is a narrative that is has fanciful, nanconversant with reality, unknown persons and existences, extraordinary events. Tales give advice to people, directs them to goodness and trueness. Many studies have been done in the examination of tales that created from all nations. One of these studies is V. Propp's studying. V. Propp examines tales structurally. He specifies that tales has a definite structure when he examined Russian fairy tales. He did examination of this structure with Morphologic Method. V. Propp, examining structure of any tale with morphological method, tries to reveal how its functional feature is, and historical roots of these functions. Propp, researching how constituent parts of a naration formed the whole, has created structural definition of a tale. He states that even if the tale changes, structural properties will remain the same. From this structural layout, Propp expresses that the people and characters in the tales fulfill the same functions too. From this point of view, examining of the tale, he spesify 31 functions. These 31 functions are unchangeable fixed factor of tales. They remain same at all tales. Motions and functions of all heroes have been transfered from a tale to others even if heroes of tales change. According to V. Propp, there are tale characters that realizing these functions. Tale characters heap up as for that action fields in tales. The character that in every action field carries out definite motions consist of suitable functions. These action fields and functions are found in every tale. İn this study, Propp, described in his book Tale Morphology, The theory will be given information about. Then, the tale of Eagle of the Underground Realm will be examined in the framework of this theory.
Keywords: Tales, V. Propp, tales morphology.

GİRİŞ

Masal, hayal ürününün mahsulü olan dinî inanışlardan bağımsız, anlattıklarında inandırma kaygısı gütmeyen nesirle oluşturulmuş bir anlatı türüdür (Boratav, 1982, s.75). Masallarda olaylar bilinmeyen yerde geçer ve olağanüstü özellikler gösteren kahramanlar yer alır (Elçin, 1986, s.368). Kahramanları hayvanlar, devler, cinler, periler olabilir. Masal, hayal ürünü olsa da dinleyenleri inandırabilen bir sözlü anlatı türüdür (Sakaoğlu, 1973, s.5).

Masallarda anlatı genel olarak uzun ve yoğundur. Olağanüstü masallarda olayların çokluğu ve gerçekleşme durumu sebebiyle bu uzunluk göze çarpar. Hayvan masallarında ise anlatı daha kısa ve yoğundur (Boratav, 1988, s.76).

Bütün masallarda iyilik ve kötülüğün, güzellik ve çirkinliğin, zenginlik ve yoksulluğun bir başka deyişle olumlu ve olumsuzun mücadelesi anlatılır. Masallar genellikle iyilerin, güzellerin ve akıllıların

kazanması ile biter. Yaşanan olaylar, aksilikler birbirine bağlı olarak art arda ortaya çıkar. Bu olaylar çözümlendikten sonra yeni sorunlar ortaya çıkmaz. Masalın sonunda gerçekleşen evlilik ya da tahta çıkma zarar görmez. (Günay, 1992, s.326).

Masalın öz Türkçe karşılığı ödkünç/ötkünç'tür. Ödkünç öğüt verici ad, öğüt verici hikâye, ahlak dersi veren alegorik eser anlamına gelmektedir (Tezel, 1986, s.477).

Masalların başlıca işlevleri; çocuklara öğüt verip çocukları iyiye, doğruya, güzele yöneltmektir. Masallar, çocukların eğitiminde büyük bir öneme sahiptir, kültürün aktarımına aracılık ederler. İnsanların hoşça vakit geçirmesi için başvurdukları bir anlatıdır (Sakaoğlu, 2002, s.11).

1. V. Propp ve Masal Biçimbilimi

Masalları inceleme amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi de Vladimir Propp'un "Masalın Biçimbilimi" adlı kitabında yer verdiği kuramdır. Propp'un yapısalcı yönteminde bir masalın tarihsel köklerini araştırmaktan ziyade aynı özelliklere sahip masalları inceleyerek yapısal bir mantık ortaya koymak amaçlanmıştır. Propp, peri masallarını inceleyerek bir işlevsel özelliğe sahip olduğunu ve bu işlevlerin de tarihsel köklerini de ortaya koymaya çalışan bir yöntemdir.

Vladimir Propp, bir anlatı bütününü oluşturan parçaların, bütünü nasıl oluşturduklarını araştırarak masalların yapısal bir tanımına ulaşmıştır. Propp, çeşitli masallardaki aynı göreve sahip yapıları ortaya çıkararak masalların yapısal mantığının nasıl kurgulandığını açıklamıştır (Propp, 1987, s.19).

Propp, Masal Biçimbilimi (Morfologia Skazki) adlı eserinde, Rus peri masalları hakkında yaptığı incelemelerinin özelliklerini ve bir anlatının yapısını oluşturan unsurları açıklamıştır. Propp'un yöntemi iki temel unsur üzerine kurulmuştur. Bunlardan birincisi fonksiyon, ikincisi de roldür. Propp'a göre fonksiyonlar bir masalın temel parçalarıdır. Her fonksiyon, belli bir neden bağlı olarak ortaya çıkan ve belli sonuçları olan masaldaki karakterin bir hareketi (aksiyon)dir. Bir fonksiyon masaldaki hareketlerin akışı içindeki önem durumuna göre tanımlanır. Propp'un yönteminde hareketler ve karakterler birbiriyle ve masalın bütünüyle ilişkilidir.

Propp, masallardaki kişileri incelemiştir ve bu kişilerin masaldan masala değişmesi durumunda fonksiyonlarının aynı olacağını bir örnekle açıklamıştır:

1.Kartal, bir yiğide, bir kartal verir. Kartal, yiğidi başka bir kralığa götürür.

2.Büyükbaba, Suçenko'ya bir at verir. At Suçenko'yu başka bir krallığa götürür.

3.Bir büyücü, İvan'a bir kayık verir. Kayık, İvan'ı başka bir krallığa götürür.

4.Kraliçe, İvan'a bir yüzük verir. Yüzükten çıkan iriyarı adamlar İvan'ı başka bir krallığa götürür (Propp, 1985, s.29-30)

Propp'a göre masallardaki fonksiyon otuz bir tanedir ve bu sayıyı aşmaz. Masallardaki kahramanlar değişse bile fonksiyon ve hareketler bir masaldan diğerine aktarılır. Her kahramanın masal içerisinde fonksiyon sayısı sınırlı olduğu için yapabileceği eylemler de sınırlıdır. Bu fonksiyon ve hareketler bir masaldan diğerine aktarılır (Propp, 1987, s.24-38). Masallardaki fonksiyonlar çift olarak karşımıza çıkar. Bir olayın gerçekleşmesi için bir neden ihtiyaç vardır. Yapılan her hareketin sonucunda mutlaka bir olay gerçekleşir. Örneğin yasaklama varsa kahraman o yasağı çiğneyecektir; güç iş varsa kahraman o güç işi yerine getirecektir (Temel, 2005, s.85)

Masallar genellikle bir başlangıç durumuyla başlar. Burada ailenin fertleri sayılır ya da geleceğin kahramanı, sadece ismiyle veya durumunun işaret edilmesiyle tanıtılır. Başlangıç durumu bir işlevi olmasa da önemli bir biçim bilimsel öğe olarak kabul edilir (Çıblak, 2005, s.127-140).

Propp'un tespit ettiği otuz bir işlev:

1. Aileden biri evden uzaklaşır. (tanımı: uzaklaşma, simgesi β)

2. Kahraman bir yasakla karşılaşır. (tanımı: yasaklama, simgesi γ)

3. Yasak çiğnenir. (tanımı: yasağı çiğneme, simgesi δ)

4. Saldırgan bilgi edinmeye çalışır. (tanımı: soruşturma, simgesi ε)

5. Saldırgan kurbanıyla ilgili bilgi toplar. (tanımı: bilgi toplama, simgesi ζ)

6. Saldırgan kurbanını ya da servetini ele geçirmek için, onu aldatmayı dener. (tanımı: aldatma, simgesi ŋ)

7. Kurban aldanır ve böylece istemeyerek düşmanına yardım etmiş olur. (tanımı: suça katılma, simgesi θ)

8. Saldırgan aileden birine zarar verir. (tanımı: kötülük, simgesi A)

8a. Ailenin birinin bir eksiği vardır. Aileden biri bir şeyi elde etmek ister (tanımı: eksiklik, simgesi: a)

9. Kötülüğün ya da eksikliğin haberi yayılır; bir dilek ya da buyrukla kahramana başvurulur, kahraman gönderilir ya da gider. (tanımı: aracılık, geçiş anı, simgesi B)

10. Arayıcı - kahraman eyleme geçmeyi kabul eder ya da eyleme geçmeye karar verir. (tanımı: karşıt eylemin başlangıcı, simgesi C)

11. Kahraman evinden ayrılır. (tanımı: gidiş, simgesi: ↑)

12. Kahraman büyülü bir nesneyi ya da yardımcıyı edinmesini sağlayan bir sınama, bir sorgulama, bir saldırı, vb. ile karşılaşır. (tanımı: bağışçının ilk işlevi, simgesi D)

13. Kahraman ileride kendisine bağışta bulunacak kişinin eylemlerine tepki gösterir. (tanımı: kahramanın tepkisi, simgesi E)

14. Büyülü nesne kahramana verilir. (tanımı: büyülü nesnenin alınması, simgesi F)

15. Kahraman, aradığı nesnenin bulunduğu yere ulaştırılır, kendisine kılavuzluk edilir ya da götürülür. (tanımı: iki krallık arasında yolculuk, bir kılavuz eşliğinde yolculuk, simgesi G)

16. Kahraman ve saldırgan, bir çatışmada karşı karşıya gelir. (tanımı: çatışma simgesi H)

17. Kahraman özel bir işaret edinir. (tanımı: özel işaret, simgesi I)

18. Saldırgan yenik düşer.(tanımı: zafer, simgesi J)

19. Başlangıçtaki kötülük giderilir ya da eksiklik karşılanır. (tanımı: giderme simgesi K)

20. Kahraman geri döner. (tanımı: geri dönüş, simgesi ↓)

21. Kahraman izlenir. (tanımı: izleme, simgesi Pr)

22. Kahramanın yardımına koşulur. (tanımı: yardım, simgesi Rs)

23. Kahraman kimliğini gizleyerek kendi ülkesine ya da başka bir ülkeye varır. (tanımı: kimliğini gizleyerek gelme, simgesi O)

24. Düzmece bir kahraman asılsız savlar ileri sürer. (tanımı: asılsız savlar, simgesi L)

25. Kahramana güç bir iş önerilir. (tanımı: güç iş, simgesi M)

26. Güç iş yerine getirilir. (tanımı: güç işi yerine getirme, simgesi N)

27. Kahraman tanınır. (tanımı: tanıma, simgesi Q)

28. Düzmece kahramanın, saldırganın ya da kötünün gerçek kimliği ortaya çıkar. (tanımı: ortaya çıkarma, simgesi Ex)

29. Kahraman yeni bir görünüm kazanır. (tanımı: biçim değiştirme, simgesi T)

30. Düzmece kahraman ya da saldırgan cezalandırılır. (tanımı: cezalandırma simgesi U)

31. Kahraman evlenir ve tahta çıkar. (tanımı: evlenme, simgesi W0o)

Propp'a göre bu işlevleri yerine getiren masal karakterleri vardır. Masal karakterleri, bu işlevlerden hareketle bazı alanlara göre kümelenirler. Bu alanlar masal karakterlerinin eylemlerine uygun alanlarıdır. Masalda karşılaşılan eylem alanları şunlardır:

1. Saldırgan

2. Bağışçı

3. Yardımcı

4. Prenses

5. Gönderen

6. Kahraman

7. Düzmece Kahraman

Bu rollerden her biri uygun fonksiyonlardan oluşan belli hareketleri yerine getirirler. Bir karakter birden fazla alandaki hareket içinde bulunduğunda anlatım sırasında bu karakterin yüklendiği rol değişir (Propp, 1987, s.121). Propp, bu 7 eylem alanının ve bu eylem alanının gerçekleştirdiği 31 fonksiyonun kısmen de her masalda bulunduğunu bu fonksiyonların sırasının değişmediğini ve 31'i aşmayacağını ifade etmiştir. Bu 31 işlevi destekleyici nitelikte olan 4 yardımcı unsur da tespit etmiştir (Günay, 1975, s.84). Bu unsurlar şunlardır:

1. Olaylar arasında irtibatı sağlayan bağlayıcı unsurlar.

2. Hareketlerin maksat ve nedenleri.

3. Masal kahramanının ortaya çıkış şekilleri.

4. Masal kahramanının vasıfları.

BULGULAR

V. Propp'un Yapısal Çözümleme Metoduna Göre Yer Altı Diyarının Kartalı Masalı

Masalın işlevsel yapısı şu şekildedir:

I.Hareket

1. Üç kardeş varmış, bir de babaları varmış. (tanımı: başlangıç durumu, simgesi α).

2. Babalarının Hezaran Bülbüllerini Uyuz Padişah almıştır. (tanımı: eksiklik, simgesi α3).

3. Üç kardeş babalarının derdine deva bulmak için yola çıkarlar (tanımı: uzaklaşma, simgesi: β3).

4. Yolun üçe ayrıldığı noktada yollardan birinin girişinde "Bu yola giden gelmez!" tabelası vardır (tanımı: yasaklama, simgesi: γ).

5. Küçük kardeş bu yoldan gider (tanımı: yasağı çiğneme, simgesi: δ).

6. Küçük kardeş, yolda ona saldıran ejderhayı öldürür (tanımı: zafer, simgesi: J1).

II.Hareket

1. Küçük kardeş bir konağa gider (tanımı: gidiş, simgesi: ↑).

2. Konaktaki güzeli Şahmeran konağa hapsetmiştir (tanımı: kötülük, simgesi: A14).

3. Küçük kardeş diğer iki konakta da kızın kardeşleriyle karşılaşır ve işi bitince onları alacağını söyleyerek gider (tanımı: gidiş, simgesi : ↑).

III.Hareket

1. Küçük kardeş, yolda koca herifle karşılaşır, koca herif yumağı sararak ırağı yakın eder ve küçük kardeşin az zamanda Uyuz padişahının sarayına varmasını sağlar (tanımı: bir kılavuz eşliğinde yolculuk, simgesi: G4).

2. Küçük kardeş, Uyuz Padişahı'nın sarayından Hezaran bülbüllerini alır (tanımı: büyülü nesnenin alınması, simgesi: F2).

3. Küçük kardeş, Uyuz Padişahı'nın memleketine giderken yolda rastladığı üç kız kardeşi alarak yol ayrımına gelir (tanımı: geri dönüş, simgesi: ↓).

IV.Hareket

1.Yol ayrımında kardeşleriyle buluşan oğlan susadıklarında büyük oğlanların inemediği su kuyusuna inmeyi kabul eder (tanımı: karşıt eylemin başlangıcı, simgesi: C↑).

2.Küçük kardeş kuyunun dibine inince istemeden Kara Koç'a binerek Kara Dünya'ya gider (tanımı: gidiş, simgesi: ↑).

3.Kara Dünya'da bir kocakarının evine gider, su ister. Kocakarı ona kan kırmızı bir su verir. Küçük kardeş suyun neden kan kırmızı olduğunu sorar(tanımı: soruşturma, simgesi: ε1).

4.Kocakarı oğlana, suyun başındaki devin kurban olarak verilen köydeki kızları yediğini bu yüzden suyun kan kırmızı olduğunu söyler (tanımı: bilgi toplama, simgesi: ζ).

5.Oğlan, devi öldürdükten sonra padişahın kızı parmaklarını devin kanına banıp oğlanın arkasına basmış (tanımı: özel işaret, simgesi:I3).

6.Padişah kızını kurtaran oğlanı bulmak için saray önünde memleketin bütün delikanlılarının üstünü çıkartmalarını ister. Padişahın kızı oğlanı tanır. (tanımı: tanınma, simgesi: Q).

V.Hareket

1.Oğlan, padişahın kızıyla evlenme teklifini kabul etmez. Ak Dünya'ya gitmek için kartalın olduğu yere gider (tanımı: gidiş, simgesi: ↑).

2.Kartalın olduğu yerde, yılan kartalın yavrularının bulunduğu ağaca sarılmıştır. Oğlan, yılanı öldürür (tanımı: zafer, simgesi:J5).

3. Kartal yuvasına dönünce yavrularını oğlanın öldürdüğünü zanneder ve oğlanı öldürmek ister. Yavruları, oğlanın onları kurtardığını söyleyince oğlana ne isterse yapacağını söyler (tanımı: bağışçının ilk işlevi, simgesi: D2).

4. Kartal, yavrularını kurtaran oğlanı Ak Dünya'ya çıkarmayı kabul eder (tanımı: yardım, simgesi: Rs1).

5.Ak Dünya'ya geldiklerinde oğlan kartalın sırtından inince yürüyemez. Kartal, oğlanın bacağından kesip koparttığı eti oğlana verir. Oğlan eskisi gibi güzel yürüyüp gider (tanımı: evlenme ve tahta çıkma, simgesi: w3).

Masalın bütün işlevlerini bir araya getirdiğimizde şöyle bir tabloya ulaşırız:

I.Hareket: α, α3, β3, γ, δ, J1

II.Hareket: ↑, A14, ↑

III.Hareket: G4, F2, ↓.

IV.Hareket: C↑, ↑, ε1, ζ, I3, Q,

V.Hareket: ↑, J5, D2, Rs1, w3.

Masalda, Propp'un metodundaki bütün fonksiyonlara rastlanmamıştır. Bu fonksiyonları yerine getiren karakterler, Propp'un 7 eylem alanıyla örtüşmektedir. Propp'un belirttiği fonksiyonların hepsinin masalda bulunma zorunluluğu yoktur.

"Yer Altı Diyarının Kartalı" masalında saldırgan eylem alanında ejderha bulunmaktadır. Küçük kardeş, Uyuz Padişahı'nın sarayına giderken ejderha tarafından saldırıya uğramıştır. Bu durum küçük kardeşin ejderhayı öldürmesiyle sonuçlanmıştır.

Masaldaki bağışçı, kartaldır. Kartal yavrularını küçük kardeşin öldürdüğünü sanmıştır. Onu öldürmek isteyince yavruları küçük kardeşin onları yılandan kurtardığını söylemiştir. Kartal, oğlanı koruyup isteğini kabul ederek onu Ak Dünya'ya çıkarmıştır.

Yardımcı eylem alanında Koca Herif ve padişah bulunmaktadır. Koca Herif yumağını sararak ırağı yakın etmiş ve oğlanın Uyuz Padişahı'nın sarayına kolayca gitmesini sağlamıştır. Oğlan bu sayede Hezaran Bülbüllerini almıştır. Padişah ise kızını devin elinden kurtaran oğlanın dileğini yerine getirerek onun kartala ulaşmasını sağlamıştır.

Prenses eylem alanında padişahın kızı bulunmaktadır. Padişahın kızı, oğlan tarafından öldürülen devin kanına parmaklarını banıp oğlanın sırtında iz bırakmıştır. Bu iz oğlan tarafından istenmeden benimsettirilmiştir.

Gönderenin eylem alanında, çocuklarını Hezaran Bülbülleri'ni bulmaya gönderdiği için küçük kardeşin babası bulunmaktadır.



Kahraman, Hezaran Bülbülleri'ni bulmaya gittiği için küçük kardeştir.

Masaldaki düzmece kahraman devdir. Küçük kardeş devi öldürmüştür. Memlekette korku salan devi öldürdükten sonra küçük kardeşe halk saygı göstermiştir.

SONUÇ

Propp'un yapısal inceleme metoduna göre incelediğimiz Yer altı Diyarının Kartalı masalı, içinde birçok fonksiyonu barındırmaktadır. Propp, olağanüstü masalların genel yapı olarak benzerlik göstereceğini bazı eksikliklerin olabileceğini ifade eder. Masal, her ne kadar fonksiyonların tamamını içermese de genel yapı olarak Propp'un görüşleriyle benzer içeriğe sahiptir.

Propp'a göre masaldaki fonksiyonlar sınırlıdır ve birbirini takip eden bir sıra izler. Bu masalda beş hareket noktası vardır. Olaylar bu hareket noktalarında başlar ve bir düzen içerisinde ilerler. Masalda fonksiyonlar arasında mantıksal bir düzen vardır.

Propp, masalın bitiminde kahramanın evlenme, tahta çıkma ya da ödül alma gibi durumlarla karşılaşacağını ifade eder. Fakat Yer Altı Diyarının Kartalı masalının sonunda kahraman bacağından kesip kartala verdiği eti kartaldan alır ve yürüyerek evine gider. Kahraman masalın sonunda evlenme ve tahta çıkma gibi bir ödül almamıştır.

Propp, yapısal inceleme metoduyla olağanüstü masalların incelenebileceğini ifade eder. İncelediğimiz masal, yapı olarak Propp'un metoduna uygun olağanüstü bir masaldır. Sonuç olarak Propp'un yapısal inceleme metodu, içinde olağanüstü unsurlar içeren Anadolu masallarını incelemeye uygun bir yöntemdir.

KAYNAKÇA

Boratav, P. N. (1969). *Az gittik uz gittik.* Ankara: Remzi Kitabevi.

Boratav, P. N. (1982). *Folklor ve edebiyat.* İstanbul: Adam Yayınevi.

Boratav, P. N. (1988). *100 soruda türk halk edebiyatı.* İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Çıblak, N. (2005). V. Propp'un masal çözümleme metodu. *Türk Dili, 638,* 127-140.

Elçin, Ş. (1986). *Halk edebiyatına giriş.* Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Günay, U. (1975). *Elazığ Masalları.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Atatürk Üniversitesi, Doktora Tezi.

Günay, U.(1992) *Masal türk dünyası el kitabı.* Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Propp, V. (2011). *Masalın biçimbilimi (Çev. Rifat M.. Rifat S.).* İstanbul: Türk İş Bankası Kültür Yayınları.

Sakaoğlu, S. (1973). *Gümüşhane masalları: metin toplama ve tahlil.* Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Temel, S. (2005). Propp metodu ve bir karagöz metnine uygulanması. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 8*, 85-106.

Tezel, N. (1968). Türk Halk Edebiyatında Masal. *Türk Dili ve Edebiyatı Özel Sayısı.*



4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE VATANSEVERLİK DEĞERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN OLUŞTURDUĞU METAFORLARIN İNCELENMESİ[1]

Sema BERBER
Çaldıran Soğuksu İlkokulu Sınıf Öğretmeni semaberber239@gmail.com, Van/Türkiye

Bülent GÜVEN
Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Sınıf Eğitimi ABD, bulentg@comu.edu.tr, Çanakkale/Türkiye

Özet

Bu araştırmada 4. Sınıf Sosyal bilgiler dersinde değer öğretimi kapsamında ele alınan Vatanseverlik değeri ile ilgili öğrencilerin oluşturdukları metaforları inceleyebilmek amaçlanmıştır. En bilinen anlamıyla; halkın birbirine ve üstünde yaşadıkları toprağa bağlılıkları şeklinde tanımlanan Vatanseverlik değeri halkın, üzerinde yaşadığı bu toprak parçasını sevmesi ona bağlı kalması ve onu koruması o halkın sahip olması gereken bir nitelik olarak görülmekte ve çok önemsenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale il merkezinde bulunan, random yolla seçilen 6 ilkokulda 2016-2017 eğitim öğretim yılında 4. Sınıf olarak öğrenimlerine devam eden 540 öğrenci oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilen çalışma toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda "Vatanseverlik" kategorisinde öğrencilerin oluşturduğu metaforlar; toplum bilinci, Türk büyükleri, önem ve özgürlük kodlarında sınıflandırılmıştır. "Milletin Farkında Olma" temasına ait oluşturulan kodlardan toplum bilinci en fazla metafor oluşturulan kod olmuştur. Öğrencilerin en fazla oluşturduğu metaforlar ise sevgi ve Atatürk metaforları olarak belirlenmiştir. Vatanseverlik ulusal dayanışma ve birliktelik duygusunu şekillendiren bir değerdir. Vatanseverlik değerinin öğrenciler tarafından böylesine içselleştirilmesi bazı değerlerin toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmiş olması ile ilişkilendirilebilir. Bu değerin milli ve kültürel yönlü oluşu sebebiyle toplum içindeki bireylerin davranış ve tutumlarını en fazla etkileme gücüne sahip olduğunu söylemek pek yanlış olmayacaktır.
Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, İlkokul, Değerler

THE INVESTIGATION OF THE METAFOR OF THE STUDENTS OF THE 4th GRADE SOCIAL STUDIES

Abstract

In this study, it is aimed to examine the metaphors created by students about Respect and Tolerance values within the scope of value education in 4th Class Social Studies course. The study group consisted of 540 students in 6 primary schools in Çanakkale province center who were randomly selected. The study was conducted in accordance with the qualitative research method. Content analysis was used to analyze the data. The most generated metaphors in the category of respect say elders category and or love met metaphors. The most metaphor produced codes were "close environment" and "feeling in codes. Among the metaphors that were created, it was thought that the value of tolerance could be caused by the lack of repetition of the value of tolerance and the more abstract perception of the concept. The fact that the participants still continue to be present during the concrete period due to the age group characteristic supports this idea.
Key words: Social Studies, Primary School, Values

Giriş

Değer kavramının, Latince "kıymetli olmak" ya da "değerli olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetildiği (Bilgin, 1995) ifade edilmekle birlikte "Değer" sözcüğü toplumsal yaşamda genel olarak; bir şeyin önemini ya da önceliğini belirlemede başvurulan soyut bir norm, bir şeyin ilgililer için taşıdığı kıymet, yüksek ve yararlı nitelik anlamlarında da kullanılabilmektedir. Bir şeye önem kazandıran ölçü olarak genel manada tanımlanan değer kavramı Türkçe "değmek, "Latince zengin ve kudretli olmak anlamına gelen "valor" kelimesinden İngilizce "value", Fransızca "valeur", Almanca' "wert" olarak bilinmektedir. Neredeyse tüm dünya dillerinde ekonomik anlamda kıymetli olma hem de bir şeyin

[1]Bu makalede Doç.Dr.Bülent GÜVEN danışmanlığında tamamlanan , ÇOMÜ BAP tarafından (SYL- 2017- 1216) desteklenen Sema BERBER'in aynı başlıklı tez çalışmasında incelenen değerlerden Vatanseverliğe yönelik metafor incelemeleri sunulmaktadır.

karşılığı olarak insan yaşamının anlamlı duruma getirilmesi ve gündelik hayatın şekillendirilmesi için kullanılan soyut ve aynı zamanda inanç temeli anlamlarında kullanılabilmektedir (Cevizci, 2006).

Değerler yaşam tarzının belirleyicisi niteliğindedirler (Baydar, 2009). Değer kültürle iç içedir. Kültür ise paylaşılan değerler, simgeler, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünüdür (Akbaba ve Altun, 2003). Değerler davranışlarımıza rehberlik yapar; eylemlerimizi, yargılarımızı, anlık hedeflerimizi daha üst hedeflere taşıyarak, nihai anlamda nasıl olmamız, nasıl davranmamız gerektiğini bize bildirir. Okullarda uygulanan değerler eğitimi ise bunu baz alıp iyi kişilikler, sağlam karakterli, milli kültür ve değerlerine sahip çıkan ve gelecek nesillere aktaran insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Hökelekli, 2013Akt: Albayrak, 2015).

İlköğretim sosyal bilgiler programında; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri doğrudan verilecek değerler olarak belirlenmiş, ünitelerle ilişkilendirilmiş ve değerlerin öğretimine yönelik olarak etkinlikler verilmiştir.

Halk dilinde "vatan aşkı" ve "milli sadakat", vatanseverlik ve milliyetçilik eş anlamlı ifadeler gibi kullanılıyor olmasına (Viroli, 1997) rağmen vatanseverlik milliyetçilik duygusuyla yakın olmakla beraber, milliyetçilik her zaman vatanseverliği beraberinde getirmeyebilir. Benzer şekilde vatansever olmak içinde milliyetçi olmak şartı yoktur(Harut, 2004;Akt. Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012). Vatanseverlik, sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında öğrenci düzeyi açısından doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları tanıma, koruma ve sevme olarak açıklanabilir.

En geniş anlamıyla vatanseverlik; halkın birbirine ve üstünde yaşadıkları toprağa bağlılıkları şeklinde tanımlanmaktadır. Halkın, üzerinde yaşadığı bu toprak parçasını sevmesi ona bağlı kalması ve onu koruması o halkın sahip olması gereken bir değer olarak görülmektedir. İnsanların yaşadığı toprakları ve o topraklar üzerinde kurulmuş olan devleti koruması, ülkenin daha iyi bir geleceğe sahip olabilmesi için çaba göstermesi ve gerektiğinde vatanın istikbali için ölmeyi (şehitlik = en mukaddes ibadet) de göze alması onların vatanseverlik duygusuna sahip olduklarının bir göstergesidir (Kılcan, 2013, Akt: Subaşı, 2014).

Amaç ve Yöntem

Bu araştırmada kapsama alınan vatanseverlik değerine ilişkin öğrencilerin bakışları ve bu değeri nasıl yansıttıkları, ne düşündükleriyle ilgili veriler elde etmek amaçlanmaktadır. Bu araştırmada verilerin bir bütün olarak incelenebilmesi için; insanların yaşam tarzlarını, örgütsel yapılarını, öykülerini, toplumsal değişmeyi ve davranışlarını anlamaya yönelik bilgi üretme süreçlerinden biri olarak adlandırılan (Strauss ve Corbin, 1990) nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada yönteme uygun olarak veri toplama araçlarından yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma evrenini Çanakkale ilinde 2016/ 2017 eğitim öğretim döneminde 4. Sınıfta eğitim gören bütün öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise Çanakkale ili merkezinde bulunan kolay basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen "Onsekiz Mart, Barbaros Hayrettin Paşa, Hüseyin Akif Terzioğlu, Ticaret Borsası, Atatürk ve Özlem Kayalı İlkokullarında öğrenim gören 540 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde "Vatanseverliği …benzetirim. Çünkü…" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar yer almaktadır. Bu cevaplar öğrencilerin vatanseverliği ne olarak gördüklerine ilişkin belli kategorilere ve temalara ayrılarak incelenmiştir. Bu temalar vatanseverlik değerinin tanımından yola çıkarak oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlar ve yer aldıkları temalar aşağıda verilmektedir.

Milletin farkında olmak. Milletin farkında olma temasında yer alan kodlar ve metaforlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

"Vatanseverliği …benzetirim. Çünkü…" sorusuna yönelik milletin farkında olma temasında oluşturulan metaforlar ve dahil oldukları kategorilere ilişkin bulgular

KATEGORİ	TEMA	KOD	METAFOR	F	%
VATANSEVERLİK	MİLLETİN FARKINDA OLMAK	TOPLUM BİLİNCİ	Sevgi(27), düşünce(1), birbirine yürekten bağlı insanlar(1), insanlar(7), herkes(1), hoşgörü(2), ülkem(5), milletimiz(7), vatan(7), vatandaş(1), kardeşlik(3), aile sevgisi(3), al bayrak(1), vatandaşın ruhu(1), Türk bayrağı(1), ülkesine bağlı insanlar(1), millet sevgisi(1), devlet(1), beraberlik(1), toplum(1), Türkler(1), ev(1), insanlık(1), dostluk(1), arkadaşlık(1), aile(2), babam(1), Atatürkçülük(1), annem ve babam(4), ağaç(1)	86	43
		TÜRK BÜYÜKLERİ	Atatürk(63)	63	32
		ÖNEM	Ailem(1), bir hayvanın düşünceleri(1), görev(4), iyilik(4), yardımseverlik(4), insan(4), güven(1), ihtiyaç(1), yardımlaşma(1), saygı(7), anne sevgisi(1), sincap(1), annem(5), Arda turan(2), hediye(1), çiçek(1), öğretmenim(1), trafik(1), güzellik(1), doğruluk(1)	43	22
		ÖZGÜRLÜK	Hürriyet(1), Türkiye(5), Özgüven(1), bağımsızlık(1)	8	4
			Toplam:	**200**	**100**

Tablo 1'e bakıldığında vatanseverlik kategorisine ait milletin farkında olma temasında 4 adet kod oluşturulduğu görülmektedir. Bu kodlar; toplum bilinci, Türk büyükleri, önem ve özgürlüktür.

Toplum bilinci koduna ait; Sevgi(27), düşünce(1), birbirine yürekten bağlı insanlar(1), insanlar(7), herkes(1), hoşgörü(2), ülkem(5), milletimiz(7), vatan(7), vatandaş(1), kardeşlik(3), aile sevgisi(3), al bayrak(1), vatandaşın ruhu(1), Türk bayrağı(1), ülkesine bağlı insanlar(1), millet sevgisi(1), devlet(1), beraberlik(1), toplum(1), Türkler(1), ev(1), insanlık(1), dostluk(1), arkadaşlık(1), aile(2), babam(1), Atatürkçülük(1), annem ve babam(4) olmak üzere toplam 86 adet metafor oluşturulduğu görülmektedir. Sevgi metaforunun 27 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olduğu, insanlar, milletimiz ve vatan metaforlarının 7 kez yazılarak en fazla yazılan 2. metaforlar oldukları yine tablo 15'de görülmektedir. Bunların dışında ülkem 5 kez, annem ve babam 4 kez, kardeşlik ve aile sevgisi 3 kez, hoşgörü ve aile 2 kez yazılmıştır. Düşünce, birbirine yürekten bağlı insanlar, herkes, vatandaş, al bayrak, vatandaşın ruhu, Türk bayrağı, ülkesine bağlı insanlar, millet sevgisi, devlet, beraberlik, toplum, Türkler, ev, insanlık, dostluk, arkadaşlık, babam ve Atatürkçülük 1 kez yazılmıştır.

Türk büyükleri koduna ait sadece Atatürk metaforu oluşturulmuştur. Atatürk metaforunun 63 kez yazıldığı görülmektedir.

Önem koduna ait; Ailem(1), bir hayvanın düşünceleri(1), görev(4), iyilik(4), yardımseverlik(4), insan(4), güven(1), ihtiyaç(1), yardımlaşma(1), saygı(7), anne sevgisi(1), sincap(1), annem(5), Arda Turan(2), hediye(1), çiçek(1), öğretmenim(1), trafik(1), güzellik(1), doğruluk(1) olmak üzere 20 farklı toplam 43 adet metafor oluşturulduğu görülmektedir. Bu metaforlardan saygı metaforunun 7 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olduğu söylenebilir. Bunun dışında annem 5 kez yazılarak en fazla yazılan 2. metafor olmuştur. Görev, iyilik, yardımseverlik ve insan metaforları 4 kez yazılmıştır. Arda Turan 2 kez, ailem, bir hayvanın düşünceleri, güven, ihtiyaç, yardımlaşma, anne sevgisi, sincap, hediye, çiçek, öğretmenim, trafik, güzellik ve doğruluk 1 kez yazılmıştır.

Özgürlük koduna ait; Hürriyet(1), Türkiye(5), Özgüven(1), bağımsızlık(1) olmak üzere 4 farklı toplam 8 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan bu metaforlardan Türkiye metaforu 5 kez yazılarak en çok yazılan metafor olmuştur. Hürriyet, Özgüven ve bağımsızlık metaforları ise 1 kez yazılmıştır.

Aşağıda öğrencilerin oluşturduğu metafor cümlelerine ilişkin örnekler sunulmuştur;

*"Vatanseverliği **Atatürk'e** benzetirim. Çünkü **Atatürk vatanını çok sever ve çok sayardı.**" (Ö6, K)*

*"Vatanseverliği **Türkiye'ye** benzetirim. Çünkü **Türkiye'de vatan sevgisi çok azamidir**." (Ö23, K)*

*"Vatanseverliği **milletimize** benzetirim. Çünkü **milletimizde vatanseverlik duygusu fazlalıkla vardır.**(Ö82, K)*

*"Vatanseverliği **kardeşliğe** benzetirim. Çünkü **vatanımız bir kardeş gibidir. El ele verildiğinde her işin üstünden gelinebilir**." (Ö158, K)*

*"Vatanseverliği **aile sevgisine** benzetirim. Çünkü **vatanı bir eve, içindeki vatandaşları aile üyelerine benzetiyorum.**" (Ö159, K)*

*"Vatanseverliği **yardımseverliğe** benzetirim. Çünkü **yardımseverler okulsuz yerlere okul yaparak yardım etmiş olurlar.**" (Ö197, E)*

*"Vatanseverliği **ülkeme** benzetirim. Çünkü **ülkemizdeki insanlar vatanseverdir**." (Ö223, E)*

*"Vatanseverliği **eve** benzetirim. Çünkü **vatanseverliği evimi sevmek gibi hissederim**." (Ö281, E)*

*"Vatanseverliği **dostluğa** benzetirim. Çünkü **vatan herkesin herkesi sevdiği yerdir.**" (Ö400, K)*

*"Vatanseverliği **ağaca** benzetirim. Çünkü **vatanseverlik vatanına bağlı demektir. Ağaç da toprağa bu şekilde bağlıdır.**" (Ö500, K)*

Ülkeyi yüceltme. Ülkeyi yüceltme temasında yer alan kodlar ve metaforlar tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. *"Vatanseverliği …benzetirim. Çünkü…" sorusuna yönelik ülkeyi yüceltme temasında oluşturulan metaforlar ve dahil oldukları kategorilere ilişkin bulgular*

KATEGORİ	TEMA	KOD	METAFOR	F	%
VATANSEVERLİK	ÜLKEYİ YÜCELTME	DUYGU	Sevgi(32), mutluluk(4), duygu(1), fedakarlık(1), anne ve çocuk(1), gurur(2), saygı(2), iyilik(2), aşık(1), bağımlılık(2), ihtiyaç(1)	49	33
		LİDERLİK	Atatürk(40), asker(2), cumhurbaşkanımız(2)	44	29
		SEMBOL	Vatan(10), şiir(1), bayrak(5), Türkiye(1), Dünya(1), ay yıldız(1)	19	13
		ETKİLİLİK	Kendim(4), ailem(2), kalp(2), insan(9), vatanı koruyan kişi(2), hayvanlar(1), yardımlaşma(2), düşünce(1), sözünde durmak(1), yüreklilik(1), ülkeyi değerli kılmak(1), vatanı satmamak(1), güzellik(1), çiçek(2), halam(1), eğitim(1), canlı(1), vatanı düşünmek(1), görüş(1), yaşam(1), vatana iyi bakmak(1), dostluk (1)	37	25
			TOPLAM:	**149**	**100**

Tablo 2'ye bakıldığında vatanseverlik kategorisine ait ülkeyi yüceltme temasında 4 adet kod oluşturulduğu görülmektedir. Bu kodlar; duygu, liderlik, sembol ve etkililik olarak sıralanmaktadır.

Duygu koduna ait; Sevgi(32), mutluluk(4), duygu(1), fedakarlık(1), anne ve çocuk(1), gurur(2), saygı(2), iyilik(2), aşık(1), bağımlılık(2), ihtiyaç(1) olmak üzere toplam 49 adet metafor oluşturulduğu görülmektedir. Sevgi metaforunun 32 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olduğu görülmüştür. 4 kez yazılan mutluluk metaforu ise ikinci en fazla yazılan metafordur. Gurur, saygı, iyilik ve bağımlılık 2 kez, duygu, fedakarlık, anne ve çocuk, aşık ve ihtiyaç 1 kez yazılmıştır.

Liderlik koduna ait; Atatürk(40), asker(2), cumhurbaşkanımız(2) olmak üzere 3 farklı toplam 44 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan bu metaforlardan Atatürk metaforu 40 kez yazılarak bu temada en fazla yazılan metafor olmuştur. Bunun dışında asker ve cumhurbaşkanımız metaforlar 2 kez yazılmıştır.

Sembol koduna ait; Vatan(10), şiir(1), bayrak(5), Türkiye(1), Dünya(1), ay yıldız(1) olmak üzere 6 farklı toplam 19 adet metafor oluşturulmuştur. Vatan metaforu 10 kez yazılarak bu kategoride en çok yazılan metafor olmuştur. 5 kez yazılan bayrak metafor 2. en çok yazılan metafor olmuştur. Şiir, Türkiye, dünya ve ay yıldız metaforları 1 kez yazılmıştır.

Etkililik koduna ait; Kendim(4), ailem(2), kalp(2), insan(9), vatanı koruyan kişi(2), hayvanlar(1), yardımlaşma(2), düşünce(1), sözünde durmak(1), yüreklilik(1), ülkeyi değerli kılmak(1), vatanı satmamak(1), güzellik(1), çiçek(2), halam(1), eğitim(1), canlı(1), vatanı düşünmek(1), görüş(1), yaşam(1), vatana iyi bakmak(1) olmak üzere 21 farklı toplam 37 adet metafor oluşturulmuştur. İnsan metaforu 9 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olmuştur. Kendim metaforu 4 kez yazılarak en fazla yazılan 2. Metafor olmuştur. Ailem, kalp, vatanı koruyan kişi, yardımlaşma ve çiçek 2 kez yazılmıştır. Hayvanlar, düşünce, sözünde durmak yüreklilik, ülkeyi değerli kılmak, vatanı satmamak, güzellik,

halam, eğitim, canlı, vatanı düşünme, görüş, yaşam ve vatana iyi bakmak metaforları ise 1 kez yazılmıştır.

Aşağıda öğrencilerin oluşturduğu metafor cümlelerine ilişkin örnekler sunulmuştur;

*"Vatanseverliği **kendime** benzetirim. Çünkü **ben de vatanım Türkiye'yi çok seven ve ona önem gösteren biriyim.**"(Ö38, K)*

*"Vatanseverliği **mutluluğa** benzetirim. Çünkü **vatanımın olması en büyük mutluluktur**." (Ö61, K)*

*"Vatanseverliği **Atatürk'e** benzetirim. Çünkü **Atatürk vatanını düşünüp halkı kurtarmış, vatanını sevmiş**." (Ö145, K)*

*"Vatanseverliği **insanlara** benzetirim. Çünkü **vatanı koruyan ve seven insan her zaman vatanını sevdiği ve koruduğunu belirtir ve kanıtlar.**" (Ö260, K)*

*"Vatanseverliği **Atatürk'e** benzetirim. Çünkü **Atatürk vatanı için çok çalıştı ve çabaladı.**" (Ö287, E)*

*"Vatanseverliği **Arda Turan'a** benzetirim. Çünkü **Türkiye'yi temsil ediyor**." (Ö327, E)*

*"Vatanseverliği **eğitime** benzetirim. Çünkü **ülkesi için yararlı olmayan kişi vatanını da sevmez.**" (Ö329, E)*

*"Vatanseverliği **bayrağa** benzetirim. Çünkü **o bizim bağımsızlığımızdır**." (Ö336, K)*

*"Vatanseverliği **çiçeğe** benzetirim. Çünkü **o da insanın kalbinde açar**." (Ö392, K)*

*"Vatanseverliği **bayrağımıza** benzetirim. Çünkü **vatanımız temsil eden güzel bayrağımız vatanımızı temsil ederek vatanseverliği oluşturur**." (Ö 444, K)*

*"Vatanseverliği **dostluğa** benzetirim. Çünkü **dostluk ayrılmaz ve bölünmezdir, vatan da ayrılmaz ve bölünmezdir**." (Ö504, K)*

Ülke için kendini feda etmek. Ülke için kendini feda etmek temasında yer alan kodlar ve metaforlar tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

"Vatanseverliği …benzetirim. Çünkü …" sorusuna yönelik ülkeye kendini feda etmek temasında oluşturulan metaforlar ve dahil oldukları kategorilere ilişkin bulgular

KATEGORİ	TEMA	KOD	METAFOR	f	%
VATANSEVERLİK	ÜLKE İÇİN KENDİNİ FEDA ETMEK	CANINDAN VAZGEÇMEK	Asker(47), vatan için ölmek(5), vatanı kurtarmak(2), şehitlerimiz(18), kahramanlık(4), ölmek(1), vatanı korumak(6), savaş(4), Mehmetçik(2), Çanakkale savaşları(1), mücadele(1)	91	48
		LİDERLİK	Atatürk(62)	62	32
		GEÇMİŞE SAYGI	Vatan ruhu(1), sevgi(2), saygı(2), atalarımız(2), seyit onbaşı(2), Atatürk'ü sevmek(1), bağımsızlık(1), dedem(1), önemsemek(1), yurdum(1), vatan(1), sahip çıkmak(1), şehitlere önem vermek(1)	17	9
		FEDAKÂRLIK	İyi insan(1), canlılar(1), annem(1), insanlar(5), vicdan(1), cesaret(3), çanta(1), yardımseverlik(1), dünya(1), ailem(1), hayat(1), herkes(1), barış(1), kendim(1), dayanışma(1)	21	11
			TOPLAM:	**191**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde vatanseverlik kategorisine ait ülkeye kendini feda etmek temasında 4 adet kod oluşturulduğu görülmektedir. Bu kodlar; canından vazgeçmek, liderlik, geçmişe saygı ve fedakarlıktır. Canından vazgeçmek koduna ait; Asker(47), vatan için ölmek(5), vatanı kurtarmak(2), şehitlerimiz(18), kahramanlık(4), ölmek(1), vatanı korumak(6), savaş(4), Mehmetçik(2), Çanakkale savaşları(1), mücadele(1) olmak üzere toplam 91 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan bu metaforlardan asker metaforu 47 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olmuştur. Şehitlerimiz metaforu 17 kez yazılarak 2. en fazla yazılan metafor olmuştur. Vatanı korumak 6 kez, vatan için ölmek 5 kez,

kahramanlık ve savaş 4 kez, vatanı kurtarmak ve Mehmetçik 2 kez, ölmek, Çanakkale savaşları ve mücadele 1 kez yazılmıştır.

Liderlik koduna ait Atatürk metaforu oluşturulmuştur. Bu metaforun 62 kez yazıldığı görülmektedir.

Geçmişe saygı koduna ait; Vatan ruhu(1), sevgi(2), saygı(2), atalarımız(2), seyit onbaşı(2), Atatürk'ü sevmek(1), bağımsızlık(1), dedem(1), önemsemek(1), yurdum(1), vatan(1), sahip çıkmak(1), şehitlere önem vermek(1) olmak üzere 13 farklı toplam17 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan bu metaforlardan sevgi, saygı, atalarımız ve seyit onbaşı 2 kez yazılarak en fazla yazılan metaforlar olmuşlardır. Bunların dışında vatan ruhu, Atatürk'ü sevmek, bağımsızlık, dedem, önemsemek, yurdum, vatan, sahip çıkmak ve şehitlere önem vermek metaforları 1 kez yazılmıştır.

Fedakarlık koduna ait; İyi insan(1), canlılar(1), annem(1), insanlar(5), vicdan(1), cesaret(3), çanta(1), yardımseverlik(1), dünya(1), ailem(1), hayat(1), herkes(1), barış(1), kendim(1), ağaç(1), dayanışma(1) olmak üzere 16 farklı toplam 21 adet metafor oluşturulmuştur. İnsanlar metaforu 5 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olmuştur. Cesaret metaforu ise 3 kez yazılmıştır. Bu metaforlar dışında diğer metaforlar 1 kez yazılmıştır.

Aşağıda öğrencilerin oluşturduğu metafor cümlelerine ilişkin örnekler sunulmuştur;

*"Vatanseverliği **vatan için ölmeye** benzetirim. Çünkü **vatan çok önemlidir vatanımı sevmezsem hayatın bir anlamı kalmaz ve aynı zamanda insanlar seni sevmez, hoşgörülü olmaz ve saygı da duymaz.**" (Ö39, K)*

*"Vatanseverliği **askerlere** benzetirim. Çünkü **askerler vatanları için şehit düşüp ölmekten hiç korkmuyorlar. Onlar tam bir vatan aslanları**." (Ö136, E)*

*"Vatanseverliği **şehitlere** benzetirim. Çünkü **onlar bizim için bu topraklarda canlarını vermişlerdir.**" (Ö165, K)*

*"Vatanseverliği **Atatürk'e** benzetirim. Çünkü **şimdi bu cennet vatanda yaşıyorsak Atatürk ve silah arkadaşlarına borçluyuz. Allah'ıma şükürler olsun onun gibi birini bize verdi.**" (Ö251, K)*

*"Vatanseverliği **askerlere** benzetirim. Çünkü **askerler her gün bizim için vatan elden gitmesin diye eksi kırk derecede nöbet tutuyorlar**." (Ö305, E)*

*"Vatanseverliği **Seyit Onbaşı'ya** benzetirim. Çünkü **Seyit Onbaşı yaklaşık 250 kiloluk mermiyi kaldırdı.**" (Ö338, K)*

*"Vatanseverliği **dedeme** benzetirim. Çünkü **dedem vatanı için öldü**." (Ö451, K)*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir dizi tercih hiyerarşisi içinde düzenlenen değerler, bireylerin potansiyel kararlarını etkileyen ve yönlendiren pusula görevi görmektedirler (McShane ve Glinow, 2014). Değerler sahip olunan tutumların, davranışların ve algıların altında yatan en önemli nedenlerdir (Robbins ve Judge, 2012). Bu nedenle sosyal bir varlık olan birey, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, inançlarını ve davranış biçimlerini eğitim vasıtası ile kazanmalıdır. Öğrencilerin değerlerin farkına varması, bu değerleri içselleştirmesi ve davranışa dönüştürmesi için ya doğrudan bu değerlerin öğretilmesi ya da örtük programlar vasıtasıyla bu değerlerin verilmesi gerekmektedir (Kuş, Merey ve Karatekin, 2013).

Sosyal bilgiler dersinin öncelikli amacı iyi yurttaş yetiştirmedir. Bu amaç doğrultusunda, değerler eğitimine önem verilmelidir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında birçok değer incelemesi araştırması bulunmaktadır (Balcı, 2008, Gömleksiz ve Cüro, 2010, Fidan, 2013). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, hedef alınan hoşgörü, saygı vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin ne kadar kavrayabildiklerini bu değerlere ait metaforik düşünce biçimlerini ele alan bu araştırmanın sonuçlarına göre; Yardımseverlik, saygı, vatanseverlik ve hoşgörü değerleri içinde en çok metafor üretilen değer vatanseverlik değeri olmuştur. "Vatanseverlik" kategorisinde en fazla metafora sahip kodların "toplum bilinci" ve "canından vazgeçmek" olduğu görülmüştür. En çok yazılan metaforların ise sevgi, Atatürk ve ülkeye kendini feda etme metaforlarıdır. Bu sonuç, Özensel'in (2007) öğrencilerde vatan duygusunu çok yüksek bulduğu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Özensel (2007)'in yaptığı araştırma sonucunda, vatanı her şeyden çok sevmek, vatan için ölümü göze almak ile Türk inanç ve değerlerine bağlı olmak öğrencilerin en çok benimsediği değer yargıları olarak belirlenmiştir. Vatanseverlik ulusal dayanışma ve birliktelik duygusunu şekillendirir. Vatanseverlik değerinin öğrenciler tarafından bu kadar içselleştirilmesi, bazı değerlerin toplumun çoğunluğu tarafından

benimsenmiş olması ile ilişkilendirilebilir. Bu değerler milli ve kültürel değerlerdir. Toplum içindeki bireylerin davranış ve tutumlarını en çok bu değerler etkiler (Erden, 2004: 94). Balcı ve Yelken (2013), öğretmenlerin öğrencilerinin, genelde değerlerin kazanılmasında orta derecede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kazanılma güçlüğünün az olduğu düşünülen değerlerin "Bayrağa ve İstiklal Marşına saygı", "misafirperverlik" ve "vatanseverlik" değerleri olduğu üzerinde durmuşlardır. Ulusal ve geleneksel değerler okul ve gündelik yaşamda sık vurgulandığı için daha kolay kazanılan değerler olarak öğretmenler tarafından belirtilmiş olabilir (Balcı ve Yelken, 2013)

- "Vatanseverlik" kategorisinde öğrencilerin oluşturduğu metaforlar toplum bilinci, Türk büyükleri, önem ve özgürlük kodlarında sınıflandırılmıştır. "Milletin Farkında Olma" temasına ait oluşturulan kodlardan toplum bilinci en fazla metafor oluşturulan kodlardır. Öğrencilerin en fazla oluşturduğu metaforlar sevgi ve Atatürk metaforlarıdır.

  "Toplum Bilinci" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında sevgi metaforu en fazla oluşturulan metafordur. Bu metaforu oluşturan öğrenciler toplum içinde sevgi varsa hoşgörünün de bulunacağını ifade etmişlerdir.

  "Türk Büyükleri" koduna ilişkin sadece Atatürk metaforu oluşturulmuştur. Öğrenciler Atatürk vatanı kurtardığı için öğrenciler Atatürk'ün vatanını en çok seven ve milleti için her şeyi yapan biri olduğunu ifade etmişlerdir.

  "Önem" koduna ilişkin öğrencilerin oluşturduğu metaforlardan en fazla yazılan metafor "saygı" metaforudur.

  "Özgürlük" koduna ilişkin öğrencilerin oluşturduğu metaforlardan en fazla yazılan metafor "Türkiye" metaforudur.

- "Vatanseverlik" kategorisinde öğrencilerin oluşturduğu metaforlar "duygu, liderlik, sembol ve etkililik kodlarında sınıflandırılmıştır. En fazla metafora sahip olan kod duygu kodudur. Öğrenciler tarafından en fazla oluşturulan metaforlar Atatürk ve sevgi metaforlarıdır.

  "Duygu" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasından en fazla oluşturulan metafor sevgi metaforudur. Sevgi metaforunu oluşturan öğrenciler vatanı için mücadele eden ve ülkesini halkını seven insanlarda vatanseverliğin daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

  "Liderlik" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metafor Atatürk metaforudur.

  "Sembol" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metafor "vatan" metaforudur.

  "Etkililik" metaforuna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metafor insan metaforudur.

- "Vatanseverlik" kategorisinde oluşturulan metaforlar canından vazgeçmek, liderlik, geçmişe saygı ve fedakarlık kodları içinde sınıflandırılmıştır. "Ülkeye kendini feda etme" teması içerisinde canından vazgeçmek kodu en fazla metafor oluşturulan koddur. Öğrenciler tarafından en fazla oluşturulan metaforlar ise canından vazgeçmek ve Atatürk metaforlarıdır.

  "Canından vazgeçmek" koduna ilişkin oluşturulan metaforlar arasında asker metaforu en fazla oluşturulan metafor olmuştur.

  "Liderlik" koduna ilişkin oluşturulan metaforlar arasında Atatürk metaforu en fazla oluşturulan metafordur.

  "Fedakarlık" koduna ilişkin oluşturulan metaforlar arasından en fazla oluşturulan metafor insanlar metaforudur.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak getirilen öneriler ise şöyle sıralanabilir;

- Sosyal bilgiler dersi değer öğretimi kapsamında öğretmenlerin sadece anlatım şeklinde bir anlatım yapmaları öğrencilerin bu değerleri edinmeleri konusunda yetersiz kalabilmektedir. Bu yüzden öğretmenler ders içinde dersi eğlenceli, dikkat çekici ve daha öğretici kılmak adına çeşitli etkinlikler ve çalışmalar yapabilirler.



- Bu araştırma sosyal bilgiler dersi programında yer alan değerler temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Değerler eğitiminin etkililiğini artırmak için yapılacak çalışmalara kaynak olması bakımından hem örneklem grubu hem de farklı değerleri ele alan daha geniş kapsamlı araştırmalar planlanabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ailelerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve katkıları incelenmemiştir. Sonraki çalışmalarda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ailelerin de katılımı ile daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akbaba Altun, S . (2003). Eğitim Yönetimi Ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-17.

Albayrak, F. (2015). *İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılan Değerlerle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.

Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 14(1). 195-213

Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim Besinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri Ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova üniversitesi: Adana.

Bilgin, B. (1995). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Yeni Çizgi.

Cevizci, A. (2006). Değerler. *Felsefe Ansiklopedisi*.

Erden, M.(2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları: İstanbul.

Fidan, N.K. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma. *International Journal Of Social science*. 6(3):361-388.

Gömleksiz, M.,&Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslar Arası insan Bilimleri Dergisi. 8*(1), 95-120.

Hökelekli, H.(2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi Ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kılcan, B. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuş, Z.,Merey, Z. Ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 11(25). 183-214.

Mcshane, S.L. Ve Vonglinov, M.A. (2014). *Organizational Behaviour* (7th ed.). McGraw-Hill/Irwin: New York.

Mindivanlı, E; Küçük, B. ve Aktaş, E. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Aktarımında Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1 (3). 86-94

Özensel, E. (2007). Liseli Kız Ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları Ve Türk Toplumunun Temel Toplumsal Kurumlarına Bakış Açıları). *Değerler Ve Eğitimi Uluslar arası sempozyumu.* 743–769. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Robbins, S. ve Judge, T. (2012). *Organizational behaviour,* Prentice Hall: Saddle River. NJ.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics Of Qualitativere Search: Grounded Theory Procedures And Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Subaşı, Y. (2014). Erich Fromm ve Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman.

Viroli, M. (1997). *Forlove of country*. Clarendon Press.



5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN YARATICI YAZMA BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Cafer ÇARKIT
Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD,
cafer.carkit@gantep.edu.tr

Özet

Bilişim çağı olarak adlandırılan günümüzde, yaratıcı düşünen beyinlere duyulan gereksinim her geçen gün daha da artmaktadır. Bütün sektörler düşünen, eleştiren, sorun çözen ve yaratıcı fikirler ile kendilerine güç katan bireylerle çalışmak istemektedir. Bu ihtiyaçlara cevap verebilmeleri adına, eğitim sistemlerine önemli görevler düşmektedir. Bu anlamda, öğretim sürecinde öğrencilerin hayal güçlerini geliştirip kendi içlerindeki yaratıcı gizil gücü fark etmelerine yönelik yapılan çalışmalar değer kazanmaktadır. Dil öğretiminin yanında düşünme becerilerinin de öğrencilere kazandırıldığı Türkçe derslerinde gerçekleştirilen yazma çalışmaları, yaratıcı düşünmenin öğrencilere kazandırılması adına oldukça önemli görülmektedir. Bu çalışmada, 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri yaratıcı yazma becerisi bağlamında ele alınıp değerlendirilmektedir. Çalışma, nitel araştırma modelinde desenlenmiştir. Doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmada bütün temalarda yaratıcı yazma çalışmalarına yer verildiği, temalara göre yaratıcı yazma etkinliklerinin düzensiz bir dağılım gösterdiği ve yaratıcı hikâye yazdırmaya yönelik etkinliklerin diğer türlere göre daha çok yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı yazma, Türkçe dersi, kitap, değerlendirme.

THE EVALUATION OF 5TH CLASS TURKISH TEXTBOOK WRITING ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF CREATIVE WRITING

Abstract

Nowadays, the need for creative thinking brains is increasing day by day. All sectors want to work with individuals who think, criticize, solve problems and add power to them with creative ideas. In order to respond to these needs, education systems have an important duties. In this sense, studies to improve students' imagination and realize the creative potential within themselves are gaining value in the teaching process. The writing studies in Turkish lessons are considered to very important for gain creative thinking to students. In this study, writing activities in 5th Grade Turkish textbook are evaluated in the context of creative writing skills. The study was designed in a qualitative research model. In the study using document analysis, it was found that creative writing activities were included in all themes, creative writing activities according to the themes showed an irregular distribution, and creative storytelling activities take place more often than other types.

Key Words: Creative writing, Turkish lesson, book, evaluation.

Giriş

Yazma becerisi insanlara duygu, düşünce ve hayallerini ifade etme olanağı veren önemli bir yetidir. Yazma sürecinde bireyler bir taraftan duygu ve düşüncelerini muhatabına iletme fırsatı yakalarken diğer taraftan bilişsel ve düşünsel yeteneklerini geliştirme olanağı bulur. Okul ikliminde yazma becerisinin gelişmiş olması öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlar (Ungan, 2007). Ana dili öğretiminde yazma becerisinin etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılması hedeflenir. Bireylerin kendi dillerinde kazanacağı yetkinlik onlara düşünme, sorgulama, karar verme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin kapılarını aralayacaktır (Güneyli, 2006). Yazma sürecinde bireyler, düşünür, hayal eder, duygu ve düşüncelerini düzenleyip sıraya sokar, netleştirir ve etkili bir şekilde bunları ifade eder dolayısıyla yazma bireylerin olgunlaşma sürecinde önemli bir faaliyet olarak karşımıza çıkar (Aşıcı, 1998). Yazma bireyin düşüncesini damıtıp berraklaştırır (Covey, 2006). Böylelikle soyut düzlemde yer alan düşünceler yazma ile somutluk kazanmış olur.

Yaratıcı düşünme becerisi bireyleri farklı olmaya sevk eden ve günümüzde her bireyden beklenen bir özelliktir. Yaratıcı kişiler orijinal düşünen, hayal gücü gelişmiş, yeni ve farklı şeyler keşfetme isteğinde olan kişilerdir (Honig, 2001). Bilgi çağını yaşadığımız bu günlerde emsallerinden farklı ve yeni olanı

ortaya koyabilmek oldukça önemlidir (Demir, 2013). Orijinal ve yeni fikirler üretmek toplumlara teknoloji ve yeniliklerin kapısını aralayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu şekilde yeni fikirler üreten, sorgulayan, yaratıcı kişiler çağımızda toplumların yetkin ve yetkili kişileri olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi hem bireyler hem de toplumlar açısından oldukça önemlidir.

Eğitim ortamında kazanılacak yaratıcı düşünme becerisi, günlük hayatta problem çözme sürecinde kullanılır. Bireyler edinmiş oldukları bilgileri farklı boyutlarıyla ilişkilendirerek karşılaşmış oldukları sorunların çözümüne aktarırlar (Güleryüz, 2006). Böylelikle öğrenme yaşantıları orijinal bir şekilde problem çözümüne yansıtılır ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler karşısında kararlılıkla mücadele edebilmeleri kolaylaşır.

Bireylere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmanın en temel yollarından biri yaratıcı yazma çalışmalarıdır. Yaratıcı yazma sürecinde öğrenciler farklı bakış açıları gerektiren yazma faaliyetleri ile bireysel ya da grup çalışmaları çerçevesinde yazılı anlatım ürünleri oluştururlar (Ak, 2011). Yaratıcı yazma ile öğrenciler duygu ve düşüncelerini yeniden kurgular, birbiriyle ilişkilendirir ve şiir, hikâye, beste, deneme gibi türlerde yeni metinler ortaya koyar (Güleryüz, 2006; Oral, 2008). Diğer bir deyişle yaratıcı yazma sürecinde öğrenciler özgür bir şekilde kendilerini ifade etme fırsatı yakalar. Bu anlamda öğrencilere bu olanağın sağlanmasında öğrenme ortamlarının düzenlenmesinden uygulanacak etkinliklere ve sürecin ölçme değerlendirmesine kadar birçok alanda öğretmenlere önemli görevli görevler düşmektedir. Ataman (2006)'a göre öğretmenler öğrencilere hayal güçlerinin varlığını keşfettirebilirse onların yazma becerilerinin gelişimine de katkı sağlamış olacaklardır. Bununla birlikte hazırlanan ders kitaplarında öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye dönük etkinliklere yer verilmesi önemlidir. Böylelikle öğrenciler bir yandan farklı metin türlerinde yazılar yazarken bir yandan da yaratıcılıklarını ortaya koyma olanağı yakalayacaklardır.

Yazma dil becerileri içerisinde en yavaş gelişen ve birçok etkinlik ve alıştırma yapmayı gerektiren bir beceridir (Demirel, 2003). Bu anlamda yaratıcılıkla beraber yazma becerisi işlenmeli ve geliştirilmelidir. Bu süreçte önemli olan öğrencilerin istendik düzeyde yazma becerisi kazanmasıyla birlikte dünyayı anlamlandırmada ve kendilerini ifade etmede hayal ve duygu dünyaları ile düşünce evreninin yaratıcılığını kullanabilmeleridir. Bunun için ders kitaplarının hazırlanma sürecinde yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına olanak tanıyacak düzeyde ele alınmalı ve planlanmalıdır. Ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde, öğrencilere farklı metin türlerinde yaratıcı yazılar yazdırarak iç dünyalarındaki özgürlüğü tatmalarına imkân verilmelidir. Yazma öğrenciler için belli kalıpları olan sıkıcı ve basmakalıp bir süreç olarak görülmekten kurtarılmalıdır. Bu da ancak yaratıcı yazma faaliyeti ile gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı yazma etkinlikleri yaratıcı yazma bağlamında ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Öncelikle, temalar düzeyinde yazma etkinlikleri içerisinde yaratıcı yazma etkinliklerinin oranı belirlenmiş ve değerlendirilmiş daha sonra ise metin türleri bağlamında yaratıcı yazma etkinlikleri tespit edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma soruları bağlamında çalışma yürütülmüştür:

Problem Cümlesi

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı yaratıcı yazma becerisinin gelişimine hangi düzeyde katkı sağlamaktadır?

Alt Problemler

1- 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı yaratıcı yazma etkinliklerinin temalar düzeyinde dağılımı nasıldır?

2- 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı yaratıcı yazma etkinliklerinin metin türleri bağlamında dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Nitel çalışmalarda üzerinde durulan kavramlarla elde edilen bulgular birbiriyle karşılaştırılır, bütünlük oluşturup oluşturmadıkları incelenir ve sunulan içerikle elde edilen verilerin tutarlılıkları değerlendirilir (Maxwell, 1992). Bu araştırmada 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

yazma etkinlikleri doküman incelemesi yoluyla ele alınmış ve çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular ile sunulan içeriğin tutarlılık durumu tartışma bölümünde değerlendirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı olup 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB yayınları dışında farklı bir kitap kullanılmadığı için örneklem seçimi yapılmamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir " (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri, toplama aracı olarak kullanılmıştır. Forster (1995)'e göre doküman incelemesin belli adımlar çerçevesinde gerçekleştirilir. İfade edilen adımlar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Doküman incelemesi aşamaları

Sıra	**Aşamalar**
1.	Dokümanlara ulaşılması
2.	Orijinalliğin kontrolü
3.	Dokümanların anlaşılması
4.	Verilerin analizi
5.	Verilerin kullanılması

Bu çalışmada Forster (1995) tarafından ortaya konulan ve yukarıda sıralanan adımlar izlenmiştir. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı etkinlikleri yaratıcı yazma bağlamında belirtilen bu aşamalara göre değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Tanımlanması

Araştırma sürecinde elde edilen veriler bilgisayar üzerinde yazılı hale getirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizine başvurulmuştur. "İçerik analizinde, araştırmacılar toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ile bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). İçerik analizinde araştırmacı tümdengelimci bir yol izler (Özdemir, 2010). Çalışmada tümdengelim yoluna gidilmiş, veriler araştırma soruları bağlamında tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma soruları bağlamında elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 7. *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Temalar Düzeyinde Dağılımı*

Sıra No	Temalar	Etkinlikler	Frekans (f)	Yüzde %
1.	1. Tema: Çocuk Dünyası	Yazma Becerisi Etkinlikleri	7	14,58
		Yaratıcı Yazma Becerisi Etkinlikleri	4	8,33
2.	2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk	Yazma Becerisi Etkinlikleri	5	10,41
		Yaratıcı Yazma Becerisi Etkinlikleri	3	6,25
3.	3. Tema: Erdemler	Yazma Becerisi Etkinlikleri	5	10,41
		Yaratıcı Yazma Becerisi Etkinlikleri	2	4,16
4.	4. Tema: Bilim ve Teknoloji	Yazma Becerisi Etkinlikleri	6	12,5
		Yaratıcı Yazma Becerisi Etkinlikleri	3	6,25
5.	5. Tema: Milli Kültürümüz	Yazma Becerisi Etkinlikleri	6	12,5
		Yaratıcı Yazma Becerisi Etkinlikleri	3	6,25
6.	6. Tema: Okuma Kültürü	Yazma Becerisi Etkinlikleri	4	8,33
		Yaratıcı Yazma Becerisi Etkinlikleri	3	6,25
7.	7. Tema: Sağlık ve Spor	Yazma Becerisi Etkinlikleri	6	12,5
		Yaratıcı Yazma Becerisi Etkinlikleri	2	4,16
8.	8. Tema: Doğa ve Evren	Yazma Becerisi Etkinlikleri	9	18,75
		Yaratıcı Yazma Becerisi Etkinlikleri	5	10,41
Toplam		Yazma Becerisi Etkinlikleri	48	100
		Yaratıcı Yazma Becerisi Etkinlikleri	25	52,08



Tablo 1'e göre 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 1. Temada 7 yazma etkinliğinin 4'ü; 2. Temada 5 yazma etkinliğinin 3'ü; 3. Temada 5 yazma etkinliğinin 2'si; 4. Temada 6 yazma etkinliğinin 3'ü; 5. Temada 6 yazma etkinliğinin 3'ü; 6. Temada 4 yazma etkinliğinin 3'ü; 7. Temada 6 yazma etkinliğinin 2'si ve 8. Temada 9 yazma etkinliğinin 5'i yaratıcı yazmaya yönelik hazırlanmıştır. Genel olarak kitabın 48 yazma etkinliğinin 25'i öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte kitapta temalar düzeyinde yer alan hem yazma etkinliklerinin hem de yaratıcı yazma etkinliklerinin dengeli bir dağılım göstermediği ifade edilebilir.

Tablo 8. *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Metin Türlerine Göre Dağılımı*

Sıra No	Metin Türleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.	Anı	-	-
2.	Efemera ve Broşür	-	-
3.	E-posta	2	8
4.	Haber metni	-	-
5.	Reklam	-	-
6.	Fıkra	-	-
7.	Makale	-	-
8.	Söyleşi	2	8
9.	Deneme	3	12
10.	Mektup	1	4
11.	Sosyal medya mesajları	-	-
12.	Çizgi roman	-	-
13.	Fabl	1	4
14.	Hikâye	9	36
15.	Karikatür	-	-
16.	Masal	1	4
17.	Efsane	-	-
18.	Destan	-	-
19.	Mizahi Fıkra	-	-
20.	Roman	-	-
21.	Tiyatro	2	8
22.	Şiir	4	16
Toplam		25	100

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre 5. Sınıf düzeyinde temalarda yer verilmesi gereken metin türleri Tablo 2'de gösterilmiştir. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yaratıcı yazma etkinliklerinin bu metin türlerine göre dağılımları incelendiğinde 2 e-posta, 2 söyleşi, 3 deneme, 1 mektup, 1 fabl, 9 hikâye, 1 masal, 2 tiyatro ve 4 şiir türünde yaratıcı yazma etkinliklerine kitapta yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte kitapta anı, haber metni, efemera ve broşür, reklam, fıkra, makale, sosyal medya mesajları, çizgi roman, karikatür, efsane, destan, mizahi fıkra ve roman, türlerinde yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmediği görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde yazarak ifade edebilme becerisi kazandırmak, Türkçe derslerinin temel amaçlarından biridir. İpşiroğlu (2006)'na göre birey yazma sürecinde duygu ve düşüncelerini, hayallerini ve bilinçaltına attıklarını harekete geçirecek bir dünya yaratır. Yaratıcı yazma çalışmalarında amaç öğrencileri birer yazar yapmak değil onların içlerindeki yaratıcılık yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Yazı yazma sürecine yönelik ön yargılarını kırmak ve kendilerini yazarak ifade edebildiklerini sezmelerini sağlamaktır. Yaratıcı yazma etkinlilerinde ortaya çıkan ürünler hayal gücünün bir sonucu olarak görülmelidir (Göçer, 2014). Öğrencilerin bu beceriyi kazanması için öğretmenlerin yeterince uygulama yaptırması gerekir. Bunun için ise ders kitapları yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisi kazandırıp geliştirmeye dönük hazırlanması büyük önem arz etmektedir.

Araştırma neticesinde ulaşılan bulgulara göre 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 8 temada toplam 48 yazma etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 25'i öğrencilere yaratıcı yazma becerisi kazandırıp onların bu becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Buna göre kitapta yer alan yazma etkinliklerinin %52,08'inin yaratıcı yazma becerisini destekleyecek nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bu oran öğrencilere yaratıcı yazma becerisi kazandırmak adına önemli görülmektedir. Göğüş (1978)'e göre öğrencilere yazı yazma becerisi onlara bol bol yazı yazdırarak kazandırılabilir. Bu becerinin kazandırılması dış dünyadan edinilen izlenimlerin öğrencilerin zihinlerinde canlanıp kâğıda dökülmesi

ve bu süreçte öğrencilerin de kendi fikir, düşünce ve hayal dünyalarını işin içine katıp farklı bir sunum ile bu izlenimleri ortaya koyma temellerine dayanmaktadır.

Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Temur (2001) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yazma başarısı ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Ataman (2006) yaratıcı drama yöntemi ile yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya karşı isteklerinin artmasında ve yazınsal değeri yüksek ürünler ortaya çıkmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Akça (2017) üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin erken dönemde keşfedilip bu yeteneklerinin geliştirilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Susar (2009) yaptığı araştırmada yaratıcı dramaya dayalı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında etkili olduğunu saptamıştır. Beydemir (2010) araştırmasında yaratıcı yazma faaliyetlerinin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu sonuçlar ışığında ders kitaplarında yaratıcı yazma etkinliklerine yeterince yer verilmesi öğrencilerin yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirmeleri adına oldukça önemli görülmektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre 5. Sınıf düzeyinde temalarda yer verilmesi gereken metin türleri anı, efemera ve broşür, e posta, deneme, mektup, fabl, hikâye, masal, tiyatro, şiir, haber metni, reklam, fıkra, makale, sosyal medya mesajları, çizgi roman, karikatür, efsane, destan, mizahi fıkra ve romandır. Bu türlerde okuma metinlerinin kitaplarda yer alması kadar bu türlere yönelik yaratıcı yazma etkinliklerinin de ders kitaplarında bulunması gerekir. Araştırma bulgularına göre 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yaratıcı yazma etkinliklerinin bu metin türlerine göre dağılımları incelendiğinde 2 e-posta, 2 söyleşi, 3 deneme, 1 mektup, 1 fabl, 9 hikâye, 1 masal, 2 tiyatro ve 4 şiir türlerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin kitapta yer aldığı tespit edilmiştir. Buna rağmen kitapta anı, haber metni, efemera ve broşür, reklam, fıkra, makale, sosyal medya mesajları, çizgi roman, karikatür, efsane, destan, mizahi fıkra ve roman, türlerinde yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmediği görülmüştür. Oral (2008)'a göre yaratıcı yazma sürecinde öğretmenin temel görevi öğrencileri düşünüp yazmaya özendirmektir. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirirken yararlandıkları temel kaynak ders kitaplarıdır. Bu anlamda ders kitaplarının öğrencilerin yaratıcılıklarını farklı metin türlerinde ortaya koyacakları şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bunun için ders kitaplarında yer alan her bir etkinliğin ayrı bir önemi olduğu göz ardı edilmemeli ve kitapta yer verilen her etkinlik öğrencilerin farklı bir bakış açısı kazanmalarına hizmet etmelidir.

KAYNAKÇA

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Tarakçı, R. ve Üstün., E. (2018***).*** *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5.* Ankara: MEB Yayınları.

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akça, H. (2017). Üstün yetenekli çocuklarda yaratıcı yazma eğitimi. *IJLET*, 5 (1), 377-393.

Aşıcı, M. (1998). İlköğretim 1. kademede, yazılı anlatım çalışmalarının incelenmesi. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı, Cilt: I, Sayı: 6, 7, 8. Denizli.

Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi.* 1 (1), 75-88.

Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara yaratıcı yazma ve yazma erişişine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Covey, S. R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı* (29. Basım, çev. Osman Deniztekin & Filiz Nayır Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi.* 2 (1), 84-114.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegema Yayınları.

Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. C. Cassell ve G. Symon (Ed.), Qualitative methods in organizational research: A practical guide. London: Sage.

Göçer A. (2014). *Yazma eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi

Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi.* Ankara: Kadıoğlu Matbası.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı* (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık

Güneyli, A.(2006). Kitap incelemesi -Yine yazı yazıyoruz-. *İlköğretim Online.* 5 (2), 50-52.

Honig, A. S. (2001) How to promote creative thinking? *Early Childhood Today.* 15 (5), p. 34.

İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.



Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review.* 62, 979-1000.

MEB, (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7, ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları

Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 11 (1), 323-343.

Susar Kırmızı, F. (2009), Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2 (5), 159-177.

Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 23(2), 461-472.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YARDIMSEVERLİK DEĞERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN OLUŞTURDUĞU METAFORLARIN İNCELENMESİ[1]

Sema BERBER
Çaldıran Soğuksu İlkokulu Sınıf Öğretmeni semaberber239@gmail.com, Van/Türkiye

Bülent GÜVEN
Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Sınıf Eğitimi ABD, bulentg@comu.edu.tr, Çanakkale/Türkiye

Özet

Bu araştırmada 4. Sınıf Sosyal bilgiler dersinde değer öğretimi kapsamında ele alınan Yardımseverlik değeri ile ilgili olarak öğrencilerin oluşturdukları metaforları inceleyebilmek amaçlanmıştır. Toplumdaki bireyler arasındaki ilişkileri artırıp kuvvetlendiren, eksikliklerin oluşmasını engelleyip insanlar arasındaki birliktelik boşluğunu dolduran bir duygu olarak görülen yardımseverlik; ihtiyaç duyulan insani niteliklerin ön plana çıkmasına yardımcı olduğu gibi insanlar arasındaki saygı, sevgi ve hoşgörüyü de pekiştirerek toplumsal huzurun oluşmasına ve devam etmesine destek olmaktadır. Bu kritik değere ilişkin en etkin yaşantıların kazanıldığı dönemlerden biri olan ilkokul çağı çocuklarında metaforik açıdan nasıl bir durumun var olduğunu ortaya koymak etkinliklerin ve çabaların etkisini belirleyebilmek açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde bulunan, random yolla seçilen 6 ilkokulda 4. Sınıf olarak öğrenimlerine devam eden 540 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde uygunluğu sebebiyle içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda "Yardımseverlik" değerine ilişkin olarak öğrencilerin oluşturduğu metaforlar duygu, yakın çevre, ahlaki değer ve inanç kodları içinde sınıflandırılmıştır. "İyilik" teması içinde en fazla metaforun oluşturulduğu kod duygu kodudur. Öğrenciler tarafından en fazla oluşturulan metaforların ise hoşgörü, iyilik ve sevgi metaforları olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan diğer bulgu ve sonuçlar tam metinde yer alacaktır.
Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, İlkokul, Yardımseverlik, Değerler

THE INVESTIGATION OF THE METAFOR OF THE STUDENTS OF THE 4th GRADE SOCIAL STUDIES

Abstract

In this study, it is aimed to examine the metaphors created by students about "helpfulness" values within the scope of value education in 4th Class Social Studies course. Helpfulness, which increases and strengthens the relationships between individuals in society, prevents the formation of deficiencies and fills the unity of people; As it helps to bring the human qualities to the forefront, it supports the creation and continuation of social peace by reinforcing respect, love and tolerance among people. It is important to find out what is metaphorically in the primary school age children, which is one of the most effective periods of this critical value, in terms of determining the impact of activities and efforts. In the 2016-2017 academic year, the study group consisted of 540 students in 6 primary schools randomly selected from Çanakkale province center. The study was conducted in accordance with the qualitative research method. Content analysis was used to analyze the data. As a result of the analysis, the metaphors formed by the students in relation to the value of helpfulness were classified into emotion, near environment, moral value and belief codes. The code that creates the most metaphor in the theme of goodness is the code of emotion. The most metaphors created by the students were metaphors of tolerance, goodness and love. Other findings and results obtained from the analysis will be included in the full text.
Kay words: Social Studies, Primary School, Values

[1]Bu makalede Doç.Dr.Bülent GÜVEN danışmanlığında tamamlanan , ÇOMÜ BAP tarafından (SYL- 2017- 1216) desteklenen Sema BERBER'in aynı başlıklı tez çalışmasında incelenen değerlerden Yardımseverliğe yönelik metafor incelemeleri sunulmaktadır.



Giriş

Öğrenciler küçük yaşlardan itibaren değer edinmeye yönelik yaşantılarla önce aile sonra yakın çevre ve ardından ilkokullarda karşılaşmakta, kimi zaman farkında olarak kimi zamansa farkında olmaksızın değerler sistemi oluşturmaya başlamaktadırlar. Farkında olarak daha doğrusu planlanmış etkinliklerle değerlerin çocuklara hissettirilmeye ve ardından buna bağlı olarak onları kazanmaları için çabaların sarf edildiği okullarda değerleri edinme ya da önemini fark etme konusunda kimi sorunlar yaşanabilmektedir. Toplumsal değerleri edinmede yetersiz olan bireylerin bulunduğu durumlarda yaşamı düzenleyen kurallara ve toplumun yapısına uyum sağlamada büyük zorluklar yaşanacağı da açıktır.

Öğretimin ilk ve temel basamağı olan ilkokullarda değerlerin edinilmesi sürecinde yaşanabilecek sorunlar ilerleyen basamaklarda çözülmesi daha güç durumlarla karşılaşılmasına sebep olabilmektedir. Özellikle yardımseverlik gibi bir değer Türkiye gibi manevi özelliklere ayrı bir önemin verildiği bir ülkede son derece etkili şekilde kazandırılması beklenen duyuşsal yönü ağır basan niteliğe sahiptir ve bu değere ilişkin kazanımlarda öğretim programlarında yer almaktadır. Öğretim programında belirlenen kazanımlarla doğrudan kazandırılması beklenen değerlere yönelik etkinliklerle değerler konusunda çeşitli görüş ve düşüncelere sahip olan öğrenciler kimi olayları bu bağlamda kritik etmekte, öğrendikleri ve yaşadıkları arasında çelişkiler belirlediğinde değere bakışı farklılaşabilmektedir. Durum böyle olmakla birlikte değerlerin toplumların varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için ortaklaştırılmış olmaları da son derece önemlidir. Olası farklı anlamlandırmalar ya da değerlere ilişkin önemin kişilerce ya da toplumca istenen düzeyde verilmemesi ülkenin geleceğine ve toplumsal birlikteliğe zarar verebilecek durumların oluşmasına sebep olabilir. Bu nedenle değer edindirmeye yönelik planlı çabaların okullarda etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Okullar planlı çabayı ortaya koyarken sosyal bir varlık olan yeni üyelerine toplumun değerlerini, inançlarını ve davranış biçimlerini kazandırma sürecini etkili şekilde gerçekleştirecek program, ders ve imkanlarla desteklenmelidir. Bu imkanların işe koşulması ile birlikte değer edindirme eğitimi de gerçekleşmeye başlayacaktır.

Değer eğitiminin farkındalıkla ve toplumsal temellere uygun olarak kazandırılabileceği derslerin başında yapısı itibariyle Sosyal Bilgiler gelmektedir. Disiplinler arası yapısı ile değerlerin anlaşılmasında etkin olan felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi birçok alanı kapsamında bulunduran Sosyal Bilgiler dersi gerçek yaşamla iç içe oluşu sayesinde değerleri kazandırma konusunda oldukça avantajlıdır. Bu avantajı doğru şekilde değerlendirmek, sosyal bilgiler dersi programında belirlenen değerleri öğrencilere kazandırmak üzere uygun kazanımlar ve değer öğretimi yaklaşımlarına uygun etkinlikler belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler ise temel bir başlık altında ele alınmıştır. Öğrenciye sunulması doğrudan kazandırılması istenen değerler belirlenerek bu değerlerin kazandırılması hususunda yapılması gerekenler örnek niteliğindeki kılavuzlarda açıklanmıştır (Şen, 2008). Değerlere yenilenen öğretim programlarında daha fazla önem verilmesinin bir başka nedeni olarak da değişen çağ ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak çocuklarda ve gençlerde sıkça rastlanan toplumla olan bağların azalışı gösterilebilir. Bunun sonucu olarak insanların topluma kabulü açısından önemli olan toplumsal değerlerden uzaklaşma ile karşılaşılmaya başlanmıştır. Özellikle sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya çalışılan hoşgörü, saygı, yardımseverlik ve vatanseverlik gibi değerler bunların başında gelmekte, her geçen gün yazılı ve görsel basında bu değerlere aykırı durumların yaşandığı olaylara tanık olunabilmektedir. Bu sebeplerden dolayı sosyal bilgiler dersinde değer öğretiminin öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi, onların belirli değerlere yönelik görüşlerinin ve bilişsel yapılarının kısmen de olsa davranışlarının neler olduğunun belirlenmesi de büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler özellikle sosyal bilgiler dersinde verilmeye çalışılan değerleri gerçekten içselleştirmeyi başarabilmişler mi? Bu değerleri gerçek anlamda hayatlarında uygulamayı başarabiliyorlar mı? Bu soruların cevaplarını bilmek ilerleyen dönemlerde bu çocukların nasıl bireyler haline geleceğini anlamlandırabilmek açısından yarar sağlayacaktır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde değer öğretimine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerce nasıl algılandığının da belirlenmesi sayesinde varsa eksiklik ya da olumsuzlukların da tespiti sağlanabilecektir.

Toplumdaki bireyler arasındaki ilişkileri artırıp kuvvetlendiren, eksikliklerin oluşmasını engelleyip insanlar arasındaki birliktelik boşluğunu dolduran bir duygu olarak görülen yardımseverlik; insanlar arasındaki insani niteliklerin ön plana çıkmasına yardımcı olduğu gibi insanlar arasındaki saygı, sevgi ve hoşgörüyü de pekiştirerek toplumlarda huzurun oluşmasına ve devam etmesine destek olmaktadır



(Aktepe, 2010) Yardım, kendi gücünü ve imkanlarını başka kişilerin iyiliği için kullanmaktır. Yardımseverlik onay almak için değil diğerlerinin yaşamlarının önemi için zaman, para, yardım ve huzur sağlamayı içerir. Yardımseverlik, başkalarına gönüllü olarak yardım etme ve iş ile ilgili problemlerin oluşmasını engellemek için yapılan davranışlar (Podsakoff ve arkadaşları, 2000; Akt. Buluç, 2008) şeklinde tanımlandığı gibi, insanın kendi gücünü ve imkânlarını başka kişilerin (tanınan ya da tanınmayan) iyiliği için kullanmak şeklinde de ifade edilmektedir. Bu ifade şeklinden anlaşılan yardım etmek, muhtaç insanlara yardımcı olmak veya ihtiyaç sahiplerine yardım için kurulmuş çeşitli sosyal örgütlere bağışta bulunmak, oralarda karşılık beklemeden çalışmak yani oralara yardım etmeyi istemek duygusunun bir göstergesidir (Kolukısa, Oruç, Akbaba ve Dündar, 2005). Toplumların huzur içinde yaşamasını sağlamada önemli bir etken olan yardımseverlik değerinin önemini kaybetmemesi gelecek kuşaklara aktarılmasıyla mümkündür.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Türkiye gibi, farklılıkların zenginlik olarak büyük ölçüde benimsenmesinin vurgulandığı, üniter devlet yapısı için büyük önem taşıyan araştırma kapsamındaki değerin gelecek nesillere ilkokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi kapsamında ne derece kazandırıldığının fark edilebilmesi için böyle bir araştırma gerçekleştirilmek istenmiştir. Bu araştırmada 4. Sınıf Sosyal bilgiler dersinde değer öğretimi kapsamında ele alınan Yardımseverlik değeri ile ilgili olarak öğrencilerin oluşturdukları metaforları inceleyebilmek amaçlanmıştır. Toplumdaki bireyler arasındaki ilişkileri artırıp kuvvetlendiren, eksikliklerin oluşmasını engelleyip insanlar arasındaki birliktelik boşluğunu dolduran bir duygu olarak görülen yardımseverlik; ihtiyaç duyulan insani niteliklerin ön plana çıkmasına yardımcı olduğu gibi insanlar arasındaki saygı, sevgi ve hoşgörüyü de pekiştirerek toplumsal huzurun oluşmasına ve devam etmesine destek olmaktadır. Bu kritik değere ilişkin en etkin yaşantıların kazanıldığı dönemlerden biri olan ilkokul çağı çocuklarında metaforik açıdan nasıl bir durumun var olduğunu ortaya koymak etkinliklerin ve çabaların etkisini belirleyebilmek açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde bulunan, random yolla seçilen 6 ilkokulda 4. Sınıf olarak öğrenimlerine devam eden 540 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde uygunluğu sebebiyle içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde "Yardımseverliği .....benzetirim. Çünkü....." sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar yer almaktadır. Bu cevaplar öğrencilerin yardımseverliği ne olarak gördüklerine ilişkin belli kategorilere ve temalara ayrılarak incelenmiştir. Bu temalar yardımseverlik değerinin tanımından yola çıkarak oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlar ve yer aldıkları temalar aşağıda verilmektedir.

İyilik. Yardımseverlik temasında oluşturulan kod ve metaforlar tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *"Yardımseverliği …benzetirim. Çünkü…" sorusuna yönelik iyilik temasında oluşturulan metaforlar ve dahil oldukları kategorilere ilişkin bulgular*

KATEGORİ	TEMA	KOD	METAFOR	f	%
YARDIMSEVERLİK	İYİLİK	DUYGU	Mutluluk(14), duygu(5), saygı(4), hoşgörü(26), iyilik(35), sevgi(24), acımak(2), kibarlık(1), alçakgönüllülük(1), merhamet(1), iyimserlik(1), gurur(1)	115	63
		YAKIN ÇEVRE	Kendim(4), ailem(3), öğretmenler(4), arkadaşlarım(10), dayım(1), annem(1)	23	13
		AHLAKİ DEĞER	Hayvanlar(4), duyarlılık(1), kalp(7), bulutlar(1), hayat(2), güzel davranış(1), herkes(3), ihtiyaç(1), dolap (1), iyiler(3), ampul(1), yardım(7), güzellik(3), güneş(1), pamuk şeker(1), eğlenmek(1), her şey(1), doktor(1), yaşlı (1)	41	22
		İNANÇ	Allah(1), yardımcı melek(1), insan(1), kahramanlık(1), vatanım(1)	5	3
		TOPLAM:		**184**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde yardımseverlik kategorisine ait iyilik temasında 4 adet kod oluşturulduğu görülmektedir. Bu kodlar; duygu, yakın çevre, ahlaki değer ve inançtır. Duygu koduna ait;

mutluluk(14), duygu(5), saygı(4), hoşgörü(26), iyilik(35), sevgi(24), acımak(2), kibarlık(1), alçak gönüllülük(1), merhamet(1), iyimserlik(1), gurur(1) olmak üzere toplam 115 adet metafor oluşturulduğu görülmektedir. 35 kez yazılan iyilik metaforu en fazla yazılan metafordur. Sevgi metaforu 24, hoşgörü metaforu 26 kez yazılarak iyilik metaforundan sonra en çok yazılan metaforları oluşturmaktadırlar. Bunlar dışında; mutluluk 14 kez, duygu 5 kez, saygı 4 kez, acımak 2 kez, kibarlık, alçakgönüllülük, merhamet, iyimserlik ve gurur 1 kez yazılmıştır.

Yakın çevre koduna ait; Kendim(4), ailem(3), öğretmenler(4), arkadaşlarım(10), dayım(1), annem(1) olmak üzere 6 farklı toplam 20 adet metafor oluşturulmuştur. 10 kez yazılan arkadaşlarım metaforu en fazla yazılan metafordur. Bunun dışında kendim ve öğretmenler 4 kez, ailem 3 kez, dayım ve annem 1 kez yazılmıştır.

Ahlaki değer koduna ait; Hayvanlar(4), duyarlılık(1), kalp(7), bulutlar(1), hayat(2), güzel davranış(1), herkes(3), ihtiyaç(1), dolap (1), iyiler(3), ampul(1), yardım(7), güzellik(3), güneş(1), pamuk şeker(1), eğlenmek(1), her şey(1), doktor(1), yaşlı (1)olmak üzere 19 farklı toplam 41 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan bu metaforlardan yardım ve kalp metaforları 7 kez yazılarak en fazla yazılan metaforlar olmuşlardır. Bunlar dışında; hayvanlar 4 kez, herkes, iyiler ve güzellik 3 kez, hayat 2 kez, duyarlılık, bulutlar, güzel davranış, ihtiyaç, dolap, ampul, güneş, pamuk şeker, eğlenmek, her şey, yaşlı ve doktor 1 kez yazılmıştır.

İnanç koduna ait; Allah(1), yardımcı melek(1), insan(1), kahramanlık(1), vatanım(1) olmak üzere 5 farklı toplam 5 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforların tamamı 1 kez yazılmıştır.

Aşağıda öğrencilerin oluşturduğu metafor cümlelerine ilişkin örnekler sunulmuştur;

*"Yardımseverliği **mutluluğa** benzetirim. Çünkü **insan mutlu oldukça yardımsever olur.**" (Ö5, K)*

*"Yardımseverliği **sevgiye** benzetirim. Çünkü **yardım etmek sevgiyi anlatır**." (Ö64, K)*

*"Yardımseverliği **bulutlara** benzetirim. Çünkü **bir kişiye yardım ettiğimde kendimi rahat, iyi ve bulutların üzerindeymiş gibi hissederim**." (Ö82, K))*

*"Yardımseverliği **iyiliğe** benzetirim. Çünkü **iyilik yaparsan yardımsever olursun.**"(Ö114, E)*

*"Yardımseverliği **bir ampule** benzetirim. Çünkü **ampul yanarken yardımseverlik, ışığını ihtiyacı olan kişilere yansıtır. Eğer sönerse yardım biter**." (Ö123, E)*

*"Yardımseverliği **bir kalbe** benzetirim. Çünkü **yardımseverlik insanın kalbini yumuşatır. Onun mutlu olmasını sağlar, yüzünü güldürür**." (Ö156, K)*

*"Yardımseverliği **güneşe** benzetirim. Çünkü **güneş bizim dünyamızı aydınlatıyor.**" (Ö279, E)*

*"Yardımseverliği **saygıya** benzetirim. Çünkü **bir arkadaşımın kalemi veya başka bir eşyası yere düştüğünde eşyasını ona veririz ve saygılı oluruz**." (Ö396, K)*

*"Yardımseverliği **kahramanlığa** benzetirim. Çünkü **insan savaşlarda değil iyilik yaparak kahraman olur.**" (Ö510, E)*

Cömert davranmak. Cömert davranmak temasında yer alan kod ve metaforlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *"Yardımseverliği …benzetirim. Çünkü…" sorusuna yönelik cömert davranmak temasında oluşturulan metaforlar ve dâhil oldukları kategorilere ilişkin bulgular*

KATEGORİ	TEMA	KOD	METAFOR	f	%
YARDIMSEVERLİK	CÖMERT DAVRANMAK	YAKIN ÇEVRE	Ablam(2), kuzenim(2), kendim(4), çocuklar(2), baba(5), öğretmenim(10), annem ve babam(2), babaannem(1), annem(19), kardeşim(3), abim(1), arkadaşlarım(19), anneannem(1), dedem(1), teyzem(1), ailem(2)	75	43
		DUYGU	Hoşgörü(1), saygı(2), acımak(2), sevgi(1)	6	3
		GEREKLİLİK	Yardım etmek(27), yardım edenler(5), insanlar(22), ilk yardım çantası(1), hemşire(1), akıllı tahta(1), süt(1), hayat kurtarmak(1), doktorlar(2), para vermek(1), yara bandı(1), ağaçlar(1), bulaşık makinesi(2), Gözlük (1)	67	39
		İÇTENLİK	Doğa(1), kalp(1), çocukluk(1), köpekler(1), el(1), hayvanlar(4)	9	5
		ÖRNEK OLMAK	Hz. muhammed(1), teknoloji(1), peygamberler(1), süper kahraman(1), Ronaldo(1), Atatürk(10), suarez(1), melek(1)	17	10
			TOPLAM	**174**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde yardımseverlik kategorisine ait cömert olma temasında 5 adet kod oluşturulduğu görülmektedir. Bu kodlar; yakın çevre, duygu, gereklilik, içtenlik ve örnek olmaktır.

Yakın çevre koduna ait; ablam(2), kuzenim(2), kendim(4), çocuklar(2), baba(5), öğretmenim(10), annem ve babam(2), babaannem(1), annem(19), kardeşim(3), abim(1), arkadaşlarım(19), anneannem(1), dedem(1), teyzem(1), ailem(2) olmak üzere 16 farklı toplam 86 adet metafor oluşturulmuştur. 19 tane yazılan arkadaşım ve annem metaforları en fazla yazılan metaforlardır. 10 kez yazılan öğretmenim metaforu en fazla yazılan 2. metafordur. Bunların dışında; baba 5 kez, kendim 4 kez, kardeşim 3 kez, ablam, kuzenim, çocuklar, annem ve babam ve ailem 2 kez, babaannem, abim, anneannem, dedem ve teyzem 1 kez yazılmıştır.

Duygu koduna ait; Hoşgörü(1), saygı(2), acımak(2), sevgi(1) olmak üzere 4 farklı toplam 6 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan bu metaforlardan 2 kez yazılan saygı ve acımak metaforları en fazla yazılan metafor olmuştur. Hoşgörü ve sevgi metaforları 1 kez yazılmıştır.

Gereklilik koduna ait; Yardım etmek(27), yardım edenler(5), insanlar(22), ilk yardım çantası(1), hemşire(1), akıllı tahta(1), süt(1), hayat kurtarmak(1), doktorlar(2), para vermek(1), yara bandı(1), ağaçlar(1), bulaşık makinesi(2) olmak üzere 13 farklı toplam 67 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan bu metaforlardan 27 kez yazılan yardım etmek metaforu en fazla yazılan metafor olmuştur. İnsanlar metaforu 22 kez yazılarak 2 metafor olmuştur. Yardım edenler 5 kez, bulaşık makinesi ve doktorlar 2 kez, ilk yardım çantası, hemşire, akıllı tahta, süt, hayat kurtarmak, para vermek, yara bandı ve ağaçlar 1 kez yazılmıştır.

İçtenlik koduna ait; Doğa(1), kalp(1), çocukluk(1), köpekler(1), el(1), hayvanlar(4) olmak üzere 6 farklı toplam 9 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlardan 4 kez yazılan hayvanlar metaforu en fazla yazılan metafor olmuştur. Doğa, kalp, köpekler ve çocukluk 1 kez yazılmıştır.

Örnek olmak koduna ait; Hz .Muhammed(1), teknoloji(1), peygamberler(1), süper kahraman(1), Ronaldo(1), Atatürk(10), Suarez(1), melek(1) olmak üzere 8 farklı toplam 17 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlardan 10 kez yazılan Atatürk metaforu en çok yazılan metafor olmuştur. Hz. Muhammed, teknoloji, peygamberler. Aşağıda öğrencilerin oluşturduğu metafor cümlelerine ilişkin örnekler sunulmuştur;

*"Yardımseverliği **ele** benzetirim. **Çünkü bana birine yardım ederken uzattığımız elimizi hatırlatır. Yardım duygusuyla birçok kez karşılaştım. Yardım etmeyi çok seviyorum.**" (Ö25, K)*

*"Yardımseverliği **kendime** benzetirim. Çünkü **yaşlıları karşıdan karşıya geçirir, poşetlerini taşır, her yerde inmelerine, yürümelerine yardım ederdim**." (Ö70, K)*

*"Yardımseverliği **babaya** benzetirim. Çünkü **babalar bize projelerde yardım eder. Eve yorgun gelip para kazanır. Bizi sevip korur.**" (Ö74, K)*

*"Yardımseverliği **doğaya** benzetirim. Çünkü **doğadaki ağaçlar bize oksijen veriyor, nefes almamıza yardım ediyor**." (Ö140, K)*

*"Yardımseverliği **bulaşık makinesine** benzetirim. Çünkü **bulaşıkları yıkamamıza yardım ediyor**." (Ö189, K)*

*"Yardımseverliği **gözlüğe** benzetirim. Çünkü **göremeyenlerin görmelerini sağlar.**" (Ö479, K)*

*"Yardımseverliği **doktora** benzetirim. Çünkü **doktorlar binlerce fakir masum insanı yeniden hayata döndürür.**" (Ö499, K)*

İşbirliği ve dayanışma. Bu temada yardımseverlik iş birliği ve dayanışmayla oluşan bir değer olarak görülmüştür. Bu temayla ilgili kod ve metaforlar tablo 3'de verilmiştir.



Tablo 3. "*Yardımseverliği …benzetirim. Çünkü…" sorusuna yönelik iş birliği ve dayanışma temasında oluşturulan metaforlar ve dâhil oldukları kategorilere ilişkin bulgular*

KATEGORİ	TEMA	KOD	METAFOR	f	%
YARDIMSEVERLİK	İŞ BİRLİĞİ VE DAYANIŞMA	YAKIN ÇEVRE	Komşular(1), arkadaşlarım(14), kardeşim(1), sevdiklerim(1), ailem(8), sınıfım (1), teyzem(1), milletim(1)	28	25
		DUYGU	Güven(1), sevgi(2), adillik(1), dürüstlük(1), iyilik(4), gereklilik(1)	10	9
		BİRLİK OLMA	Karıncalar(2), arkadaşlık(14), birliktelik(2), yardımlaşma(4), hayvanlar(5), insan(4), esnaf(1), dayanışma(8), vücut(1), eşitlik(1), Osmanlı(1), köpekler(1), kuşlar(1), toplum(3), canlılar(1), dostluk(6), organlar(1), iskelet sistemi(1), boya kalemleri(1), gruplar(1)	59	52
		KATKI SAĞLAMA	Arkadaş canlısı olmak(2), paylaşmak(9), elektrik süpürgesi(1), kek(1), Mevlana(1), iyi davranış(1), yardım(1)	16	14
			TOPLAM:	**113**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde, yardımseverlik kategorisine ait işbirliği ve dayanışma temasında 4 farklı kod oluşturulmuştur. Bu kodlar; yakın çevre, duygu, birlik olma ve katkı sağlamadır.

Yakın çevre koduna ait; komşular(1), arkadaşlarım(14), kardeşim(1), sevdiklerim(1), ailem(8), sınıfım (1), teyzem(1), milletim(1) olmak üzere 8 farklı toplam 28 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlardan arkadaşlarım metaforu 14 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olmuştur. Bunu dışında ailem metaforu da 8 kez yazılarak en fazla yazılan 2. Metafor olmuştur. Komşular, kardeşim, sevdiklerim, sınıfım, teyzem ve milletim metaforları 1 kez yazılmıştır.

Duygu koduna ait; güven(1), sevgi(2), adillik(1), dürüstlük(1), iyilik(4), gereklilik(1) 6 farklı toplam 10 adet metafor oluşturulmuştur. İyilik metaforu 4 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olmuştur. Sevgi metaforu da 2 kez yazılarak en fazla yazılan 2. Metafor olmuştur. Bunların dışında güven, adillik, dürüstlük ve gereklilik metaforları 1 kez yazılmıştır.

Birlik olma koduna ait; Karıncalar(2), arkadaşlık(14), birliktelik(2), yardımlaşma(4), hayvanlar(5), insan(4), esnaf(1), dayanışma(8), vücut(1), eşitlik(1), Osmanlı(1), köpekler(1), kuşlar(1), toplum(3), canlılar(1), dostluk(6), organlar(1), iskelet sistemi(1), boya kalemleri(1), gruplar(1) olmak üzere 20 farklı toplam 59 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlardan arkadaşlık metaforu 14 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olmuştur. Dayanışma metaforu 8 kez yazılarak en fazla yazılan 2. metafordur. Bunların dışında; dostluk 6 kez, hayvanlar 5 kez, yardımlaşma ve insan 4 kez, toplum 3 kez, karıncalar ve birliktelik 2 kez yazılmıştır. Esnaf, vücut, eşitlik, Osmanlı, köpekler, kuşlar, canlılar, organlar, iskelet sistemi, boya kalemleri ve gruplar 1 kez yazılmıştır.

Katkı sağlama koduna ait; Arkadaş canlısı olmak(2), paylaşmak(9), elektrik süpürgesi(1), kek(1), Mevlana(1), iyi davranış(1), yardım(1) olmak üzere 7 farklı toplam 16 adet metafor oluşturulmuştur. Paylaşmak metaforu 9 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olmuştur. Bunun dışında arkadaş canlısı olmak 2 kez, elektrik süpürgesi, kek, Mevlana, iyi davranış ve yardım 1 kez yazılmıştır.

Aşağıda öğrencilerin oluşturduğu metafor cümlelerine ilişkin örnekler sunulmuştur;

*"Yardımseverliği **karıncalara** benzetirim. Çünkü **karıncalar birbirlerine yardım ediyorlar, yardımı seviyorlar.**" (Ö3, K)*

*"Yardımseverliği **sokak hayvanlarına** benzetirim. Çünkü **onlar kavga etse bile konuşur umutlarını asla yitirmezler.**" (Ö24, K)*

*"Yardımseverliği **Osmanlı'ya** benzetirim. Çünkü **onlar vatanını yardımlaşma ve dayanışma içinde kurtardılar.**" (Ö132, E)*

*"Yardımseverliği **arkadaşlarıma** benzetirim. Çünkü **ben yere düşünce dalga geçmeden hep yardım ederler.**" (Ö136, E)*

*"Yardımseverliği **hayvanlara** benzetirim. **Çünkü nasıl hayvanların arasında bir bağ varsa yardımseverlikte öyledir.**" (Ö159,K)*

*"Yardımseverliği **sınıfıma** benzetirim. Çünkü **birine bir şey olunca hepimiz yardım ederiz.**" (Ö173, K)*

*"Yardımseverliği **kuşlara** benzetirim. Çünkü **anne kuşla baba kuş yuva kurarken yardımlaşır.**" (Ö277, E)*

*"Yardımseverliği **topluma** benzetirim. Çünkü **insanlar birbirine yardım etmeden yaşayamaz. Bu nedenle ben topluma benzetiyorum.**" (Ö304, E)*

*"Yardımseverliği **organlara** benzetirim. Çünkü **organlarımız konuşarak, görerek, duyarak, koku alarak hissederek bize yardım ediyor**." (Ö370, K)*

*"Yardımseverliği **gruplara** benzetirim. Çünkü **gruplarda hep dayanışma ve yardım vardır.**" (Ö490, K)*

Sosyal sorumluluk. Bu temada yardımseverlik sosyal sorumluluk olarak görülmektedir. Bu temada oluşturulan kod ve metaforlar tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. "*Yardımseverliği …benzetirim. Çünkü…" sorusuna sosyal sorumluluk temasında oluşturulan metaforlar ve dahil oldukları kategorilere ilişkin bulgular*

KATEGORİ	TEMA	KOD	METAFOR	F	%
YARDIMSEVERLİK	SOSYAL SORUMLULUK	YAKIN ÇEVRE	Kendim(4), arkadaş(2), kardeşim(1),öğretmenim(1)	8	11
		DUYGU	Sevgi(3), vatanseverlik(3), vicdan sızlaması(1), iyilik(1)	8	11
		ÖRNEK OLMAK	Yaşlılar(4), çocuklar(1), hemşire(1), hastane(1), Kızılay(7), doktorluk(2), torun ve dede(1), asker(1), yardım(14), insan(7), gül(1), insanlık(3), başarı(1), tema ve akut(1), gençler(2), yardım kurumları(1), vakıflar(1), ilkyardım(1), Ronaldo(2), paylaşmak(1), güneş(1)	53	77
			TOPLAM:	**69**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde yardımseverlik kategorisine ait sosyal sorumluluk temasında 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar; yakın çevre, duygu ve örnek olmaktır.

Yakın çevre koduna ait; Kendim(4), arkadaş(2), kardeşim(1), öğretmenim(1) olmak üzere 4 farklı toplam 8 adet metafor oluşturulmuştur. Kendim metaforu 4 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olmuştur. Bunun dışında arkadaş metaforu 2 kez, kardeşim ve öğretmenim metaforları 1 kez yazılmıştır.

Duygu koduna ait; Sevgi(3), vatanseverlik(3), vicdan sızlaması(1), iyilik(1) olmak üzere 4 farklı toplam 8 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlardan sevgi ve vatanseverlik metaforları 3 kez yazılarak en fazla yazılan metaforlar olmuşlardır. Vicdan sızlaması ve iyilik metaforları 1 kez yazılmıştır.

Örnek olmak koduna ait; Yaşlılar(4), çocuklar(1), hemşire(1), hastane(1), Kızılay(7), doktorluk(2), torun ve dede(1), asker(1), yardım(14), insan(7), gül(1), insanlık(3), başarı(1), tema ve akut(1), gençler(1), yardım kurumları(1), vakıflar(1), ilk yardım(1), Ronaldo(2), paylaşmak(1), güneş(1) olmak üzere 21 farklı toplam 53 adet metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlardan yardım metaforu 14 kez yazılarak en fazla yazılan metafor olmuştur. Kızılay ve insan metaforları 7 kez yazılarak en fazla yazılan 2 metafor olmuşlardır. Bunların dışında; yaşlılar 4 kez, insanlık 3 kez, doktorluk ve Ronaldo 2 kez çocuklar, hemşire, hastane, torun ve dede, asker, gül, başarı, tema ve akut, gençler, yardım kurumları, vakıflar, ilkyardım, paylaşmak ve güneş 1 kez yazılmıştır.

Aşağıda öğrencilerin oluşturduğu metafor cümlelerine ilişkin örnekler sunulmuştur;

*"Yardımseverliği **güllere** benzetirim. Çünkü **güller sanki "yardım eder misin?" diyorlar. Ben de onlara yardım ediyorum.**" (Ö83, K)*

*"Yardımseverliği **hemşireye** benzetirim. Çünkü **mesela bir köpek incinmiştir siz ona yardım edersiniz. Bir gün de o yardım sizi bulur. Hemşireler de her gün bir kişinin hayatını kurtarır. Bu yüzden hemşireye benzettim**." (Ö90, E)*

*"Yardımseverliği **hastaneye** benzetirim. Çünkü **orada insanlara yardım edilir**."(Ö104, E)*

*"Yardımseverliği **doktorluğa** benzetirim. Çünkü **doktorlar hasta kişilere yardım ediyor ve yardımsever oluyor.**" (Ö187, K)*

*"Yardımseverliği **insanlara** benzetirim. Çünkü **bazı insanlar yardım kurumları açarak herkese yardım eder.**" (Ö231, E)*

*"Yardımseverliği **gençlere** benzetirim. Çünkü **dedeler düştüğünde onları kaldırır ve yardım ederler**." (Ö286, E)*

*"Yardımseverliği **Ronaldo'ya** benzetirim. Çünkü **kanser çocuklara kan bağışı yapar.**" (Ö328, E)*

*"Yardımseverliği **Kızılay'a** benzetirim. Çünkü **Kızılay her an yardıma koşar**." (Ö354, K)*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen bulgulara dayalı olarak, "yardımseverlik" kategorisinde en fazla metafora sahip kodların "duygu", "yakın çevre", "gereklilik" ve "birlik olma", en çok yazılan metaforların ise hoşgörü, iyilik, annem, arkadaşlarım, yardım etmek, insanlar ve sevgi metaforları olduğu belirlenmiştir. Balcı ve Yelken (2013)' da yaptıkları araştırmalarında en önemli görülen ilk beş değer arasında sırasıyla "adil olma", "barış", "dürüstlük", "duygu ve düşüncelere saygı" ve "hak ve özgürlüklere saygı" değerlerinin yer aldığını belirtmiştir. Bu sonuç, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. İnsanlar, değer eğitimine doğup büyüdüğü aile ortamında başlar. Birey anne-babaya saygıyı, paylaşmayı, güvenmeyi, yardım etmeyi, sevmeyi, komşusu ile uyumlu ilişki kurmayı ve bunun gibi birçok değeri ailesinden görüp öğrenmeye başlar (Dilmaç, 1999).Öğrencilerin ahlaki yapıları ve değerleri sınıf içindeki, sınıf dışındaki yaşantılardan ve öğretmenlerinden etkilenerek oluşur (Maslovaty, 2003). Moore (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, yöneticinin ve ailenin karakter eğitiminin öğrencinin olumlu davranışlar göstermesinde, daha doğru seçimler yapmasında etkili olduğu belirtmiştir. Araştırmada yardımseverlik değerine yönelik öğrencilerin oluşturdukları metaforların incelenmesi sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- "Yardımseverlik" kategorisinde öğrencilerin oluşturduğu metaforlar duygu, yakın çevre, ahlaki değer ve inanç kodları içinde sınıflandırılmıştır. "İyilik" teması içinde en fazla metaforun oluşturulduğu kod duygu kodudur. Öğrenciler tarafından en fazla oluşturulan metaforlar ise hoşgörü, iyilik ve sevgi metaforlarıdır.

  "Duygu" koduna ilişkin oluşturulan metaforlarda en fazla oluşturulan metaforlar mutluluk, hoşgörü ve iyiliktir.

  "Yakın Çevre" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metafor arkadaşlarım metaforudur.

  "Ahlaki Değer" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metaforlar yardım ve kalp metaforlarıdır.

- "Yardımseverlik" kategorisinde öğrencilerin oluşturduğu metaforlar yakın çevre, duygu, gereklilik, içtenlik ve örnek olmak kodlarına göre sınıflandırılmışlardır. "Cömert davranmak" teması içinde oluşturulan metaforlar en fazla yakın çevre ve gereklilik kodları içinde oluşturulmuştur. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında öğrencilerin en fazla oluşturdukları metaforlar annem, arkadaşlarım, yardım etmek ve insanlar metaforlarıdır.

  "Yakın Çevre" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metaforlar annem ve arkadaşlarım metaforlarıdır.

  "Duygu" koduna ilişkin oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metaforlar yardım etmek ve insanlar metaforlardır.

  "Gereklilik" metaforuna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metafor hayvanlar metaforudur.

"Örnek olmak" metaforuna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metafor Atatürk metaforudur.

- "Yardımseverlik" kategorisinde "İşbirliği ve Dayanışma" temasında öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar yakın çevre, duygu, birlik olma ve katkı sağlama kodlarına göre sınıflandırılmıştır. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla metaforun bulunduğu kod birlik olma kodudur. Bu temada öğrenciler tarafından en fazla oluşturulan metaforlar arkadaşlarım ve arkadaşlık metaforlarıdır.

  "Yakın Çevre" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metafor arkadaşlarım metaforudur.

  "Birlik Olma" koduna ilişkin öğrencilerin oluşturduğu metaforlar arasından en fazla oluşturulan metafor arkadaşlık metaforudur.

  "Duygu" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasında en fazla oluşturulan metafor iyilik metaforudur.

  "Katkı Sağlama" koduna ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasından en fazla oluşturulan metafor paylaşmak metaforudur.

- "Yardımseverlik" kategorisinde "Sosyal Sorumluluk" temasından öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar yakın çevre, duygu ve örnek olmak kodlarına göre sınıflandırılmıştır. "Sosyal sorumluluk" temasında en fazla metafora sahip olan kod örnek olmak kodudur. Bu temada öğrenciler tarafından en fazla oluşturulan metafor yardım metaforudur.

- Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin soyut bir şekilde sunulan değerleri içselleştirdikleri ve bunları metaforlar yardımı ile somut olarak ifade edebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin değerleri, değerlerin taşıdıkları anlamları bildikleri, günlük hayat rutinlerinde özellikle sınıf içerisinde arkadaşları ve öğretmenlerine karşı bu değerler çerçevesinde davrandıkları katılımlı gözlemlerle

  belirlenmiştir.

Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıda sıralanan öneriler getirilmiştir;

- Değerlerin öğrencilere aktarılması, örgün eğitim kurumları için hazırlanan öğretim programları aracılığıyla bir plan çerçevesinde yapılmaktadır. Değerlerin kazandırılmasında etkili bir programın hazırlanmasının yanı sıra ders kitapları da önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında değer eğitimine ilişkin daha somut yaşantı ve hikayelere yer verilmesi yerinde olacaktır.

- Belirlenen değerlerle ilgili metafor oluşturma sürecinde metafor oluşturulurken erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre metafor oluşturma konusunda daha yetersiz olduğu görülmüştür. Bu amaçla bu durumun sebeplerini ele alan araştırmalar yapılabilir.

- Değer eğitiminin ailede başladığı unutulmamalıdır. Bu nedenle ailelerin yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretmenler ile bir araya getirilerek değer eğitimini içeren hem teorik hem de uygulamalı bir sürece dahil olmaları sağlanabilir.

Kaynaklar

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Yardımseverlik" Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi Ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi.* Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD).* 14(1). 195-213

Buluç, B. (2008). Ortaöğretim Okullarında Örgütsel Sağlık İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 6 (4). 571-602

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul



Kolukısa, E. A; Oruç, A; Akbaba, B. ve Dündar, H. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı.* Ankara: A Yayınları,

Maslovaty, N. (2003). The Placement Of Moral Contents: Priorities And Stuctures Of The Belief System Of Teachers And High School Students. *Educational Research And Evaluation*. 9(1). 109-134.

Moore,A. L.(2005). *A Case Study Of How An Elementary School Aged Student Perceives And Respond Stocharacter Education*. Phd thesis. University Of Wyoming.

Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 1(5). 763–779.



SANAYİ 4.0 SÜRECİNDE PERSONELİN KULLANILACAK YENİ TEKNOLOJİYE ADAPTASYONUNDA PSİKOLOJİK HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

Hanife AKGÜL
Doktor Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
hanifeakgul38@gmail.com

Harun KARAMAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Öğrencisi,
hrkaraman@outlook.com

Özet

Birinci Sanayi Devrimi ile üretimin makineleşmesinin ardından İkinci Sanayi Devrimi üretimin serileşmesini beraberinde getirmiştir. Üçüncü Sanayi Devriminde ise üretimin otomasyonu tanımlanıştır. Bu süreçler en genel anlamıyla kas kuvvetinden mekanik kuvvete geçişi getirmiştir. Bugün bulunduğumuz noktada Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile akıllı ve bağlantılı teknolojik sistemleri öne çıkmaktadır. Bu devrimle teknolojiler iç içe geçip kaynaşmakta, fiziksel ve dijital alanlarda karşılıklı etkileşimler meydana gelmektedir. Dördüncü Sanayi Devrimini (Sanayi 4.0) kısaca sanayinin dijitalleşmesi olarak adlandırabilmekteyiz. Ancak bu sadece bir üretim hattının değil, bir şirketin bütün çalışma ve süreçlerinin dijitalleşmesi olarak düşünülebilmektedir. Birbirine bağlı süreçlerin iletişim halinde olduğu, internet üzerinden iletişim kuran nesnelerin veri toplayıp üretim sürecini tamamen değiştirdiği, makinelerin insanlarla etkileşimini öne çıkaran bu yeni dönem, kendi kendini düzenleyebilen otonom üretim sistemleri vaat edebilmektedir. Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) kavramının altında birçok yeni teknoloji ortaya çıkmaktadır. Bu teknolojiler yıllara yayılarak insan hayatına giriş yaparak hedeflenen etkileşimi arttırabilecektir. Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile birlikte ortaya çıkacak yeni teknolojilerin oldukça fazla olacağı öngörülmektedir. Ancak bu yeni teknolojilerin en can alıcı ve dikkat çekici olanları araştırılmakta ve bu teknolojiler üzerine çalışılmaktadır. Bu yeni teknolojilere; Siber Fiziksel Sistemler, Nesnelerin İnterneti, Öğrenen Robotlar, Bulut Bilişim Sistemleri, Veri Analitiği, Arttırılmış Gerçeklik, Siber Güvenlik, Katmanlı Üretim (3D Yazıcılar) örnek verilebilmektedir. Bu çalışmada Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde kullanılması öngörülen yeni teknolojileri tartışmak amaçlanmıştır. Çalışmada literatür taraması ve kurgulama yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dördüncü Sanayi Devrimi, Sanayi 4.0, Dördüncü Sanayi Devriminde Yeni Teknolojiler

NEW TECHNOLOGIES TO BE USED IN THE FOURTH INDUSRTY REVOLUTION (INDUSTRY 4.0)

Abstract

After the first Industry revolution and the mechanization of production, the Second Industry Revolution brought about the serialization of production. In the third Industry revolution, automation of production was defined. In general, these processes have brought the transition from muscle to mechanical force. At this point, the Fourth Industry Revolution (Industry 4.0) and its intelligent and connected technological systems stand out. With this revolution, the technologies blend together and interact in physical and digital fields. The Fourth Industry Revolution (Industry 4.0) is briefly called the digitalization of industry. However, this can be considered not only a production line, but also as the digitization of all the work and processes of a company. This new period, which shows that the interconnected processes are in communication, that the objects that communicate over the internet are completely changing the data collection and production process, and that the machines are interacting with people, can promise self-regulating autonomous production systems. Many new technologies emerge under the concept of the Fourth Industry Revolution (Industry 4.0). These technologies will expand over the years and increase the targeted interaction by logging into human life. With the Fourth Industry Revolution (Industry 4.0), new technologies are expected to be quite large. However, the most crucial of these new technologies and these technologies are being investigated and we are working on the interesting ones. These new technologies; Examples include Cyber-Physical Systems, the Internet of objects, learning robots, Cloud Computing Systems, Data Analytics, increased reality, Cyber Security, layered production (3D printers). In this study, it is aimed to discuss the new technologies envisaged to be used during the Fourth Industry Revolution. Literature scanning and editing methods were used in the study.

Keywords: Fourth Industrial Revolution, Industrial 4.0, New Technologies in the Fourth Industrial Revolution



GİRİŞ

İlk defa 2011 yılında Almanya'da düzenlenen sanayi fuarında ismini duyuran ve inovasyona ve gelişime açık ülke hükümetlerinin oldukça yüksek düzeyde ilgisini çeken dünya genelinde kabul edilen bir alan olan Dördüncü Sanayi Devrimi fiziksel sistemlerin dijitalleşmesiyle ortaya çıkan bir süreç olarak adlandırılabilmektedir. Sanayi 4.0 devrimi belirli çevreler tarafından sanayinin dijitalleşmesi olarak da kabul edilmekte ve yalnızca üretim hattının çalışmasından değil, bir kurumun tüm faaliyet süreçlerinin dijitalleşmesi olarak düşünülebilmektedir. İnternet ağı üzerinden birbirlerine bağlı üretim süreçlerinin iletişim halinde olduğu nesnelerin hızlı ve doğru bir şekilde veri toplayarak varolan üretim süreçlerinde değişiklikler meydana getirdiği ve otomasyonların insanlarla arasındaki etkileşimi ön plana çıkaran Dördüncü Sanayi Devrimi yeni otonom üretim sistemleri vaat etmektedir. Bu süreçte hali hazırda kullanılan otonom sistemlerden oldukça farklı ve üretim süreçlerini büyük düzeyde kolaylaştırabilen yeni teknolojik sistemler ortaya çıkacaktır. Bu yeni teknolojiler insanlara ihtiyaç duyulan tüm sektörlerde farklılıklar yaratacak ve insanlar tarafından sürdürülen faaliyetleri daha hızlı ve hata payını minimuma indirecek düzeyde gerçekleştirebileceklerdir. Yeni teknolojik süreçlerde imalat sektörü ve ağır sanayi başta olmak üzere, medya ve gazetecilik sektörü, hizmet sektörü gibi sürekli olarak çalışan ve üreten sektörlerde yaşanan değişimler zamanla diğer alt sektörlere de yayılarak devam edebilecektir.

1) Sanayi Devrimleri ve Sanayi 4.0'ın Tanımı ve Gelişimi

1.1) Sanayi Devrimleri

İlk olarak 18.yy'da mekanik üretim tesislerinin kurulmasıyla Endüstri 1.0 devrimi gerçekleştirilmiş ve sanayileşme başlatılmıştır. 1712 yılında Buhar makinesinin icadı ile su ve buhar gücüyle çalışan makineler üretimde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Endüstri 1.0 devrimi dünya genelinde sanayileşmenin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu devrimin ardından 1850'li yılların başında ilk üretim hattının kurulması ve iş bölümüne dayalı elektrik enerjili kitlesel üretimin devreye girişiyle Endüstri 2.0 devrimi gerçekleştirilmiştir. Endüstri 2.0 devrimi süreci devam ederken 1900'lü yıllarda Taylor'un bilimsel yönetim kuramı ortaya çıkmıştır. Bu kuram, iş verimliliğini arttırmak için yeni yöntemler öneren ve bilimsel açıklamalara yer verilmiş bir araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayanılarak Frederick Taylor tarafında ortaya atılmış ve savunulmuştur. Bu dönemde ana akım elektrik ve iş bölümüne dayalı seri üretimdir. Endüstri 2.0 devriminin hemen ardından 1950'li yılların başından itibaren Endüstri 3.0 devrimi hayatımıza girmiştir. Bu dönemde tüm çevreler tarafından kabul edilen bir endüstriyel devrim yaşanmıştır. Özellikle imalat sektöründe mevcut üretim sisteminde kullanılan otomasyonu daha ileri safhalara taşımaya yardımcı bilgi ve iletişim teknolojileri bu süreçte devreye girmiştir. Endüstri 3.0 sürecinde ilk mikrobilgisayar olan "Altair 8800" üretilmiştir. Aynı döneme ait olan ve oldukça yüksek düzeyde ilgileri üzerine çeken Apple 1 ilk defa yine bu dönemde piyasaya sürülmüştür.

1.2) Sanayi 4.0'ın Tanımı ve Gelişimi

Dördüncü Sanayi Devrimi, yeni nesil siber fiziksel sistemleri ve bununla birlikte birçok otomasyon teknolojilerini bünyesinde barındıran bir sistemdir. Bu sistemde ön plana çıkan ve dikkat çekici olan yeniliklerin başında nesnelerin interneti gelmektedir. Nesnelerin interneti, üretim ve montaj hattında otomasyon sistemlerin birbirleri ile iletişime geçerek veri alışverişlerini doğru bir şekilde kurgulanan altyapı üzerinden sağlanmasıyla ortaya çıkan ve üretim teknolojilerini içeren kollektif bir terimdir. Sanayi 4.0, nesnelerin interneti, internetin hizmetleri ve siber-fiziksel sistemler bileşenlerinin bir araya getirilmesiyle oluşmuştur. Dördüncü Sanayi Devrimi İmalat ve Hizmet sektörünün mevcut yapısında da değişiklikler yapacak ve yeni üretim sistemlerini mevcut yapı üzerine entegre edebilecektir. Bu entegrasyon sayesinde yeni nesil akıllı fabrika ve imalathaneleri ortaya çıkacaktır. '' Endüstri 4.0'ın içerisinde dönüşümün gerçekleştiği önemli mekanlardan biri de "akıllı" teknolojiyle donatılmış fabrikalardır. Bu fabrikalara hiç insan çalışmadığı için karanlık (lights out) fabrikalar da deniyor." (Aksoy: 2017, 38) Sanayi 4.0 devrimine Bmw, Bosch ve Sıemens gibi teknoloji devleri üretim akışlarında uyguladıkları stratejiler ile bu devrime öncülük etmektedirler.

2) Sanayi 4.0 Sürecinde Kullanılacak Yeni Teknolojiler

Sanayi 4.0 devrimiyle birlikte birçok sektörde hali hazırda kullanılan yöntemlerden daha farklı ve daha pratik yöntemler kullanılmaya başlanacak ve sektör temsilcilerinin yürütmekte olduğu faaliyetlere göre yeni teknolojiler geliştirilecektir. Günümüzde Avrupa ülkelerinin tamamına yakını üretim sistem

ve yöntemleri bu teknolojilere uyumlu hale getirilmeye başlanmış ve uygulamaya geçilmiştir. Amerika ve Avrupa'da üretim ve buna bağlı talep son yıllarda doyuma ulaşmıştır. Globalleşen piyasaların etkisiyle oluşan rekabet zinciri son yıllarda oldukça yüksek düzeylerde kendini göstermeye başlamıştır. Rekabetin yüksek düzeylere çıkmasıyla birlikte Amerika ve Avrupa Asya ülkeleriyle eşit şartlarda rekabet edebilme gücüne sahip olmak ve maliyetleri buna bağlı düşürmek için bir takım önlemler almaya çalışmalardır. Bu bağlamda maliyetlerin düşük olduğu Asya kıtasına doğru üretimlerini kaydırmaya başlamışlardır. Pamuk'a göre, Gelişmekte olan ülkeler için bu durum pozitif yanlı değerlendirilebilmektedir. Gelişmekte olan ülkeler sanayi devlerinin arasında yer almamaktalar. Üretimin kendi ülkelerinde gerçekleşmesi sanayileşmiş ülkelerin bilgilerini ve sermayelerini kendi ülkelerine taşımak adına bir fırsat elde ettiklerinden bahsedilebilmektedir. (Pamuk: 2018, 45) Çin, sanayileşmiş ülkeler tarafından bakıldığında potansiyel bir Pazar olarak görülmektedir. Fakat yıllar geçtikçe üretimde uzmanlaşmaya başlayan Çin, sanayileşmiş ülkelere karşın atağa geçerek pazarda önemli bir yer edinebilmek adına üretime hız vermiş başarılı bir grafik çizmeye başlamıştır.

Almanya'nın öncülüğünde Sanayi ve Bilgi teknolojilerine yönelik çalışmalar geliştirilmiş ve batılı ülkeler rekabette avantaj sağlamak amacıyla Dördüncü Sanayi Devrimine yönelik çalışmaları hızlandırmışlardır.

2.1) Nesnelerin İnterneti (IOT)

Nesnelerin İnterneti Dördüncü Sanayi Devriminin temeli bileşeni olarak kabul edilmektedir. Cihazların ve makinelerin kendi arasında yapacakları veri alışverişinden kuracakları geniş tabanlı iletişim ağı nesnelerin interneti sayesinde minimum hata ve normalden çok daha hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilecektir. Burada esas olarak cihazların birbirleri ile doğru kanal aracılığıyla iletişim kurulmasından bahsedilebilmektedir. Makinelerin fiziksel olarak birbirlerine bağlanmasıyla fonksiyonel olarak internete bağlanmaları bu bileşende dikkat edilen en önemli özelliklerden biri olarak görülmektedir. Bu teknoloji bağlamında üretim sistemlerini şekillendiren ve uygulayan fabrikaların hızlı ve etkin bir şekilde karar alabilmelerine maksimum katkı sağlanabilecektir. Toplumda bazı kesimler tarafından sürekli ve sistematik olarak dillendirilen Dördüncü Sanayi Devrimiyle birlikte insana ihtiyaç kalmayacak düşüncesinin bir karşılığı bulunmamaktadır. Önemli üretim süreçlerine dair tüm gelişmeler insanlığın gelişmesi ve profesyonelleşmesine paralel olacağı bilinmektedir. Nesnelerin interneti sayesinde otonom makinelerin çalışma sistemlerine uygun fiziksel özellikleri ve şartları tespit eden yeni nesil sensörlere de ihtiyaç duyulacaktır. Sıcaklık, basınç, ses, ışık, titreşim gibi sensörler nesnelerin teknolojik gücünü daha da arttıracaktır.

2.2) Siber Fiziksel Sistemler

Endüstri 4.0'ın önemli bir kısmı olan, siber-fiziksel sistem, makineleri ekstra zeki ve esnek yazılımlar sayesinde kontrol etmeyi ifade etmektedir (Pamuk: 2018, 46). Siber fiziksel sistemler gerçek dünyada faaliyette bulunan nesnelerin Bilgisayar ortamında simülasyonu olarak kurgulanmaktadır. Bu sistemde üzerinde durulan ve çalışılan kavram olarak Dijital ikiz karşımıza çıkmaktadır. Dijital ikiz, Fabrikaların kurulumundan önce yapılan fizibilite çalışmalarına yardımcı olmak ve doğru bir sonuç elde edebilmek adına simülasyon yoluyla yapılan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Siber fiziksel sistemler sensörler ve aktüatörler ile fiziksel dünyayı sanal dünyaya bağlayabilen temel bir bileşendir. Bu bileşen nesnelerin interneti ile geniş bir iletişim ağı yaratacağı kabul edilebilmektedir. Siber fiziksel sistemlerde 3 ana faaliyet üzerinden gidilebilir. Bunlar, Fizikselden dijitale, dijitalden dijitale ve dijitalden fiziksele olarak sayılabilmektedir. Esas olarak sistemin uygulanabilirliğine yönelik günümüzde mevcut üretim sistemleri içerisinde üretilmesi güç akıllı ürünlerin geliştirilip üretilebilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

Siber fiziksel sistemler; Yazılım, iletişim teknolojileri ve sensörleri sistemlerini etkileşimde bulunmak için kullanabilmektedir. Bu sistemlerin önemli unsurları vardır bu unsurlardan en önemlileri atanmış bir internet adresinin kullanılmasıyla birbirleriyle iletişime geçen ve veri alışverişinde bulunan nesnelerin oluşturdukları ağ ile gerçek dünyadaki nesnelerin simülasyonuyla ortaya çıkan sanal bir ortamdır.

2.3) Yatay ve Dikey Entegrasyon

Yatay entegrasyon üretimin planlaması sürecinde atılan her adım ile diğer işletmelerin üretim süreçlerindeki adımları arasında sağlanmak istenen bir akışın kesintiye uğramaması olarak nitelendirilebilmektedir. Yatay entegrasyon genel olarak işletmeyi ilgilendiren her noktayı kapsayabilmektedir. Bu kapsama alanı ürünün ham halinden elde edilmek istenen haline geliş

sürecindeki tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Bu entegrasyon çeşidi aynı sektörlerde farklı işletmelerin birleşmesiyle gerçekleştirilmektedir. İki araba ithalatçısı veya üç oto tamircisinin birleşmesi bu entegrasyona örnek verilebilmektedir. Birbirinden farklı işletmelerin arasında kurulabilen bu sistem yeni iş kapsamlarının da yaratılmasına olanak sağlayabilmektedir. Rekabetin sık ve yoğun olduğu sektörlerde riskleri minimum düzeye indirebilmek adına rekabet edebilme gücünü arttırmaya yönelik elverişli bir sistem olarak kabul edilebilmektedir. Dikey entegrasyon ise, aynı sektörlerde fakat farklı alt sektörlerde faaliyet gösteren işletmelerin birleşmesinden bahsedilebilmektedir. Uçak üreten bir firmanın motor üreten bir firmayla birleşmesi bu entegrasyon çeşidine örnek verilebilmektedir. Dikey entegrasyon da kullanılan teknolojik altyapıda kesintiye uğramaksızın bir akış sağlama hedeflenmektedir. Sanayi 4.0 sürecinde bu sistemlere dahil olan işletmeler açısından müşteriye özel kişiselleştirilmiş üretimin mümkün olabileceği öngörülebilmektedir. Aynı zamanda kaynak verimliliğinin arttırılmasından, üretimde meydana gelecek herhangi ani bir değişime hızlı bir şekilde cevap verebilecek bir sistemin altyapısını oluşturabilen entegrasyonla globalleşen tedarik zincirinde optimizasyon elde edilebileceği düşünülmektedir.

2.4) Bulut Bilişim Sistemi

Bulut bilişim sistemi en genel anlamı ile cihazlar arasında bilgi paylaşımını sağlayan hizmetlere verilen addır. Bu sistem Dördüncü Sanayi Devrimine hazırlanan veya hazırlanmış tüm kurumlar ve sektörler için oldukça fazla önem arz etmektedir. Sektör farketmeksizin Sanayi 4.0 sürecinde yürütülen faaliyetlerden elde edilen veriler normal düzeyde yürütülen faaliyetlerden daha büyük ve daha kapsamlı olacaktır. Bu noktada büyük veri (BIG DATA) dediğimiz depolanması ve ayrıştırılması güç verilerin bulut bilişim sistemi sayesinde kolayca muhafaza edilebilmesi mümkün kılınacaktır. Bilgilerin istenilen zamanda istenilen noktada depolanabilmesi ve istenildiği anda ulaşılabilir olması bu sistemin en can alıcı özelliklerinin başında gelmektedir. İnternetin yaygınlaşmasıyla saklanan veri miktarına bakıldığında bu sistemin teknolojik ve fiziksel bakımdan elverişli olduğu kabul edilmektedir. Günümüzde depolanan verilerin günden güne katlanarak çoğaldığı gözlemlenmekte ve buna paralel olarak birçok sektörde bulut bilişim sistemine olan ihtiyacın arttığı düşünülmektedir.

2.5) Öğrenen Robotlar

Dördüncü Sanayi Devrimi denilince teknolojik yenilik olarak şüphesiz akla ilk gelen özellik robotik yazılımlar ve robot teknolojileri olmaktadır. Robotik otomasyonların hemen her sektörde kullanılabilir olması hedeflenmekte ve bu bağlamda çalışmalar yapılmakta araştırmalar yürütülmektedir. Robot teknolojilerinden insan kaynaklı hataları minimum seviyeye indirmek adına ve normal bir insanın yürüttüğü faaliyeti insandan daha hızlı ve hatasız bir şekilde gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Robotların sektör bazında bakıldığında ihtiyaç duyulacağı alanların başında seri üretime dayalı akıllı fabrikalar gelmektedir. Bu fabrikalarda robotların birbirlerini tanıyarak ve iş bölümü yaparak insan müdahalesi olmadan üretimin tüm aşamalarını yönetebiliyor olmaları mümkün gözükmektedir. Aynı zamanda dünya genelinde medya sektöründe de robotik yazılımlarla ilgili hayli yol alındığı gözlemlenmektedir. İngiltere merkezli olan Press Association isimli haber ajansı Google tarafından finanse edilen Reporter Detail Robot veri giren robot gazeteci isimli proje yürütmektedir. Projenin ilk etabında elde edilen sayısal içerikli verilerin robotik yazılımlar aracılığıyla haber metinlerine dökülmesi hedeflenmektedir. 805.000 Amerikan Doları bütçesi olan ve beş kişilik bir ekip tarafından yürütülen projede öncelikli amaç ayda 30.000 haberin üretilmesi ve haber metinlerine dökülmesidir.

2.6) Siber Güvenlik

Dördüncü Sanayi Devrimiyle hayatımıza girecek birçok yenilikle birlikte temelden bir değişim süreci yaşanacaktır. Sanayi 4.0 süreciyle nesneler arası veri aktarımından verilerin bulut bilişim sistemi sayesinde depolanmasına ve korunmasına, robot teknolojileri sayesinde üretimin robotik yazılımlar kanalıyla hatasız bir şekilde yürütülmesi hedeflenmekte iken bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi sırasında güvenliğinde maksimum seviyede olması gerekmektedir. Özellikle temel bilgilerin ve veri aktarımının oldukça yoğun olduğu sektörlerde güvenliğinde yüksek seviyelere çıkarılması hayati derecede önem arz etmektedir. Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde Ulusal ve Uluslararası düzeyde siber güvenlik yazılımları geliştirilmesi kurumların aynı zamanda fikri ve sınai haklarının da korunmasına katkıda bulunabilecek ve güvenliği istenilen seviyelerde sağlayabilecektir.

2.7) 3D Yazıcılar

3 Boyutlu Baskı teknolojisi Dördüncü Sanayi Devrimin en önemli sacayaklarından birini oluşturmaktadır. 3D basım teknolojisi ile endüstriyel parçaların prototipi(örneği) oluşturulabilecek ve



bu sayede lojistik ve tedarik, stok ve üretim maliyetleri minimum düzeyde azaltılabilecektir. 3D yazıcılar yalnızca prototip oluşturmak amacıyla değil aynı zamanda üretim faaliyetleri açısından da kullanılabilecektir. Esasen 3D yazıcıların endüstriyel seviyelerde kullanılmasına "Katmanlı Üretim" adı verilmektedir. Bilgisayar, 3 Boyutlu model yazılımı ve makine cihaz ekipmanları sayesinde istenilen boyutlarda tasarım yapılabileceği ve 3D yazıcılar aracılığıyla üretimin tercih edilen hız ve özelliklerde gerçekleştirilebileceği öngörülmektedir. 3D yazılarla hızlı ve kişiye özel üretim yapılmasının Sanayi 4.0 süreci açısından önemli derece fark yaratması beklenmektedir. Bu teknolojilerin zamana yayılarak yaygınlaşması ve geliştirilmesi aynı zamanda yeni kullanım alanlarının da ortaya çıkmasına yol açacaktır.

2.8) Arttırılmış Gerçeklik

Arttırılmış gerçeklik, gerçek dünyadaki çevrenin bilgisayar ortamıyla görüntü, ses, grafik verileri ile büyük ölçüde geliştirilerek meydana getirilmesiyle elde edilen fiziksel görünüm olarak adlandırılabilmektedir. Sanayi 4.0 süreci teknolojilerinden biri olan Sanal gerçeklik, genel anlamda insanların duyuları tarafından anlaşılamayan bilgileri sağlayarak gerçekliğin desteklenebilir olmasını kapsamaktadır. Yalnızca oyun ve eğlence sektörlerinde değil aynı zamanda askeri ve turizm uygulamalarına kadar birbirinden farklı alanlarda kullanılabilmektedir. Endüstriyel üretim safhalarında planlama, tasarım, bakım gibi alanlarda da bu teknolojiden faydalanılabilmektedir.

3) Sanayi 4.0 Sürecinde Personelin Yeni Teknolojiye Adaptasyonu

Sanayi 4.0 süreciyle birlikte birçok sektörde köklü değişiklikler yaşanacağı öngörülmektedir. Bu değişikliklerle mevcut yapı içerisine entegre edilerek kullanılacak yeni teknolojilere yönelik uyum sürecinin gerçekleştirilebilmesi büyük ölçekte önem arz etmektedir. Bu süreçte akıllı cihaz ve yapay zekanın yanı sıra potansiyel işgücü kaynağının da önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut yapı içerisinde ve özellikle insan gücüne ihtiyaç duyulan üretim sektörlerinde faaliyetlerde bulunan personellerin, bu sürece uyumlu hale getirilebilmeleri ve yeni teknolojilerin kullanımı noktasında karşılaşılabilecek olumsuzlukların minimum seviyelere indirilebilmesi açısından psikolojik adaptasyon daha da fazla önem kazanmaktadır. Yapay zekanın sektörlere yayılmasıyla birlikte birçok faaliyetlerin değişebileceği öngörülmektedir. Bu değişimlere adapte olabilmek ve uyum sağlayabilmek için sektörde boy gösteren personellerin bu alanda kendi sektörleriyle ilgili eğitimler alması ve bireysel anlamda kendilerini geliştirebilmeleri gerekmektedir. Dünya üzerinde hali hazırda gerçekleştirilen çalışmaların takip edilebilmesi açısından en az bir yabancı dile hâkim olabilmekte bu noktada önem kazanmaktadır. Dördüncü Sanayi Devrimi süreciyle beraberinde gelecek yeni teknolojiler yeni meslek dallarını da ortaya çıkarabilecektir. Yeni meslek dallarının kusursuz bir altyapı ile hatasız bir şekilde faal hale getirilebilmeleri için alınması gereken belli başlı eğitimler ve dersler vardır. Bu eğitimlere bakıldığında ilk olarak Yazılım ve Programlama ağırlıklı ardından Tasarım ve Donanım ağırlıklı 2 temel eğitim ön plana çıkmaktadır. (Şener: 2017, 33) Sanayi 4.0 sürecine hazırlanan insan kaynağı için önemli görülen bir başka nokta da psikolojik adaptasyondur. Personellerin sürece hedeflenen düzeylerde ayak uydurmaları ve bu sürece yönelik hazırlık aşamasında verilecek rehber danışmanlık ve psikolojik eğitimler, sürecin hızlanmasına ve işgücünün adaptasyonuyla birlikte verimli olması noktasında katkı sunabilecektir. Bu süreçte gerçekleştirilecek değişim ve dönüşümle birlikte sektörlerde hali hazırda devam eden iş akışının köklü değişikliklerle karşı karşıya kalacağı bilinmekte ve bu değişikliğe hızlı, tutarlı ve aynı zaman istenilen performans düzeyinde karşılık verebilecek işgücünün hem psikolojik yönden hem de nitelik bakımından hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu insan kaynağının yetiştirilebilmesi için eğitim kurumlarına, sanayi sektörüne ve sivil toplum kuruluşlarına da önemli görevler düşmektedir. Beklentilerin pozitif düzeyde karşılanabilmesi açısından bu sürece hazırlanan sektörlerin paydaşlarıyla ortak hareket ederek faaliyetlerde bulunması aynı zamanda katma değeri yüksek bir iş modeli ve personel kalitesi ortaya çıkarabilecektir.

Sonuç ve Değerlendirme

Dördüncü Sanayi Devrimi hem Endüstriyel boyutta hemde hizmet boyutunda birçok sektöre öncülük edecektir. Öncelikli olarak üretim sektörüne yönelik geliştirilmeye başlanan Sanayi 4.0'ın zaman içerisinde tüm sektörlere uyumlu hale getirilebilmek için çalışma alanları genişletilmiştir. Dördüncü Sanayi Devrimi beraberinde birçok teknolojik yeniliği getirecek ve bu teknolojileri mevcut yapı içerisine entegre ederek birbirleriyle uyumlu çalışan sistemler haline getirecektir. Bu süreçte İnsan gücüne olan ihtiyacın minimum seviyelere indirilebileceği hedeflenmekte ve geliştirilebilen yeni otomasyon ve yazılımlarla insan gücüne kıyasla maksimum fayda elde edilebileceği öngörülmektedir. Günümüze kıyasla üretim faaliyetlerinin normal seyrinden daha hızlı ve minimum hata ile gerçekleştirilebilmesi

sanayi devrimiyle gelen teknolojik yeniliklerin sağladığı avantajlarla doğrudan orantılı olabileceği kabul edilebilmektedir. Dördüncü Sanayi Devriminde hayatımıza girecek yeni teknolojilerin kullanımı ve kurulumuna yönelik fabrikalarda görevli personellere ve hizmet sektörü temsilcilerine alanında uzman ve tecrübeli kişilerce köklü eğitimler verilebilmesi ve bu eğitimlerin yalnızca yazılım ve otomasyonlara yönelik olmayıp psikolojik boyutta da gerçekleştirilebilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

PAMUK Sinem Nurten, SOYSAL Mehmet (2018), "Yeni Sanayi Devrimi Endüstri 4.0 Üzerine Bir İnceleme", **Verimlilik Dergisi**, Sayı:1, S. 41-66.

AKSOY Suat (2017), "Değişen Teknolojiler ve Endüstri 4.0: Endüstri 4.0'ı Anlamaya Dair Bir Giriş", **Sav Katkı Teknoloji Dergisi**, Sayı: 4, S.34-44

ŞENER Semih, ELEVLİ Birol (2017), "Endüstri 4.0'da Yeni İş Kolları ve Yüksek Öğrenim", **Mühendis Beyinler Dergisi**, Cilt:1, Sayı:2, S. 25-37.

SIR Ali Sabri (2017), *''Endüstriyel Devrim ve Süreçleri Nelerdir*?" https://www.kreatifbiri.com/endustriyel-devrimler/ Erişim Tarihi: 12.07.2019

KUYTAK Erkan (2018), *"1.0'dan 4.0'a Endüstrinin Evrimi*" http://revizyonanaliz.com/1-0dan-4-0a-endustrinin-evrimi/ Erişim Tarihi: 13.07.2019

İREN Derya (2017), *''Dördüncü Endüstri Devrimi Sanayinin Dijitalleşmesi*" https://www.endustri40.com/dorduncu-endustri-devrimi-sanayinin-dijitallesmesi/ Erişim Tarihi: 16.07.2019

ARSLAN Emre (2017), *''Endüstri 4.0 Yolunda: Nesnelerin İnterneti*" https://www.endustri40.com/endustri-4-0-yolunda-nesnelerinin-interneti/ Erişim Tarihi: 16.07.2019

YELİS Burcu (2017), *"Yatay ve Dikey Entegrasyon Nedir? "* https://www.endustri40.com/yatay-ve-dikey-entegrasyon-nedir/ Erişim Tarihi: 18.07.2019

Optimak (2019), *''Endüstri 4.0 ve Dijital Dönüşüm''*, https://www.optimak.com.tr/endustri-4-0-nedir/ Erişim Tarihi: 18.07.2019

ŞAHİN Alev (2017), *"Akıllı Üretim Çağı: Endüstri 4.0 "*, https://www.fortuneturkey.com/akilli-uretim-cagi-endustri-40-42841



YENİ TÜRKİYE SİNEMASINDA GÖRSEL DÜŞÜNME

Özgür İPEK

Özet

Nuri Bilge Ceylan, Derviş Zaim, Yeşim Ustaoğlu, Semih Kaplanoğlu, Zeki Demirkubuz, Tolga Karaçelik, Seren Yüce, Özcan Alper ve Emin Alper gibi pek çok yerli film yönetmeni ana akım sinemacıların aksine kimi zaman sorunlu toplumsal hakikat alanlarını kimi zaman da insanoğlunun varoluşsal kaygılarını peliküle aktarırlar. Söz konusu yönetmenler çektikleri filmlerde içerik kadar biçim üzerine de kafa yorarak çalışmalarını gerçekleştirir. Dolayısıyla burada söylemle birlikte söyleyiş tarzının da zenginleştiği yeni bir sinemasal alan ortaya çıkmaktadır. Sunulacak bu bildiride Yeni Türkiye sineması olarak adlandırılan bu döneme ait filmler ve yine bu dönemde eserlerini üreten yönetmenler değerlendirilerek görüntüleri kullanma yoluyla ne şekilde anlam üretildiği örnek imgeler üzerinden çözümlenecektir.

Giriş

Sinematografik düşünebilmenin üzerinde duran bu çalışma bilhassa Fransız filozof Gilles Deleuze'ün ortaya koyduğu sinema ile ilgili fikirlerden hareket etmektedir. Gilles Deleuze'e göre sinema, bir temsil uzamı değil aksine yaratım mecrasıdır. İmgeler bir şeyleri temsil etmekten ziyade yeni düşünce akış şebekelerinin oluşmasına kaynaklık eden oluşlardır. Sinema bir yaratım alanı olarak düşünce üretir ve aynı zamanda başka düşüncelerin oluşumuna ve üretilen düşüncelerin başka alanlara doğru akışa geçmesine aracılık eder.

Temel olarak bir sanat pratiği olan sinemayı felsefi düşünüş süreçlerinden ayrı bir yerde konumlandırmak mümkün değildir. Yönetmen bir filozofun felsefi kavramları kullanmak suretiyle yaptığına benzer şekilde sinematografik imgelerini kullanarak anlam üretimine koyulur. Ürettiği anlamları izleyenlerle paylaşır. Tıpkı yaşamın, varoluşun ayrıntıları üzerine kafa yoran bir filozof gibi izleyenlere fikirler sunar. Bu fikirleri kendi hayal hanesinde yorumladıktan sonra gündelik yaşamına dönen seyircide de yeni fikirler oluşur. Böylelikle sinema izlenildiği anda sonlanmayan zihinsel bir etkinlik süreci olarak öne çıkar. Kuşkusuz bu tarz filmler ana akım sinema olarak adlandırılan film yapma biçiminden uzak yapımlardır. Zira ana akım sinema belirli standart anlatı kalıplarının ve karakter yaratımlarının dışına çıkmayan, hep birbirine benzer öykülerin anlatıldığı, düşüncenin sonsuz akışından ziyade seyircinin eğlenmesini öncelikli gören bir film yapma tarzına göndermede bulunur.

Ana akım sinema egemen ideolojiyi normalleştirerek yaygınlaştırma adına faaliyette bulunurken toplumsal birliği tesis edebilecek bir dünya algısını yeniden üretme yoluna gider. Filmdeki kahramanlar mütemadiyen izleyicilerin özdeşlik kurabileceği tiplemeler olarak belirlenir. Kimi zaman evrensel nitelikteki salgın hastalıklar önlenir, kimi zaman uzaylı istilaları engellenir kimi zamansa her ne olursa olsun kahraman erkek karakter ailesini karşısına hangi sorun çıkarsa çıksın ailesini kötülüklerden korumayı başarır. Ana akım filmlerde erkek karakter genellikle yapıp eyleyen iktidar sahibi birey olarak çizilirken kadın karakter ise erkeğin yanında olan, onun yardımına muhtaç, edilgen bir şekilde resmedilir. Aile, bayrak, din gibi olguların çokça üzerinde durularak ailevi ve toplumsal birlikteliğin hayatta başarılı olmak adına ne kadar önemli olduğunun altı çizilir.

Ana akım sinema ve popüler film grameri vesilesiyle görünürlük alanlarına yansıyan dışarıdaki dünyanın erkek egemen kodları, cinsel eşitsizliğin hâkim olduğu bir alan meydana getirmiştir. Bu durumu doğrudan doğruya dışarının bir tür temsili ya da olanı olduğu gibi aktarmanın bir yolu olarak görmek fazlasıyla sorunlu bir tutum olacaktır. Zira sinema baştan sona yeni bir üretim alanıdır ve filmler yalnızca şeyleri yansıtmaz, aksine onları yeniden üretir. Dolayısıyla ideolojik anlamda toplumsal yapıdaki baskın yaklaşımları ve yerleşik kültürel yapıyı yeniden üreten ana akım sinema, cinsiyet eşitsizliğini, muhafazakar bakış açısını, erkeğe ve kadına yüklenen rolleri ya da mekanların kullanış biçimlerini yeniden üretir.

Hollywood merkezli bu yapı benzer bir yaklaşımı benimseyen tüm ülke sinemalarında da görülür. Yeşilçam filmlerinde ya da güncel yerli sinema örneklerinde de söz konusu anlayışın izlerine rastlanır. Buna göre pek çok Türkiye yapımı filmde iyilerin her daaim kazandıklarına şahitlik edilirken kötüler cezalandırılır, kadınlar mahrem alanlarla özdeşleştirilir. Onlar için en uygun yerin kocaların yanı yani evleri olduğu sürekli tekrarlanır. Yoksullar adeta birer insanüstü biri iyilikle donatılırken zenginler kötü ve duygusuz insanlar olarak resmedilir. Gerçek hayata hiç rastlanmayacak karşılaşmalara,

uylaşımlara ve masalları andıran mutlu sonlara yer verilir. Bu tarz hikâyelerin pek çoğuna Yeşilçam sineması aracılığıyla tanıklık etmiş Türkiye sineması izleyicisi, günümüzde de Recep İvedik, Düğün Dernek, Kolpaçino, Çalgı Çengi gibi düşünsel düzeyi hayli düşük yapımlarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada değinilecek filmler ise söz konusu yaklaşımların dışına çıkarak görüntülerle düşünmenin yolunu açan ve sinemayı felsefi bir uğraş olarak gören yönetmenlerin imzasını taşımaktadır. Bu filmlerde adalet, yoksulluk, ötekileştirme, iktidar, yalnızlık ve çıkışsızlık gibi olgular tartışılırken popüler sinema diline yaslanmayan bir anlatım tercih edilmiş ve izleyici mümkün olduğunca düşünmeye davet edilmiştir. Başka bir deyişle sözü edilecek filmlerin tamamında izleyicinin aktif bir şekilde filme katılması amaçlanmıştır.

Filmler ve Anlam Üretimi

Yeni Türkiye sinemasında Nuri Bilge Ceylan, Zeki Demirkubuz, Yeşim Ustaoğlu, Emin Alper, Özcan Alper, Derviş Zaim, Tolga Karaçelik gibi pek çok yönetmen anlatmaya çalıştıkları meseleler kadar biçimsel anlamda da yenilik içeren filmler üreterek mevcut sinema konjonktürü içerisinde farklı bir noktaya yerleşirler. Kısa kısa bu filmler ve bu filmlerde ilgilenilen meseleler dahi bizlere bu farklılığa dair ipuçları sunmaktadır. Emine Emel Balcı'nın yönettiği Nefesim Kesilene Kadar (2015) adlı film üzerinde durulması gereken yapımlardan biridir. Bir tekstil atölyesinde çalışan Serap, ablası ve eniştesiyle birlikte yaşamaktadır. Fakat kazandığı parada gözü olan eniştesinin baskıları ve ablasının da bu duruma göz yumması, Serap için çekilmez bir durum oluşturmaya başlar. Serap'ın en büyük hayali uzun yol şoförü olan babasıyla birlikte yeni bir eve çıkıp, baba-kız birlikte yaşayabilmektir. Sürekli yollarda olan babasının her seferinde Serap'ın bu hayalini geçiştirmeye çabalar. Babasının bu hali ve kayıtsızlığı Serap'ın, hayatta kalabilmek adına, ipleri kendi eline almasına yol açacaktır. Serap evde kocasının sözünden dışarı çıkmayan tamamen boyun eğmiş durumdaki ablasına karşın kendi mücadelesini vermeye ve sürekli olarak hayallerini gerçekleştirmeye adanmış bir görüntü çizer. Ona karşı duran kim olursa olsun hedefini gerçekleştirmekten vazgeçmeyeceğini sürekli olarak hissettirir. Ablası ya da ona benzeyen tüm diğer kadınlardan olmayacağını, kimsenin mülkiyeti altına girmeyeceğini gösterir.

Emel Balcı, öncelikli olarak güçlü, kudretli, kendi başına var olma savaşımı veren v e kimsenin boyunduruğu altına girmemek adını bir karakter ortaya koyan bir kadın inşa eder. Ona dair sunduğu tüm imgelerde bu durumun izlerine rastlarız. Gündelik hayat deneyimi içerisinde birilerine biat etmeden varlık gösterme stratejilerini, kimi zaman pozitif bir doğruculuğa yaslanmadan ve mebzul miktarda gri bölgeleri ziyaret ederek gerçekleştirir yönetmen. Serap'ın babasıyla ablasıyla ya da eniştesiyle kurduğu ilişkilerde hep bu tavra dair işaretlere rastlanılır. Yıkı dökük binalar, merdiven altı atölyeler, lezzetsiz yemekler, suskunlukla geçirilen saatler bizlere hep bir sıkışmışlığı ve yoksulluğu hatırlatsa da yönetmen Serap'ı böylesi bir dünya içerisinden başlayarak yücelterek vermesini bilir.

İstanbul gibi zor bir metropol kentte bir tekstil işçisi olarak var olma çabası gösteren Serap karakteri sinemadaki kadın görünümleri açısından oldukça değerli bir noktaya karşılık gelmektedir. Gündelik yaşam içerisinde sıklıkla görmezden geldiğimiz, tanımadığımız ya da tanımaktan imtina ettiğimiz iş alanlarına ve bu yerlerde çalışan insanların dünyasına odaklanan Emel Balcı, izbe bir tekstil atölyesinde zorlu şartlarda çalışan, emeği sömürülen kadınların dünyasına ışık tutar. Zira anlatılan yanızca Serap'ın öyküsü değil bu gibi mekanlarda ömürlerini tüketen tüm emekçi kadınların hikayesidir.

Yeni Türkiye sinemasında ürettiği imgelerle aile'nin kavranışına dair farklı bir bakış açısı ortaya koyan Çiğdem Vitrinel'in Geriye Kalan (2012) filmi, de görsel düşünme açısından dikkate değer bir filmdir. Geriye Kalan ile evliliğe ve aileye yönelik eleştirel bir perspektif ortaya koyan Vitrinel kutsal kabul edilen değerlerin arkasındaki ekonomik çıkar ilişkisini de gözler önüne sermeye çalışır. Yönetmenin çektiği bu filmde evli bir adamla ilişki yaşayan Zuhal adlı kadını, yine zorlu şartlarda eşinden boşanmış ve çocuğuna yalnız başına bakmakla yükümlü bir kadın olarak resmettiği görülür. Geriye Kalan'ın klasik bir ilişki filmi olmasının önüne geçen şey de tam buradadır. Zira Vitrinel kolaycılığa sığınarak evli bir adam ile birlikte olmasına rağmen Zuhal'i suçlu göstermeye yanaşmaz. O daha ziyade karakterleri derinlikli bir şekilde tahlil etmeye çalışarak onları anlamaya çağırır. Filmin dikkate değer diğer bir yönü de kutsal olarak addedilen aile ile ilgili kalıplaşmış değer yargılarını yıkarak evliliği bir tür çıkar ilişkisi üzerinden yeniden tarif etmeye çalışmasıdır. Zira kocasının kendisini aldattığını öğrenen Sevda isimli karakter sevdiği için değil ama toplumsal statüsünü kaybetmemek adına evliliğinden ve kocasından vazgeçmez.

Seren Yüce görüntülerle düşünen Yeni Türkiye sinemacılarından biridir. Yüce yönettiği Çoğunluk (2010) ve Rüzgârda Salınan Nilüfer (2016) adlarını taşıyan iki uzun metraj çalışmasında da mikro bir ölçekten yola çıkarak toplumsal kanaatler ve ilişki biçimlerine dair gözlemlerde bulunur. İlk filmi olan Çoğunluk'ta muhafazakar ve milliyetçi bir çevre içerisinden yola çıkarak ekonomik açıdan iktidar sahibi bireylerin, kadınlar, işçiler ve etnik azınlıklar üzerinde kurduğu tahakkümü masaya yatırır. Yüce, bir sonraki filmi *Rüzgârda Salınan Nilüfer*'de ise yine üst düzey gelir grubuna mensup bir çevreyi mercek altına alır. Bu filmde de tıpkı Çiğdem Vitrinel'in Geriye Kalan filminde olduğu gibi toplumsal statüden ve onun sağladığı ayrıcalıklardan vazgeçmeyen karakterleri görmek mümkündür.

Ceylan Özgün Özçelik'in 2017 yılında kamera arkasına geçtiği *Kaygı* da yine görsel düşünme penceresini açan filmlerden biridir. Yönetmen bu ilk filminde psikolojik gerilim türüne ait anlatı yapısını kullanarak Sivas katliamını anlatır. Bireysel hafızadan yola çıkarak

toplumsal hafızaya uzanan Özçelik unutmanın nasıl yaygınlaştırıldığına ve medyanın toplumsal hafızayı nasıl kontrol ettiğine ilişkin çözümlemelerde bulunur. Emin Alper'in Tepenin Ardı (2012) filmi de görsel düşünme temelinde üzerinde durulacak başka bir filmdir. Hemen her toplumda görülen öteki yaratma meselesini odağına alan Alper, bir grup erkek üzerinden iktidar çatışmasına, kadına yönelen tahakkümcü bakış açısına ve sınır olgusuna yönelik eleştirilerle yüklü bir yapıt koyar ortaya. Görsel düşünmenin belki de ülke sinemasındaki en yetkin örneklerini veren Nuri Bilge Ceylan, 2011 tarihli Bir Zamanlar Anadolu'da filmiyle sinemasal zamanla gerçek zaman arasındaki sınırları belirsizleştiren bir filme imza atar. Filminde gece boyu devam eden meşakkatli bir arayışa odaklanan yönetmen, iktidar, yasa, hakikat, suç ve adalet gibi olgular etrafında şekillenen bir öykü anlatır. Kimi zaman ekrana yansıyan bulanık görüntüler, kimi zaman bizzat karanlıklar içerisine yerleşen kamera bizi görme ediminin kendisiyle de ilgili bir sorgulamaya çağırır: Ne görüyoruz? Neyi ne kadar görüyoruz? Dil ve söylem görme üzerinde ne oranda etkilidir? Gördüklerimizin ne kadarından eminiz? Peki ya görmemek için gözlerimizi kapattıklarımız?

Nuri Bilge Ceylan görsel düşünme temelinde konuşulacak pek çok yerli ve yabancı yönetmen gibi izleyicisini dikkate alan, hiçbir surette ona tüm öyküyü vermeyen bir filmcilik anlayışına sahiptir. Görsel düşünmenin de esasında özünü teşkil eden şey budur diyebiliriz. İzleyiciyi imgeler arasına yerleştirerek ona düşünceleriyle dâhil olabileceği alanlar yaratmak.

KAYNAKÇA

Deleuze, Gilles: *Müzakereler,* çev. İnci Uysal, 2.bs., Norgunk Yayıncılık, İstanbul, 2013.

Deleuze, Gilles: *Sinema I - Hareket-İmge*, çev. Soner Özdemir, Norgunk Yayıncılık, İstanbul, 2014.

Deleuze, Gilles: *Cinema 2 – Time-Image*, çev. HughTomlinson ve Robert Caleta,5.bs, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997.

Öztürk, Serdar: Sinema Felsefesine Giriş: Film Yapımı Felsefe, Ütopya Yayınevi, 2018.



TÜRKİYE'NİN MERKEZİ IRAK HÜKÜMETİ İLE İLİŞKİLERİ: MALİKİ DÖNEMİ

Yeşim Bayram
Sakarya Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, Terör ve Güvenlik Çalışmaları, Doktor Adayı., yesim.bayram3@ogr.sakarya.edu.tr

Özet
Türkiye-Irak ilişkileri geçmişten bu yana iki ülkenin de kendine has koşulları temelinde şekillenmiştir. Maliki döneminde de Türkiye'nin Merkezi Irak Hükümeti ile olan ilişkileri ülkelerin iç siyasetlerinden ve özel koşullarından etkilenirken, küresel ve Ortadoğu'da yaşanan bölgesel gelişmelere bağlı dinamiklerin de etkileri küçümsenmeyecek ölçüdedir. Bu sebeple iki yönetim arasındaki ilişkiler çok değişkenli doğalarının gereği, farklı dinamiklerle açıklanabilmektedir. Çalışmanın amacı, Türkiye'nin Maliki dönemi Merkezi Irak Hükümeti ile ilişkilerini belirleyen iç ve dış değişkenleri saptamak ve iki yönetim arasındaki ilişkilerin diğer aktörlerlerden nasıl etkilendiğini anlamaya çalışmaktır. Bu bağlamda dönemin liderlerinin açıklamaları başta olmak üzere resmi makamlarda yayımlanan metinler analize dahil edilmiştir. Türkiye- Irak ilişkileri konusunda dönemsel ilişkilerin incelendiği diğer çalışmaların varlığının yanısıra, çok yönlü değişkenleri analize dahil etmesi bakımından çalışma özgün olma iddiasındadır.
Anahtar Kelimeler : Türkiye-Irak İlişkileri, Maliki Dönemi, Merkezi Irak hükümeti, Türkiye'nin Irak Dış Politikası

GİRİŞ

Türkiye, 2003 işgaliyle birlikte istikrarsız ve iç siyaseti oldukça karmaşık bir Irak ile karşılaşmıştır. İktidarın Iraklı bir yönetici olan Nuri El Maliki'ye bırakıldığı 2006 yılından itibaren, işgal sürecinde etkin olmadığı bölgede Irakla ilişkileri tekrar geliştirerek, kaybettiği etkinliği kazanmaya çalışmıştır. Öte yandan işgalden sonra Irak'ın yeniden inşası sürecinde siyasi alanda iktidarı devralan Nuri El Maliki, yönetimi boyunca iktidarını korumak, ekonomik refahı sağlamak, güvenlik tehditlerine karşı mücadelede alternatifler geliştirmek amacıyla Türkiye ile işbirliği yapmaya çalışmıştır. Ancak iki ülke arasındaki ilişkiler bu amaçları etkileyen bir çok dinamikle birlikte ele alındığında anlaşılabilir olmaktadır. Bu bağlamda çalışma Türkiye ve Maliki dönemi Merkezi Irak Hükümeti arasındaki ilişkileri iç değişkenler ve dış değişkenler olmak üzere farklı dinamikler üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır.

İç değişkenleri oluşturan faktörler; terörle mücadele-güvenlik, IKBY ile geliştirilen ilişkiler, siyasal alanda yaşanan işbirliği ve kriz noktaları olmaktadır. Çalışmada incelenen ilişkilerde belirleyici rol oynayan dış değişkenler ise; 2011'de başlayan Arap Baharı süreci ile birlikte ortaya çıkan dışsal-bölgesel gelişmelerdir. Bu bağlamda dışsal değişkenler olarak tek ana başlıkta incelenen gelişmelere; Suriye İç Savaşı, IŞİD terör örgütünün Irak'ta ve bölgede artan etkinliği, 2011'de ABD askerlerinin Irak'tan çekilmesinden sonra Irak özelinde bölgede etkisi artan İran'ın varlığı dahil edilmiştir. Aynı şekilde söz konusu dışsal değişken, Türkiye açısından bakıldığında Merkezi Yönetim ile ilişkileri farklı boyutlarla genişleten yeni dinamikler yaratmıştır. Bunlardan en önemlisi, IŞİD ve PYD gibi Türkiye'nin de güvenlik endişelerini arttıran devlet dışı aktörlerin artan etkisi olmakla birlikte, Suriye konusunda Merkezi Hükümet ile Ankara arasındaki görüş ayrılıklarını değiştiren İran'ın artan etkisi olmaktadır. Görüldüğü üzere örnek ülkelerin kendilerine has farklı iç ve dış değişkenleri, birbirlerinden etkilendikleri gibi bu değişkenlere farklı dinamikler de eklemektedir. Çalışmanın amacı, etkileşim halinde olan değişkenleri tespit ederek, Ankara- Bağdat ilişkilerine yansıması bağlamında söz konusu dinamikleri analiz etmektir.

Çalışmanın temel sorusu: "Türkiye'nin Maliki dönemi Merkezi Irak Hükümeti ile ilişkilerinde süreklilik arz eden ve/veya dönüşüm gösteren noktaları hangi değişkenler ile açıklanabilir?" olmaktadır. Söylem analizi kapsamında çalışmada incelenen verileri ülke liderlerinin resmi açıklamaları, ziyaretleri oluşturmakla birlikte; ilgili alanda yazılmış kitap, makale ve analizler de kaynak olarak incelenmiştir. Bu bağlamda bir çok değişkeni analize dahil eden çalışma, 2006-2014 yıllarıyla sınırlandırılmıştır.



1. İç Değişkenler

1.1. Terör- Güvenlik Sorunları Kıskacında Ankara-Bağdat İlişkileri:

Türkiye'nin en önemli sorunlarından biri olarak PKK ve terör sorunu, Irakla olan ilişkileri belirleyen temel konulardan biri olmuştur. PKK'nın Kuzey Irak topraklarındaki eğitim kamplarının varlığı ve bu bölgeden kaynak aktarımı sorunu 1990'lı yıllardan itibaren Türkiye'nin Irak'a yönelik endişelerinin artmasına neden olmuştur.[1] 1 Mart tezkeresinin mecliste reddinin ardından Ankara,[2] bölgedeki endişelerini kontrol edebilmek ve "Türkiye'siz bir Irak" denkleminin mümkün olmayacağını göstermek amacıyla[3] 2004 ve 2005 yıllarında bölgede ABD'nin varlığına rağmen sınır ötesi operasyonları gündeme getirmiştir. Ancak Türkiye işgal sürecinde bu denklemin çoktan dışında kaldığından, süreç esnasında çok defa terör saldırılarına maruz kalmış, işgal sonrasında da Irak siyasetinde önemli bir güç haline gelen Kürt yönetiminin hakim olduğu bir Kuzey Irak profiliyle karşı karşıya kalmıştır.[4]

İşgal sonrası süreçte Kuzey Irak'ın görece güçlü konumu ve söz konusu terör saldırıları, Ankara'nın iktidarı yeni devralmış Maliki yönetimiyle ilişkilerini olumsuz etkilemiştir. Burada Ankara'nın Irak dış politikasını oluştururken kendi iç sorunlarının da söz konusu olumsuzluklarda etkisi önemli değişkenlerden biri olmaktadır. 2008 yılına kadar Türkiye'nin bazı dış politika konularında ordunun daha fazla söz hakkına sahip olması ve hükümet kanadı ile askeri kanat arasında yaşanan görüş ayrılıkları bağımsız bir dış politika izlenmesini engellemiştir.[5] 2007 yılında, Genelkurmay'ın sınır ötesi operasyonlarının gerçekleştirilmesi konusundaki ısrarına karşın hükümet kanadının operasyonlar için erken olduğu kanaatinde olması, söz konusu görüş ayrılıklarına örnek olarak gösterilebilir.[6] Ne var ki 2008 yılı itibariyle askeri kanadın siyasi alandaki etkisinin azalmasıyla birlikte, daha aktif dış politika izlenmeye başlanmış ve işgal sonrası süreçte bölgeye dönüşü geç gerçekleşen Türkiye için güç boşluklarının doldurulması ve başta terör sorunu çözüme kavuşturulmaya çalışılmıştır.[7] Bu bağlamda 2007 ve 2008 yılları PKK eylemleri sebebiyle gerilen ilişkilerden sonra, 2008'in sonuna doğru süreç içinde gerçekleştirilen müzakereler sayesinde olumlu politikaların sahada uygulama alanı bulmaya başladığı söylenebilir. 2007 yılından itibaren merkezi hükümet ile diplomatik ilişkileri geliştirmeye başlayan Türkiye, aynı yıl Maliki'nin ziyareti sırasında terörle mücadeleye yönelik işbirliği anlaşması imzalamıştır[8].

Stratejik işbirliği anlaşmalarının sağlanmasıyla siyasi ilişkiler olumlu seyretmiş ve siyasi ilişkilerde iyileşme Türkiye'nin merkezi Irak hükümeti ile olan ilişkilerini terörle mücadele kıskacından kurtarmıştır. "Çok yönlü dış politika" ve "komşularla sıfır sorun" ilkelerinden hareketle Türkiye, terörle mücadele konusunda hem Maliki yönetimiyle hem de Kürt yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. 2010 Irak seçimleri öncesinde Barzani ile yapılacak görüşmenin başta terör örgütüyle mücadele olmak üzere iki ülke arasındaki ilişkileri geliştirecek adımlar olacağı belirtilmiştir.[9] Terörle mücadele konusunun gündemi oluşturduğu görüşmeden sonra Barzani'nin PKK'yı kınayan açıklamalarına rağmen,[10] devam eden süreçte Bağdat yönetiminin ve Kürt Bölgesel Yönetimi'nin destek veren açıklamalarına rağmen uygulamada istenilen işbirliği düzeyinin yakalanamadığı, desteklerin çoğu zaman söylem düzeyinde kaldığı görülmektedir. Siyasi ve ticari ilişkiler her ne kadar gelişse de , 2011 yılında terörün artış göstermesi üzerine Kuzey Irak bölgesini de kapsayan operasyonlar yapılmış[11] ve

---

[1] Ayrıntılı bilgi için bkz. Melek Fırat, (ed.) Baskın Oran, "Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşı'ndan Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar", Cilt:2, 2013, İletişim Yayınları, s. 554-567.

[2] Anayasa md.96'nın öngördüğü 267 salt çoğunluk sayısı sağlanamadığından tezkere kabul edilmemiş sayılmaktadır. Bkz. https://www.tbmm.gov.tr/tutanak/donem22/yil1/bas/b039m.htm

[3] Beril Dedeoğlu, "Türkiye- Irak İlişkileri: Doğu-Batı Ekseni ve Değişkenler", Civitas Gentium, 1:1,2011, s.28.

[4] Mesut Özcan, " Irak 2010", Türk Dış Politikası Yıllığı 2010, SETA, Ekim 2011, s.146

[5] Ali Balcı, "Türkiye Dış Politikası İlkeler Aktörler ve Uygulamalar", Alfa Yayınları, 2017, s.235-238, 290-293.

[6] Kemal İnat, "Türkiye'nin Ortadoğu Politikası 2012", Ortadoğu Yıllığı, Açılım Kitap, 1.Baskı, ss.19.s.18.

[7] Veysel Ayhan, "Türkiye- Irak İlişkileri: Bölge Ülkelerinin Irak Politikası Bağlamında Bir Analiz",Ortadoğu Analiz,1:9, s.24

[8] İlgili mutabakat muhtırası için bkz.http://www.mfa.gov.tr/data/dispolitika/bolgeler/mutabakat_muhtirasi_irak.pdf

[9] http://www.mfa.gov.tr/no_-117_-2-haziran-2010_-ikby-baskani-mesud-barzani_nin-ulkemizi-ziyareti-hk_.tr.mfa

[10] Burhanettin Duran, vd., "Türk Dış Politikası Yıllığı-2010", SETA, 2010, s.150-151.

[11] DeutchWelle, "Türk Askeri Kuzey Irak'ta", 20.10.2011, Erişim Tarihi: 18.03.2018, https://www.dw.com/tr/t%C3%BCrk-askerleri-kuzey-irakta/a-15476626



terör Ankara- Bağdat arasında ilişkilerin seyrini etkileyen en önemli sorun olarak varlığını sürdürmüştür.[12]

Devam eden süreçte iki ülke arasındaki gerginlik Haşimi krizi ile en yüksek noktasına ulaşmış, Suriye'de yaşanan olaylarda izlenen farklı politikalar da siyasi alanda gerginliği besleyen şeyler olurken bu durumdan en çok etkilenen konu, terörle mücadele ve güvenlik konusu olmuştur. Terör ve güvenlik bağlamında Suriye'de yaşanan sorunların Ankara- Bağdat ilişkilerine yansıdığı en önemli nokta ise Suriye'de PYD'nin etkili varlığının Türkiye'nin Kuzey-Irak sınırındaki güvenlik endişesini arttırmış olmasıdır. Yıl içinde bazı yerleşim yerlerinin PYD denetimine geçmesinin ardından Ahmet Davutoğlu Kuzey Irak'a (Erbil ve Kerkük) bir ziyaret gerçekleştirmiştir. Söz konusu Kerkük ziyareti 1937 yılından bu yana dış işleri bakanlığı düzeyinde yapılan ilk ziyaret olması bakımından oldukça önem arz etmekte, Türkiye dış politikasının Kuzey Irak Kürtlerine yönelik geliştirdiği politikalarda dönüm noktası olarak görülmektedir.[13] IKBY ile ekonomik ilişkilerin yanında terör konusunda da görüşmelerin başlaması ve Ankara- Erbil arasındaki bu yakınlaşma, halihazırda Suriye konusunda gerginleşen ilişkileriyle Bağdat yönetiminin tepkisini çekmiştir.[14] Irak Başbakanı Nuri El Maliki'nin basın danışmanı Ali elMusevi tarafından yapılan açıklamada "Türkiye'nin bu şekilde kışkırtıcı hareketi iyi bir örnek mi?.... Bu ziyaret uluslararası hukuku çiğneyerek yapılmıştır. Hiçbir devlet kendisine haber verilmeden ülkesinde ziyaret gerçekleştirilmesini kabul etmez"[15] ifadeleri Irak merkezi hükümetin tepkisini anlamak açısından önemlidir.

Davutoğlu'nun Ağustos ayında gerçekleştirdiği Kerkük-Erbil ziyaretinden bir ay sonra Irak Merkezi hükümetinden söz konusu yakınlaşmaya gösterilen tepkilerin dozu artmış ve merkezi hükümet terörle mücadele kapsamında Türkiye'nin Irak'ta bulundurduğu askeri güçlerini geri çekmesini, Kuzey Irak'a yönelik hava operasyonlarının sonlandırılmasını istemiştir. Aksi halde Irak hava sahasının içinde varlık gösteren Türk uçaklarının düşürülebileceği yönündeki açıklamalar da Maliki yönetiminden gelen tepkilerin ulaştığı boyutu göstermektedir.[16] Buna karşılık, Ankara'nın Bağdat'tan gelen tepkilere yanıtı operasyonların hız kesmeden devam etmesi ve buna yönelik tezkerenin mecliste 1 yıl daha uzatılması kararını çıkartmak olmuştur.[17] PKK'nın final yılı ilan ettiği bu yılda operasyonlarını sürdüren Türkiye, hem hava hem de kara operasyonlarıyla Kuzey Irak'ta faaliyetlerini sürdürmüştür.[18]

Türkiye'nin Irak politikasının terörle mücadele ve güvenlik ayağı, 2012 yılında yaşanan, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde incelenen diğer siyasi gelişmelerin gölgesinde kalmış ve Maliki yönetimi ile sorunlar 2013'ün ilk yarısına kadar devam etmiştir. Ancak, Irak'ta iç karışıkların arttığı ve IŞİD'in gittikçe Irak'ı içinden çıkılmaz bir duruma soktuğu 2013'ün ikinci yarısı itibariyle[19] Maliki yönetimi, iktidarını sürdürmek ve iç karışıkların önüne geçebilmek adına Türkiye'nin varlığını, İran'ın etkisine rağmen bu süreçte gerekli görmüştür. Bu bağlamda yumuşama trendine giren ilişkilerde, Türkiye'nin iç politikasında açılım siyasetiyle birlikte güvenlik tehditlerinin diğer yıllara oranla iki ülke arasında sorun olma konumundan çıktığını görmekteyiz.

Özetle , terörle mücadele konusu Türkiye'nin Maliki yönetimi ile ilişkilerinde 2008'e kadar ordunun bakış açısı ile şekillenirken, 2009 sonrası siyasi işbirliği süreci ile birlikte koordineli sınır ötesi operasyonlarla rahatlama dönemine girmiştir. Ancak gerek 2011 yılında başlayan Arap Baharı sürecinin gerekse iki başkent arasında yaşanan Haşimi krizi gibi diğer krizlerin ilişkileri gerginleştirmesi Maliki yönetiminin terör konusunda beklentilerin altında kalan yaklaşımı, Türkiye'nin güvenlik endişelerini arttırmıştır. Bu bağlamda Türkiye Maliki'nin sorunda çözüme yanaşmaması karşısında IKBY ile ilişkilerini geliştirme politikası izleyerek terörle mücadele konusunda alternatifler yaratmıştır. Terörle mücadele IKBY-Türkiye yakınlaşmasının tek nedeni

---

[12] Rıdvan Kalaycı, Ed. K.İnat vd.,"Irak 2011", Ortadoğu Yıllığı, Açılım Kitap, 2012, s.60.
[13] "Davutoğlu's Visit to Kirkuk and the Iraqi Turkmens", *TEPAV*,03.08.2012. Erişim: 21.02.2018. https://www.tepav.org.tr/en/haberler/s/3048
[14], "Surprise Turkish Visit to Kirkuk angers Iraq", *DeutchWelle*, 02.08.2012. Erişim: 21.02.2018. https://www.dw.com/en/surprise-turkish-visit-to-kirkuk-angers-iraq/a-16141673
[15] "Irak'tan Davutoğlu'na Sert Tepki", *03.08.2012*, *Hürriyet,* Erişim: 21.02.2018. http://www.hurriyet.com.tr/gundem/iraktan-davutogluna-sert-tepki-21131035
[16] Rıdvan Kalaycı, (Ed). K.İnat vd., "Irak-2012", Ortadoğu Yıllığı, Açılım Kitap, 2014, s.52.
[17] "Irak tezkeresi uzatıldı", *Sabah*, 11 Ekim 2012; "Irak Tezkeresi Meclis'ten Geçti", *NTV*, 11 Ekim 2012. Erişim: 22.02.2018. https://www.ntv.com.tr/turkiye/irak-tezkeresi-meclisten-gecti,NjyW66Tx8UG7-zybWNjfuQ
[18] "TSK K.Irak'a hava harekatı düzenlendiğini açıkladı", *Milliyet*, 20 Haziran 2012.
[19] Şemseddin Erdoğan, Ergün Deligöz, "Irak Şam İslam Devleti (IŞİD): Gücü ve Geleceği", *Savunma Bilimleri Dergisi*, Mayıs-2015, 4/1, ss.8-9.



olmamakla birlikte, Maliki'den uzaklaştıkça yaratılan alternatif Irak politikaları, IKBY ile anlaşmazlıklar yaşayan Maliki yönetiminin daha da sert politikalar izlemesine yol açmıştır. Ne var ki gerginlikler, iki ülke için de tehtit unsuru olan IŞİD gibi bir tehlikenin büyümesi karşısında işbirliği yolunu açmış ve terörle mücadele konusu 2013 yılının ikinci yarısında ve Maliki'nin son dönemleri olarak da niteleyebileceğimiz bir dönemde iki başkent arasındaki ilişkilerde yumuşama döneminin en önemli sebebi olmuştur.

1.2. Irak Kürt Bölgesel Yönetimi Faktörü

Türkiye'nin Maliki Dönemi Irak politikalarını şekillendiren unsurlardan birini de Irak Kürt Bölgesel Yönetimi ile ilişkileri oluşturmaktadır. Irak Kürt Bölgesel yönetimiyle ilişkiler 2008'e kadar yukarıda bahsedildiği gibi terörle mücadele kapsamında sürdürülmüştür. Terör konusu etkisini sürdürmekle birlikte, 2008 sonrası süreçte "çok boyutlu dış politika" anlayışı çerçevesinde ilişkiler gelişmeye başlamış ve aynı yıl, Türk Petrol Şirketi (TPAO) ile Türk Petrol Boru Hattı Şirketi (BOTAŞ) Kuzey Irak'ta petrol arama, işletme ve taşınması konularında anlaşma imzalanmıştır.[20] Kerkük –Ceyhan petrol boru hattı vasıtasıyla Kuzey Irak petrollerinin pazara açılması, Türkiye-ABD-IKBY tarafından oluşturulan komisyonun bir kolunun da Erbil'de yer almasının kararlaştırılması ve bütün bunların yanında 2009'daki IKBY bölgesel meclisi ve başkanlığı seçimlerinde Ankara'nın gözlemci olarak Erbil'e 15 temsilci göndermesi[21] Erbil'in statüsü konusunda Ankara'nın önceki dönem endişelerinin kırıldığını değerlendirmelerini de beraberinde getirmiştir. Aynı yılın Ekim ayında Davutoğlu'nun Erbil'e gerçekleştirdiği ziyaret ise, Türkiye'nin Erbil adına Batı dünyasına açılan bir köprü olduğu yönündeki açıklamalar sebebiyle dönüm noktası niteliğindedir.[22] Kürt Bölgesel Yönetimi lideri Barzani'nin ilk dönemlerdeki sert tutumları ve Ankara- IKBY arasında yaşanan sorunlar 2010 yılında Barzani'nin Türkiye'ye davet edilmesiyle birlikte dialog süreci yeni bir döneme işaret etmektedir.[23] Barzani'nin Türkiye'ye gelmesinin ardından ticari ilişkileri geliştirmek amacıyla Dış Ticaret Bakanı Zafer Çağlayan, Erbil'e bir ziyaret gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde Kerkük-Yumurtalık petrol boru hattının işletim süresi uzatılması kararı dönemin Başbakanı Erdoğan'ın Mart 2011 ziyaretinde uygulama alanı bulmuştur.[24] Aynı zamanda Erbil'de bir konsolosluk açılması gündeme gelmiştir.[25] Söz konusu sürecin Irak genel seçimlerinin gerçekleşeceği ve Ankara'nın Maliki yönetiminin sert politikalarından rahatsızlık duymaya başladığı dönem olması hasebiyle altı çizilmesi gerekir. Bu bağlamda Türkmen odaklı eski Irak politikalarının aksine Irak'ın tüm bölgelerini değerlendirmeye çalışan yeni dış politika yaklaşımı, Erdoğan'ın 2011'deki ziyaretinde okunabilir.[26] Özellikle Kuzey Irak'a yönelik enerji çıkarlarının ön planda olduğu yeni dış politika yaklaşımının geleneksel dış politika uygulamaları bakımından dönüm noktası olduğu söylenebilir.[27] Bu bağlamda Erbil- Ankara arasında enerji ilişkilerinin geliştirilmesi Türkiye açısından, İran ve Rusya arzına karşılık yüksek kaliteli ve düşük maliyetli bir alternatif olarak görülen stratejik tercihin ürünü olmaktadır.[28]

Türkiye ile IKBY arasındaki ilişkilerin gelişmesi, Merkezi Irak Hükümeti tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Özellikle enerji alanındaki ikili ortaklıklara Bağdat yönetiminin tepkisi sert olmuş ve Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı'nın (TPAO) 2012 Mayıs ayında Kuveyt ve BAE'den ortaklarıyla Basra bölgesinde elde ettiği[29] bir petrol arama lisansı Kasım ayı başında iptal edilmiştir.[30] Enerji alanında ilişkileri etkileyen bir kriz de Mayıs 2012'deki Erbil ziyaretinde Taner Yıldız'ın IKBY Doğal Kaynaklar Bakanı ile yaptığı ortak açıklamaya göre Kürt bölgesinden günde 1 milyon varil geçişini

[20] Soner Çelik, A.Aydın, a.g.e., s.293.
[21] Oytun Orhan, "Kuzey Irak Notları 1: Erbil Gözlemleri", 03.08.2009, ORSAM, Erişim: 25.03.2018. https://www.orsam.org.tr/tr/kuzey-irak-notlari-1-erbil-gozlemleri/
[22] Ali Balcı, "Enerjisine Kavuşan Komşuluk : Türkiye- Kürdistan Bölgesel Yönetim İlişkileri", SETA Analiz, Haziran 2014, Sayı:97, ss.17.
[23] Mesut Özcan, (Ed). B.Duran vd., "Türkiye'nin Irak Politikası 2010",Türk Dış Politikası Yıllığı, SETA,2011, s.151.
[24] Soner Çelik, A.Aydın, a.g.e., s.293.
[25] "Ankara Konsolosluk İçin Erbil'de Yer Arıyor", Hürriyet, 02.02.2010, Erişim Tarihi: 06.05.2018. https://www.cnnturk.com/2010/turkiye/02/02/ankara.erbilde.konsolosluk.icin.yer.ariyor/561958.0/index.html
[26] "Erdoğan'ın İlklerle Dolu Irak Ziyareti", Hürriyet, 29.03.2011, Erişim: 7.10.2018. http://www.hurriyet.com.tr/dunya/erdoganin-ilklerle-dolu-irak-ziyareti-17403074
[27] Ali Balcı, "Energized Neighborliness Relations Between Turkey and The Kurdish Regional Government", SETA Analysis, 2014:9, ss.18.
[28] Nathalie Tocci, "Turkey's Turkish Gamble", *The Internatıonal Spectator: Italian Journal of International Affairs*, 2013, 43:3, ss.70.
[29] "TPAO Irak'ta petrol ihalesi kazandı", Sabah, 31 Mayıs 2012
[30] Irak'tan Türkiye'ye petrol şoku", Milliyet, 7 Kasım 2012

mümkün kılan petrol boru hattının 2013'te uygulamaya geçirilecek olmasıdır.[31] Bir başka tepki ise 2012'nin son günlerinde gerçekleşecek enerji konferansına katılmak üzere Kuzey Irak'a giden Enerji Bakanı Taner Yıldız'ın uçağının Irak hava sahasına girişinin Irak Merkezi Hükümeti tarafından engellenmesi olmuştur.[32]

Maliki yönetimini rahatsız eden IKBY yakınlaşmasının diğer ayağını da Kerkük konusuna Türkiye'nin yaklaşımı oluşturmaktadır. İşgalin ilk yıllarından beri Kerkük konusunda Bağdat ile işbirliği içinde olan ve Kerkük'ün Kürt Bölgesel Yönetimi etkisinde olmaması için aktif politikalar izleyen Türkiye, sonraki dönemlerde Ankara- Bağdat ilişkilerini olumsuz etkileyecek bir şekilde Erbil'den yana tavır koymaya başlamıştır.[33] İlişkilerin en gergin geçtiği dönem olan 2012'nin Ağustos ayında Davutoğlu'nun Kerkük'e ziyaretinde Barzani ile birlikte olması, Merkezi Hükümet tarafından Ankara'nın Kerkük konusunda Erbil'den yana olduğu algısını kuvvetlendiren durumlar olmuştur.[34] Merkezi Irak Hükümeti için oldukça hassas bir konu olan Kerkük üzerinde Türkiye özelinde böyle bir algının oluşması tepkileri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda Bağdat, Ankara'ya nota vermiş ve konunun açıklığa kavuşturulmasını sert bir dille istemiştir.[35] Yapılan "Ziyaret bilgimiz dahilinde değildi. Davutoğlu'nu tutuklama yetkimiz var" açıklamalarına karşılık Başbakanlık Müsteşarı Feridun Sinirlioğlu'nun "Türkiye'nin gizli bir gündemi yoktur. Açıklama yaparken herkes dikkatli olmalı" ifadesi karşılıklı restleşmenin dozunu göstermesi açısından önemlidir. İlişkilerdeki gerginliğin tavan yaptığı 2012'nin önemli gündem konularından biri de Haşimi Krizi'dir. Bilindiği üzere Irak'ın Sünni yöneticilerinden Tarık el Haşimi, hakkında verilen idam kararından sonra ilkin Kuzey Irak yönetimine sığınmış daha sonra oradan Türkiye'ye geçmiştir. Merkezi hükümet ile Kürt yönetimi arasında silahlı çatışmaya kadar varan krizde[36] Türkiye'nin IKBY'nin politikalarına paralel bir tavırla kendisine sığınan Haşimi'yi teslim etmeyeceğini ifade etmesi[37] Maliki yönetimiyle ilişkileri IKBY üzerinden etkileyen bir diğer husus olmuştur.

Görüldüğü üzere IKBY ile Ankara ilişkileri, Merkezi Hükümet ile olan ilişkileri derinden etkilemiştir. Türkiye'nin IKBY ile enerji alanındaki işbirliği, Erbil Konsolosluğu konusu, Kerkük konusunda Ankara'nın tutumu, Bağdat- Ankara ayrışmasını fiili olarak derinleştiren bu sebeple Merkezi Yönetim'in otoritesini zayıflatan faktörler olarak yorumlanmaktadır.[38] Türkiye'nin söz konusu politikaları merkezi hükümet tarafından "Irak'ın egemenliğinin ihlali" ve "iç işlerine karışma" olarak değerlendirilirken, Türkiye de mezhepçi politikalarıyla istikrarı zedelediğini düşündüğü Maliki yönetimi karşısında, "çok boyutlu dış politika" anlayışından hareketle alternatif aktörler yaratmış ve bunlar üzerinden Irak politikasını daha aktif hale getirmeye çalışmıştır.

1.3. Siyasal Alanda Ankara-Bağdat

Türkiye'nin Maliki dönemi Merkezi Irak hükümeti ile ilişkileri Maliki'nin iktidara geldiği 2006 yılından, bölgesel siyaseti derinden etkileyen Arap Baharı'nın başladığı 2011 yılına kadar belli parametrelerin ışığında ilerleyerek ilişkilerde ilk dönemi oluşturmuştur. 2011 sonrası dönemden Maliki'nin iktidarını Haydar el İbadi'ye devrettiği 2014 yılının ilk yarısına kadar olan dönem ise; Suriye iç savaşı, İran'ın bölgede artan etkinliği ve IŞİD, PYD gibi Türkiye'nin de güvenliğini tehdit eden sorunlar ilişkilerin ikinci döneminin girdileri olmaktadır.

Savaş öncesi ve sonrası Irak'ta yaşanan süreç ve muhtemel gelişmeler Türkiye'yi yakından ilgilendirmiştir. Kuzey Irak'ta federe bir Kürt bölgesinin kurulması, Türkmenlerin yeni Irak'taki konumları, 2005'te görüldüğü üzere Sünni Arapların siyasi sürece katılımı ve son olarak Şii Arap ağırlıklı bir Irak meclisi ve hükümeti, Türkiye'nin Irak politikasını ve iki ülke arasındaki ilişkileri doğrudan etkileyen faktörler arasında olmuştur. Maliki'nin iktidarı 2006 yılında devralmasıyla birlikte Türkiye aynı yıl Katar'ın da desteğiyle, "Irak Halkı İçin Destek" konferasını İstanbul'da düzenlemiş ve bu platformda Iraklı Sünni siyasetçilerden önemli isimlerle görüşülmüştür. Toplantıda Irak'taki milis güçlerin dağıtılması, siyasi alanda düzenin yeniden tesisi ve Iraklı siyasetçilerin mezhep çatışmalarını

[31] Ali Balcı, "Türkiye'nin Irak Politikası 2012: İki Irak Hikayesi",s.125.
[32] "Havada 'Kürt petrolü' krizi: Bakan Yıldız'ın uçağı Erbil'e gidemedi", Radikal, 4 Aralık 2012.
[33] Kemal İnat, a.g.e.,s.23.
[34] Ali Balcı, a.g.e., s.127.
[35] "Ankara-Bağdat hattında çifte Kerkük notası", Hürriyet, 4 Ağustos 2012. Erişim: 26.03.2018.
[36] "Tikrit'te peşmergelerle Irak ordusu çatıştı: 13 ölü", Hürriyet, 19 Kasım 2012.
[37] Kemal İnat, a.g.e.,s.19.
[38] Nathalie Tocci, a.g.e., ss. 67-68.

arttıran politik tavırlarının sona erdirilmesi için telkinlerde bulunulmuştur.[39] Türkiye'nin Iraklı Sünni Arapları siyasi sürece katmaya dönük uğraşısı, Irak'ta gelişen siyasi sürecin dengeli yürümesi ve Irak'ta istikrarın korunması çabasının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Öte yandan söz konusu yaklaşım, Maliki yönetimi tarafından "Sunni yanlısı" olarak algılanmış, Haşimi Krizi'nde de görüldüğü gibi istikrarı sağlamaktan çok krizi derinleştiren bir unsur olmuştur.

2010 yılında Irak'ta gerçekleşecek genel seçimlerde Türkiye, 2005 seçimlerindekine benzer politikalar izlemiş ve Sünnilerin siyasal hayata katılmaları ve daha aktif olmaları için çaba sarfetmiştir. Bu tutumunda önceki dönemden farklı olarak destekleme politikalarını şekillendiren bir diğer unsur da Maliki yönetiminin Sünniler üzerinde artan baskıcı politikalarıdır.[40] Bu sebeple seçimlerde Türkiye'nin Irak siyasetinde istikrarın sağlanması ve mezhepçi ayrışmaların azaltılması amacıyla Irakiyye grubunu desteklediği bilinmektedir.[41] Sekiz ay gibi uzun bir sürede gerçekleştirilen seçim atmosferinde yaşanan gerginlikler, Ankara- Bağdat arası görüş ayrılıklarını derinleştirmiş, akabinde 2011 yılında ABD'nin askerlerinin çekilmesinden sonra İran'ın bölgede etkisinin giderek artacağı öngörüsü de Maliki yönetimi özelinde Irak'ı Türkiye'den uzaklaştıran bir başka değişken olmuştur.[42] Maliki'nin iç siyasette Sunniler ve/veya muhalifler üzerinde artış gösteren otoriter politikaları Irak iç politikasındaki gerginliği tırmandırmış ve bir sonraki seneye miras kalacak olan Haşimi Krizi patlak vermiştir. Barzani'nin Haşimi'nin tutuklanması kararına karşı çıkarak teslim etmeye yanaşmaması Irak'taki güç mücadelesini iyice tırmandırmıştır.[43] Söz konusu gerginlik üzerine Türkiye, tarafları itidalli davranmaya ve ülkenin istikrarını zedeleyecek ve iç çatışmaları arttıracak politikalar izlemekten uzak durmaya çağırmıştır.

Türkiye'nin gerek itidal çağrıları gerekse Irak'ın istiktarına yönelik geliştirdiği politikalara rağmen, seçim sürecinde Maliki'nin desteklenmemiş oluşu iki ülke arasındaki gerginlikleri genişletici etki yapmıştır. 2010 seçimlerine kadar Maliki'yi destekleyen Türkiye'nin, Irak siyasetinin yakın takipçisi olarak yaşanan gelişmeleri Maliki'nin ülkede aşırı güçlenmesinin mezhepsel ve etnik parçalanmayı besleyeceği şeklinde yorumlaması, mezhepsel ve etnik temelli olmayan bir seçim bloğunu Allavi'nin etrafında toplamak için çaba göstermesine ve bu politik tercihin daha sonra Maliki ile Ankara'nın arasının açılmasında bir başlangıç noktası olarak değerlendirilmesine[44] yol açmıştır. Maliki'nin Sünni Araplara karşı uyguladığı baskıcı politikaların ülkedeki şiddeti tırmandıracağını ve IKBY ile yaşadığı sorunları diyalog yoluyla çözme konusundaki başarısızlığının Irak'ı bölünmeye götüreceğini düşünen Ankara, bir yandan Maliki Yönetimi'ne bu olumsuz politikalarından vazgeçmesi telkinlerinde bulunmuş, ancak diğer yandan da bu konuda gerekli adımların atılmadığını gördükçe kendisi gerekli gördüğü durumlarda Maliki'nin baskı politikalarından olumsuz etkilenen diğer kesimlerle işbirliği yapmaktan geri durmamıştır.[45]

Türkiye'nin Irak'ta gerçekleşen seçim politikalarına ilaveten Ankara- Bağdat gerginliğini en yüksek noktasına çıkaran ve ilişkileri derinden etkileyen bir diğer konu ise 2011'de başlasa da etkilerini 2012'de gördüğümüz Haşimi Krizi olmaktadır. Bilindiği üzere, 2011 yılının Aralık ayında ABD askeri varlığının Irak'tan çekildiği günün hemen ertesinde Maliki , ülkedeki Sünni politikacılar da dahil olmak üzere muhalifler özelinde bir dizi sindirme politikası izlemiştir. Bu bağlamda Maliki'nin direktifiyle, Irak Yüksek Yargı Konseyi, Sünni kökenli Cumhurbaşkanı Yardımcısı Tarık el-Haşimi'ye suikast işleyen ve kanunsuz işlere bulaşan korumalarını siyasi konumu sayesinde koruduğu suçlamasıyla önce yurtdışına çıkış yasağı getirmiş daha sonra da hakkında tutuklama kararını çıkarmıştır.[46] Tarık el Haşimi'nin IKBY'ne sığındıktan sonra 2012 yılının Nisan ayında Türkiye'ye giriş yapması Maliki- Ankara arasında gerginliğe sebep olmuştur. Tarık el-Haşimi'nin Türkiye'de kabul görmesini sert bir dille eleştiren ve Türkiye'yi Irak'ın içişlerine karışmakla suçlayan Irak Başbakanı'nın "Türkiye bölgede düşman haline geliyor" şeklindeki ifadeleri gerginliğin ulaştığı boyutu göstermesi

[39] Tuğçe Öztürk, "İşgalin 10.yılında Irak-ABD'nin Çekilmesi Sonrası Irak'ın Dahili ve Harici Siyaseti",TASAM,Rapor:49, ss.21.
[40] Mesut Özcan, a.g.e., ss.148.
[41] Mete Çubukçu, "Sünniler, ABD ve Türkiye kazandı", http://www.ntvmsnbc.com/id/25075231/ ,24 Nisan 2011.
[42] Kemal İnat, a.g.e.,s.19.
[43] Kemal İnat, a.g.e.,s.20.
[44] Veysel Ayhan, a.g.e., s.141.
[45] Kemal İnat, a.g.e., s.23.
[46] Ali Balcı, a.g.e., ss.123.

bakımından önemlidir. [47] Buna karşılık Türkiye'nin Irak'ın içişlerine karışma niyeti olmadığını söyleyen dönemin Başbakanı Erdoğan, "Maliki'nin prestij sağlamasına fırsat vermemize gerek yok. Sadece kem söz sahibine aittir diyorum" ifadeleriyle karşılık vermiştir.[48] Bu açıklamalarının ardından 8 Mayıs'ta Irak yönetimi, Tarık el Haşimi için kırmızı bültenle arama kararı çıkarmış ve dönemin Başbakan Yardımcısı Bekir Bozdağ karara ilişkin "Türkiye olarak başından beri desteğimizi verdiğimiz birini iade etmeyiz" açıklamasında bulunmuştur.[49] Türkiye'nin Haşimi krizinde izlediği politikaların söylemsel düzeyde bir başka örneğini de Davutoğlu'nun açıklaması oluşturmaktadır. Dönemin Dışişleri Bakanı Ahmet Davutoğlu, 22 Nisan 2012'de yaptığı açıklamada, "Hiçbir zaman mezhep temelli, etnik temelli bir politika takip etmedik. Her zaman tüm Iraklı kardeşlerimizin huzur içerisinde bir arada yaşaması için çaba sarf ettik. Onu da aslında en iyi Irak Başbakanı Nuri El-Maliki bilir" ifadelerini kullanmıştır.[50] Öte yandan Maliki tarafında Türkiye'nin Iraklı Sünni liderlerin hamiliğine soyunduğu yönünde bir algının oluşması ve Irak Cumhurbaşkanı yardımcısı Haşimi'nin Türkiye'de misafir edilmesinin bu minvalde yorumlanması Maliki yönetimi nezdinde ciddi rahatsızlıklar yaratmıştır.[51]

Ancak 2013 yılına girildiğinde Irak'ta 2011'den bu yana bölgede faaliyet gösteren terör örgütü IŞİD'in etkinliğini arttırması, Irak açısından bakıldığında Türkiye'yi önemli bir müttefik haline getirmiştir. Bu bağlamda IŞİD tehlikesinin varlığı iki ülkeyi birbirine yakınlaştırmış ve ilişkiler yumuşama trendine girmiştir.[52] 24-25 Ekimle birlikte hız kazanan diplomasi trafiği Hoşyar Zebari'nin Türkiye'ye ziyareti ve akabinde Davutoğlu'nun 10-11 Kasım'da Bağdat'ı ziyaret etmesi, ilişkilerde yeni bir döneme işaret etmektedir.[53] Gergin geçen ilişkilerin 2013 yılının ikinci yarısında düzelmeye başladığının en önemli göstergesi iki ülke arasındaki ticaret hacmi rakamlarıdır. Buna göre 2012 yılında Türkiye'nin Irak'a yapmış olduğu ihracat 10,8 milyar dolar iken, 2013 yılına gelindiğinde bu rakam 11,8 milyar dolara çıkmıştır.[54] Diğer yandan, "Türkiye düşman ülke haline geliyor" şeklinde son derece sert eleştirilerin yapıldığı bu dönemde, Irak Merkezi Hükümeti ile ilişkileri belirleyen belki de en önemli husus Arap Baharı olarak adlandırılan süreç olmaktadır. İki yönetim arasındaki ilişkilerde dışsal bir değişken olarak etkili olan süreçte Ankara ve Bağdat'ın farklı politikalar izlemesi, Maliki'nin gittikçe İran etkisine girmeye başlaması dış politika uygulamalarına da yansımıştır. Bu sebeple ilişkilerin daha çok ikinci dönemine giren Arap Baharı sürecinin yarattığı gerginlikler, bölgesel aktörlerin etkisi olmadan düşünülemez.

2. Dış Değişkenler: Arap Baharı ve Bölgesel Faktörler

2011'de Tunus'ta başlayıp tüm Ortadoğu'yu etkisi altına alan ve "Arap Baharı" olarak adlandırılan sürecin etkilediği ülkelerden biri de Irak olmuştur. Kendi iç siyasi yapısının halihazırdaki karışıklığı Arap Baharıyla birlikte Irak'ı içinden çıkılması zor bir atmosfere sokmuş, bu süreçte yönetime karşı gerçekleştirilen protestolar artış göstermiştir. Halkın yönetime karşı "Öfke Günü/Öfke Cuması" adıyla 25 Şubat'ta yaptığı gösterilere karşıhükümetin sert tutumu Irak'taki şiddet olaylarının artmasına neden olmuştur.[55] Halk protestolarının bu denli artış göstermesinin temel sebebi, ABD askerleri ülkedeyken otoritesini sağlamlaştıran Maliki'nin, ABD askerleri çekildikten sonra gücünü sağlamlaştırmak ve iktidarını korumak adına özellikle Sünniler üzerinde baskıcı bir siyaset izlemesidir. Öte yandan bu durum, siyasi veya mezhepsel muhalif grupların Maliki'ye karşı yönetimde güç sahibi olmak için seslerini daha fazla çıkarmalarına olanak sağlamıştır.[56]

---

[47] "Iraq calls Turkey hostile state as relations dim", Reuters, 21.04.2012., Erişim: 19.08.2018. https://www.reuters.com/article/us-iraq-turkey/iraq-calls-turkey-hostile-state-as-relations-dim-idUSBRE83K00120120421

[48] "Erdoğan'dan Maliki'ye Çok Sert Yanıt", 21.04.2012. Erişim: 19.08.2018. https://www.cnnturk.com/2012/turkiye/04/21/erdogandan.malikiye.cok.sert.yanit/658154.0/index.html

[49] "Bozdağ: Haşimi'yi iade etmeyiz", NTV, 09.05.2012. Erişim: 19.08.2018. https://www.ntv.com.tr/turkiye/bozdag-hasimiyi-iade-etmeyiz,HogPoAMJj0aWAorRHlMECQ?_ref=infinite

[50] Bilgay Duman, "2012 Irak değerlendirmesi ve Irak Kronolojisi", Orsam Rapor, No: 43, Ocak 2013, s. 19

[51] Tarık Oğuzlu,"Komşularla Sıfır Sorun Politikası ve Arap Baharı: Tıkanmışlık Durumunun Bir Analizi",Ortadoğu Analiz, 4:42, Haziran 2012, s.49.

[52] Rıdvan Kalaycı, R.T.Gürler, (Ed)K.İnat vd., "Irak 2014", Ortadoğu Yıllığı, Açılım Kitap, 2016, s.36.

[53] Rıdvan Kalaycı, R.T.Gürler,a.g.e., s.37.

[54] CNN TURK, "İhracat 2013'te 151,7 milyar dolar oldu", 2 Ocak 2014.

[55] "Demonstrations Turn Violent in Iraq", Newyork Times, 25.02.2012, Erişim: 21.08.2018. https://www.nytimes.com/2011/02/26/world/middleeast/26iraq.html

[56] Soner Çelik, A.Aydın, a.g.e., s.37.

ABD askerlerinin Irak'tan çekilmesinin yarattığı başka bir dışsal değişken ise, İran'ın Irak özelinde artış gösteren siyasi ve askeri alandaki etkisi olmaktadır. Konjonktürel bir gerekliliğin yanısıra, Arap Baharı gibi bölgesel faktörlerin de etkisiyle, %62 Şii nufüsa sahip Irak ile yakınlaşma İran'ın artan etkisini daha anlaşılır kılmaktadır. Öyle ki The Guardian, Irak'taki en güçlü adamın İran Devrim Muhafızları Ordusu Komutanı Kasım Süleymani olduğunu iddia etmektedir.[57] Gerek protestolar gerekse şiddet olayları eliyle Irak'ta gerçekleşecek istikrarsızlığın ise İran'ın çıkarlarına aykırı olduğu söylenebilir.[58] Öte yandan bölgesel bir güç olarak İran'ın Irak Merkezi Hükümeti üzerinde etkisinin artması, Türkiye açısından olumsuz değerlendirilmiştir. Nitekim Suriye konusunda Maliki yönetimiyle birlikte Türkiye'den farklılaşan politikalarıyla İran, Bağdat- Ankara arasındaki görüş ayrılıklarını da derinleştirmektedir. İran'ın etkisi arttıkça Türkiye'ye karşı sert bir tutum benimseyen Irak yönetimi, yine Suriye konusunda İranla benzer politikalar izleyerek Esad yönetimini desteklemekte ve bu durum Ankara – Bağdat arasında gerginliğe sebep olmaktadır.[59] Maliki'nin Esad yönetimine destek veren açıklamaları,[60] muhaliflere destek veren ülkelere yönelik suçlamaları[61] ve Şam yönetimine destek veren İran uçaklarına hava sahasını açık tutması[62] Türkiye-İran ilişkilerinde olduğu gibi Türkiye-Irak ilişkilerinde de gerginlikleri arttırmıştır.

Maliki yönetiminin 2012'ye gelindiğinde açık bir şekilde Esad yönetimini desteklediğini ve Türkiye'nin Suriye'deki olaylara karışmasının mezhep siyaseti olduğu yönündeki açıklamalarını da bu doğrultuda okumak yanlış olmayacaktır. Bu siyasi tercihin bir uzantısı olarak Maliki yaptığı bir açıklamada Suriye'de "etnik ve mezhepsel farklılıkları kışkırtan her ülke bilmelidir ki, bu politikalar kendilerine dönecektir" ifadelerini kullanmıştır.[63] Bu bağlamda Suriye'deki muhalif grupları desteklemek yönünde bir politika izlemeyi tercih eden Ankara'nın, özellikle Irak ve İran gibi komşu ülkelerle ilişkileri de bozulmaya başlamıştır. Ancak gerek tüm Ortadoğu bölgesinde gerekse de Irak özelinde artan şiddet olayları, şiddetin boyutunu bir ülkenin iç meselesi olma durumundan çıkarmış, Türkiye'nin çok yakınında cereyan etmesi hasebiyle Ankara'yı da tehdit eder hale gelmiştir. Etkinliğini 2013'ün ikinci yarısından itibaren arttıran IŞİD'in eylemleri Irak' ı olduğu kadar Türkiye'ye de tehdit oluşturmuş, bunun yanı sıra Suriye'de PYD aracılığıyla PKK'nın etkisini arttırması ihtimali de söz konusu sorunlar karşısında Ankara Bağdat arasında işbirliği ve dayanışmanın geliştirilmesi yönünde ortak bir anlayışı yaratabilmiştir.[64] Ancak bu zamana kadar Irak ile Türkiye arasında yaşanan gerginlikler sebebiyle geç kalınmış bir işbirliğinin bölgedeki soruna bir çare olup olmayacağı endişesi mevcuttu. 2014 'ün ilk yarısında düzenlenen Irak parlamento seçimlerini Haydar El İbadi'nin kazanmış olması, Türkiye için Maliki ile sorunlu geçen uzun bir dönemden sonra fırsat olarak görülmüştür. [65]

SONUÇ

Türkiye'nin Maliki döneminde Merkezi Irak Hükümeti ile ilişkilerini şekillendiren temel aktörler, iç değişkenler ve dış değişkenler olmak üzere farklı dinamiklerin birbirleriyle olan etkileşimi çerçevesinde anlaşılabilmektir. Bu bağlamda iç siyasette yaşanan istikrarsızlıklar ve özel koşullar, Türkiye'nin IKBY ile dönüşen ilişkileri, siyasi ilişkiler alanındaki gelişmeler iç değişkenleri oluşturmaktadır. Türkiye'nin Irak politikasının bir parçası olarak kendi iç değişkenleri gereği IKBY ile geliştirdiği ilişkiler, Maliki yönetiminin Türkiye politikalarını belirlerken Erbil-Bağdat özelinde Irak iç değişkenini etkilemiş ve bu etkileşim iki ülke arasındaki ilişkilere yansımıştır. 2008'e kadar terör ve güvenlik sorununa yoğunlaşan ilişkiler, 2009'dan itibaren "çok boyutlu dış politika" anlayışıyla ekonomik ve siyasi alanlardaki işbirliği ile çeşitlenmiş ve ilişkiler yumuşama dönemine girmiştir. 2011'de Irak iç siyasetinde yaşanan istikrarsız dönem ve Maliki'nin iç siyasetinde izlediği baskıcı politikalarını Haşimi krizi ile birlikte 2012'de dış politikasına da taşıması Ankara- Bağdat ilişkisini bozarken, aynı dönemde enerji alanında kurulan işbirliği deyim yerindeyse Kuzey Irak Bölgesel Yönetimiyle ilişkilerin en iyi olduğu "altın çağ"a işaret etmektedir. Dolayısıyla farklı iç değişkenlere sahip iki ülkenin dinamikleri karşılıklı iç değişkenleri inşa etmiştir. İç değişkenlerin olumsuz yansımaları olduğu gibi, ortak çıkarlar etrafında ortak bir dil geliştirilmesi suretiyle ilişkileri olumlu etkileme potansiyelinin daha yüksek olduğu çalışmada elde edilen bulgulardan biridir.

---

[57] "Irak'ın en güçlü adamı İranlı bir komutan", The Guardian, 30 Temmuz 2011.
[58] Tuğçe Öztürk, a.g.e.,s.19.
[59] Kemal İnat, a.g.e., ss.22.
[60] "Maliki: Esad'ın hükümeti devrilmez", Fars Haber Ajansı, 2 Nisan 2012.
[61] "Maliki: "Türkiye Suriye ile gerginliği abartıyor"," CNN Türk, 10 Ekim 2012.
[62] "Esad'a Maliki desteği", Sabah, 3 Aralık 2012.
[63] "Maliki'den Türkiye'ye mezhep uyarısı", Hürriyet, 15 Ağustos 2012.
[64] T.C. Dışişleri Bakanlığı, "Türkiye-Irak Siyasi İlişkileri", http://www.mfa.gov.tr/turkiye-irak-siyasi-iliskileri.tr.mfa
[65] Rıdvan Kalaycı, R.T.Gürler, a.g.e., s.16.



Çalışmanın dış değişkenler bölümünde incelenen; Arap Baharı genelindeki bölgesel gelişmeler, İran'ın artan etkisi, terör örgütlerinin iki ülkenin tehdit algısını etkileyen faaliyetleri iki ülke arasındaki ilişkileri etkilemiştir. Irak'ın da gittikçe İran etkisine girmesi ve özellikle Suriye sorununda İran'la koordineli hareket etmesi Ankara-Bağdat ilişkilerini olumsuz etkilemiştir. Siyasal alanda gerçekleşmesi bakımından bir iç değişken olarak ele alınan Haşimi Krizi'nde söylem düzeyinde "Türkiye düşman ülke haline geliyor." açıklamalarına karşılık, dış değişkenlerin etkili olduğu bir dönemde yapılan "Bu kışkırtıcı politikalar kendilerine dönecektir."açıklamaları dış değişkenlerin ilişkileri olumsuz yönde etkileme potansiyelinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ancak yine bir dış değişken olan IŞİD'in artan etkisine karşı ortak mücadele algısının yerleşmeye başlaması, gerginliklerin yerine "iyi niyet mektubu" sürecini başlatmıştır. Dolayısıyla bir dış değişken olarak güvenlik ve tehdit algılamaları dinamiğinin yüksek risk taşıdığı kadar yüksek kazanç olarak da değerlendirilebildiği söylenebilir. Ancak tüm iç ve dış değişkenler birbirlerini oluşturmaları, etkilemeleri sebebiyle iki ülke arasındaki ilişkileri anlamada, birlikte değerlendirildiği ölçüde anlamlı olmaktadır.

KAYNAKÇA

AYHAN, V. (2009), "Türkiye- Irak İlişkileri: Bölge Ülkelerinin Irak Politikası Bağlamında Bir Analiz",*Ortadoğu Analiz*,1:9, s.24.

BALCI, A. (2012),"Türkiye'nin Irak Politikası 2012: İki Irak Hikayesi", *Türk Dış Politikası Yıllığı,-2012*, s.125.

BALCI, A. (2014), "Energized Neighborliness Relations Between Turkey and The Kurdish Regional Government", *SETA Analysis*, 2014:9, ss.18.

BALCI, A. (2014b), "Enerjisine Kavuşan Komşuluk : Türkiye- Kürdistan Bölgesel Yönetim İlişkileri", *SETA Analiz*, Haziran 2014, Sayı:97, ss.17.

BALCI, A. (2017), Türkiye Dış Politikası İlkeler Aktörler ve Uygulamalar", *Alfa Yayınları*, s.235-238, 290-293

CNNTURK (2010), "Ankara Konsolosluk İçin Erbil'de Yer Arıyor" 02.02.2010, Erişim Tarihi: 06.05.2018. https://www.cnnturk.com/2010/turkiye/02/02/ankara.erbilde.konsolosluk.icin.yer.ariyor/561958.0/index.html

CNNTURK (2012), "Erdoğan'dan Maliki'ye Çok Sert Yanıt", 21.04.2012. Erişim: 19.08.2018. https://www.cnnturk.com/2012/turkiye/04/21/erdogandan.malikiye.cok.sert.yanit/658154.0/index.html

CNNTURK (2012b), "Maliki: "Türkiye Suriye ile gerginliği abartıyor", 10 Ekim 2012. Erişim: 19.08.2018.

CNNTURK (2014), "İhracat 2013'te 151,7 milyar dolar oldu", 2 Ocak 2014. Erişim: 19.08.2018.

ÇUBUKÇU, M. (2011), "Sünniler, ABD ve Türkiye kazandı", *NTVMSNBC*, 24 Nisan 2011.

DEDEOĞLU, B. (2011), "Türkiye- Irak İlişkileri: Doğu-Batı Ekseni ve Değişkenler", *Civitas Gentium*, 1:1, s.28.

DEUTCHWELLE (2011), "Türk Askeri Kuzey Irak'ta", 20.10.2011, Erişim Tarihi: 18.03.2018, https://www.dw.com/tr/t%C3%BCrk-askerleri-kuzey-irakta/a-15476626

DEUTCHWELLE (2012), "Surprise Turkish Visit to Kirkuk angers Iraq, 02.08.2012. Erişim: 21.02.2018. https://www.dw.com/en/surprise-turkish-visit-to-kirkuk-angers-iraq/a-16141673

DUMAN, B. (2013), "2012 Irak değerlendirmesi ve Irak Kronolojisi", *Orsam Rapor*, No: 43, s. 19.

DURAN, B. vd. (2010), "Türk Dış Politikası Yıllığı-2010", *SETA*, s.150-151.

ERDOĞAN,Ş., DELİGÖZ,E. (2015), "Irak Şam İslam Devleti (IŞİD): Gücü ve Geleceği", *Savunma Bilimleri Dergisi*, 4/1, ss.8-9.

FASHABERAJANSI (2012), "Maliki: Esad'ın hükümeti devrilmez", Erişim Tarihi: 18.03.2018.

FIRAT,M. (2013), Ed. ORAN,B., "Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşı'ndan Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar", Cilt:2, 2013, *İletişim Yayınları*, s. 554-567.

HÜRRİYET, (2012), "Irak'tan Davutoğlu'na Sert Tepki", *03.08.2012*, Erişim: 21.02.2018. http://www.hurriyet.com.tr/gundem/iraktan-davutogluna-sert-tepki-21131035

HÜRRİYET (2011), "Erdoğan'ın İlklerle Dolu Irak Ziyareti", Erişim: 7.10.2018. http://www.hurriyet.com.tr/dunya/erdoganin-ilklerle-dolu-irak-ziyareti-17403074

HÜRRİYET (2012), "Ankara-Bağdat hattında çifte Kerkük notası, 4 Ağustos 2012. Erişim: 26.03.2018.



HÜRRİYET (2012b), "Tikrit'te peşmergelerle Irak ordusu çatıştı: 13 ölü", 19 Kasım 2012, Erişim: 26.03.2018.
HÜRRİYET (2012c), "Maliki'den Türkiye'ye mezhep uyarısı", 15 Ağustos 2012. Erişim: 12.06.2018.

İNAT, K. (2014), (Ed) İNAT,K., ATAMAN, M."Türkiye'nin Ortadoğu Politikası 2012", *Ortadoğu Yıllığı*, Açılım Kitap, 1.Baskı, ss.19.
KALAYCI, R. (2012), Ed. K.İnat vd.,"Irak 2011", *Ortadoğu Yıllığı*, Açılım Kitap, 2012, s.60.
KALAYCI,R. (2014), Ed. K.İnat ve M.Ataman,"Irak-2012", *Ortadoğu Yıllığı*, Açılım Kitap, s.52.
KALAYCI,R., GÜRLER, R.T. (2016), Ed. K.İnat ve M.Ataman ,"Irak 2014", *Ortadoğu Yıllığı*, Açılım Kitap, s.16.
MİLLİYET (2012), "TSK K.Irak'a hava harekatı düzenlendiğini açıkladı",Erişim: 22.02.2018.
MİLLİYET (2012b), Irak'tan Türkiye'ye petrol şoku", 7 Kasım 2012.
NEWYORKTIMES (2014), "Demonstrations Turn Violent in Iraq", 25.02.2012, Erişim: 21.08.2018. https://www.nytimes.com/2011/02/26/world/middleeast/26iraq.html
NTV (2012), "Irak Tezkeresi Meclis'ten Geçti", Erişim: 22.02.2018. https://www.ntv.com.tr/turkiye/irak-tezkeresi-meclisten-gecti,NjyW66Tx8UG7-zybWNjfuQ
NTV (2012b), "Bozdağ: Haşimi'yi iade etmeyiz", 09.05.2012. Erişim: 19.08.2018. https://www.ntv.com.tr/turkiye/bozdag-hasimiyi-iade etmeyiz,HogPoAMJj0aWAorRHlMECQ?_ref=infinite
OĞUZLU, T. (2012), "Komşularla Sıfır Sorun Politikası ve Arap Baharı: Tıkanmışlık Durumunun Bir Analizi", *Ortadoğu Analiz*, 4:42, s.49.
ORHAN, O. (2009), "Kuzey Irak Notları 1: Erbil Gözlemleri", 03.08.2009, *ORSAM,* Erişim: 25.03.2018. https://www.orsam.org.tr/tr/kuzey-irak-notlari-1-erbil-gozlemleri/
ÖZCAN, M. (2011), (Ed). B.Duran vd., "Türkiye'nin Irak Politikası 2010",*Türk Dış Politikası Yıllığı,* SETA, Ekim 2011, s.151.
ÖZTÜRK, T. (2013), "İşgalin 10.yılında Irak-ABD'nin Çekilmesi Sonrası Irak'ın Dahili ve Harici Siyaseti",*TASAM*,Rapor:49, ss.21.
REUTERS (2012), "Iraq calls Turkey hostile state as relations dim", 21.04.2012., Erişim: 19.08.2018. https://www.reuters.com/article/us-iraq-turkey/iraq-calls-turkey-hostile-state-as-relations-dim-idUSBRE83K00120120421
RADİKAL (2012), "Havada 'Kürt petrolü' krizi: Bakan Yıldız'ın uçağı Erbil'e gidemedi", 4 Aralık 2012. Erişim: 02.21.2018.
SABAH (2012), "TPAO Irak'ta petrol ihalesi kazandı", 31 Mayıs 2012. Erişim: 02.21.2018.
SABAH (2012B), "Esad'a Maliki desteği", 3 Aralık 2012. Erişim: 02.21.2018.
TEPAV (2012), "Davutoğlu's Visit to Kirkuk and the Iraqi Turkmens",03.08.2012. Erişim: 21.02.2018. https://www.tepav.org.tr/en/haberler/s/3048
THE GUARDİAN (2011), "Irak'ın en güçlü adamı İranlı bir komutan", 30 Temmuz 2011. Erişim: 21.02.2018.
TOCCİ,N. (2013), "Turkey's Turkish Gamble", *The International Spectator: Italian Journal of International Affairs*, 43:3, ss.70.
http://www.mfa.gov.tr/turkiye-irak-siyasi-iliskileri.tr.mfa
https://www.tbmm.gov.tr/tutanak/donem22/yil1/bas/b039m.htm



YETİŞKİN EĞİTİMİNDE ANDRAGOJİ MODELİ

Emin Tamer YENEN
Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-mail: tamer-yenen@hotmail.com

Özet

Yetişkin eğitiminin temellerinin atılmasından bu yana, yetişkinlerin nasıl öğrendiğinin ve nasıl daha iyi öğrenebileceklerinin açıklanması hem araştırmacıların hem de uygulayıcıların üzerinde durduğu bir alan haline gelmiştir. Yetişkilerin eğitiminin, insan kaynaklarının gelişiminden mesleki eğitime kadar birçok farklı işlevi vardır. Şüphesiz yetişkin eğitimi alanında ortaya koyulan kuram ve modeller bu alana ilişkin bir bilgi tabanı oluşturmaktadır. Araştırmacılar ve yetişkin eğitimcileri de bu bilgi tabanlarına ulaştıkça ve bunları kendi uygulamalarına entegre ettikçe, daha etkili olabilir ve yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha cevap verir hale gelebilirler. Bu bağlamda çalışmada yetişkin eğitiminde Andragoji modeli incelenmiştir. Okullarda gerçekleştirilen çocuklara yönelik eğitimden farklı prensipleri olan andragoji, yetişkin eğitimi alanının genel eğitimden ayrılmasını ön gören yetişkin eğitimcileri için bir birleşme noktası olarak kabul edilmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler toplanırken, yetişkin eğitiminde andragoji modeli ile ilgili kitap, dergi, makale, köşe yazısı, resmi belge ve rapor gibi basılı ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler temalar halinde sunulan başlıklar altında raporlaştırılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, yetişkin eğitimi modeli, andragoji.

THE ANDRAGOGY MODEL IN ADULT EDUCATION

Abstract

Since the foundation of adult education, explaining how adults learn and how they can learn better has become an area for both researchers and practitioners. Training of adults has many different functions, from the development of human resources to vocational training. Undoubtedly, theories and models put forward in the field of adult education constitute a knowledge base in this field. As researchers and adult educators reach these knowledge bases and integrate them into their own practice, they can become more effective and more responsive to the needs of adult learners. In this context, Andragogy model in adult education was examined. Andragogy, which has different principles than the education for children in schools, is considered as a juncture for adult educators who foresee the separation of adult education from general education. In this study, one of the qualitative research methods, document analysis method was used. While collecting data, printed and internet resources such as books, journals, articles, columns, official documents and reports related to andragogy model in adult education were used. The data obtained were reported under the headings presented as themes.
Key Words: Adult education, adult education model, andragogy.

GİRİŞ

Toplumsal değişimin gerçekleşmesinde ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde yetişkin eğitiminin önemli bir yeri olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Yetişkin eğitiminin giderek artan önemi karşısında devletlerin eğitim politikalarını belirlerken bu konuyu dikkate almalarını ve önem vermelerini zorunlu kılmaktadır. Yetişkin eğitiminin temellerinin atılmasından bu yana, yetişkinlerin nasıl öğrendiğinin ve nasıl daha iyi öğrenebileceklerinin açıklanması hem araştırmacıların ve hem de uygulayıcıların üzerinde durduğu bir alan haline gelmiştir. Yetişkilerin eğitiminin, insan kaynaklarının gelişiminden mesleki eğitime kadar birçok farklı işlevi vardır. Yetişkin eğitiminin gerçekleştiği farklı ortamlar, programlardaki çeşitlilik ve katılımcıların farklılığı yetişkin eğitimi alanının genişleyen bir oluşum haline gelmesini sağlamıştır (Merriam, 2004). Farklı yaklaşımlardaki bu çeşitlilik aynı zamanda yetişkinlerde öğrenmenin karmaşık yapısını da ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, yetişkinlerde öğrenmenin, tek bir kuram, model veya birtakım ilke ile açıklanamayacak karmaşık bir olgu olduğu ortaya çıkmaktadır (Franz, 2007).

1970'li yılların başına kadar çoğu öğrenme kuramı psikoloji alanından gelmekteydi ve öğrenmenin açıklanmasında psikologlar öncülük ediyordu. Bu öğrenme kuramlarının çoğu öğrenmeyi genel olarak ele almaktaydı ve çocuk ya da yetişkin olduğuna bakmaksızın öğrenmenin herkes için benzer süreçleri içeren bir olgu olduğunu varsaymaktaydı (Tusting ve Barton, 2003). Ancak 70'li yıllardan itibaren yetişkin eğitmenleri, yetişkinlerde öğrenme ve özellikle de çocukluktaki öğrenmeden farkları konusunda kendi düşüncelerini oluşturmaya başlamışlardır (Merriam ve Cafarella,1999). Bu düşünce ortamı ile birlikte geçtiğimiz yüzyıldan bu yana, yetişkin eğitimi için bilgi tabanı oluşturabilecek birçok



model, varsayım, ilke ve kuramlar ortaya koyulmuştur. Bu kuram ve modellerin merkezinde, bazı gereksinim ya da ilgilere yönelik örgün ve yaygın öğrenme deneyimleri yaşayan yetişkinler ve yetişkinlerin öğrenmesini diğerlerinden ayıran özellikler bulunmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, s. 187). Veriler toplanırken, yetişkin eğitiminde andragoji modeli ile ilgili kitap, dergi, makale, köşe yazısı, resmi belge ve rapor gibi basılı ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler temalar halinde sunulan başlıklar altında raporlaştırılmıştır.

Andragoji Modeli

Kelime anlamı Yunanca; andros (yetişkin) ve agosos (rehberlik)/ agein (eğitim) sözcüklerinden türetilmiş olan andragoji "yetişkin eğitimi", "yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermenin ya da yardımın bilim ve sanatı" olarak adlandırılmaktadır (Duman, 2007). Andragojinin günümüzdeki kavramsal terimini ilk kez Alman eğitimci Alexander Kapp 1833 yılında yetişkinlere yönelik öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde kullanmıştır. (Yalçın, Dikici, Yalçın ve Bek, 2005). Kapp bu terimi kullanmasındaki amacın, çocuklarda kısa süreli bir temel eğitim mantığına karşı, eğitimin yaşam boyu bir gereklilik olduğu ve öğrenmenin sadece büyümek ve sadece çocuklar için gerekli bir olgu olarak algılanmasının yanlış olduğu düşüncesinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Andragojiyi eğitim literatürüne yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre yapılandırılmış yeni bir model ya da kuram olarak kazandıran isim ise Malcolm Shepherd Knowles (1968) olmuştur.

Andragoji, yetişkin eğitimi alanı içerisinde muhtemelen yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin en çok bilinen modeldir. Knowles (1968) tarafından yeni teknoloji olarak sunulan ve okullarda gerçekleştirilen çocuklara yönelik eğitimden farklı prensipleri olan andragoji, yetişkin eğitimi alanının genel eğitimden ayrılmasını ön gören yetişkin eğitimcileri için bir birleşme noktası olarak kabul edilmektedir. Knowles (1996), yetişkinlerin öğrenmesinde pedagojik modelin neyin öğrenileceğinin kararlarını, nasıl öğrenileceğinin, ne zaman öğrenileceğinin ve öğrenilmiş olup olmadığının sorumluluğunu eğitimcilere bırakmasından dolayı bu modelin yetişkinlerin öğrenmesinde uygun olmadığını savunmuştur. Yetişkinlerin çocuk gibi eğitilemeceğini öne süren Knowles (1980, s. 43), andragojiyi yetişkinlerin öğrenmesine yardım eden yeni bir bilim ve sanat olarak tanımlamıştır.

Androgoji, yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım olduğu gibi, aynı zamanda örgütsel gelişme ve yönetim, danışmanlık, psikoterapi ve sosyal psikoloji alanlarıyla da yakından ilişkilidir. Günümüzde yetişkin eğitimcileri tarafından danışmanlık, sosyalleştirme, sosyal grup çalışmaları, yetişkin eğitimi, personel yönetimi ve toplum kalkınması gibi alanların çoğunda androgojinin yöntemlerine başvurulmaktadır (EdchreTurkey, 2019).

Andragoji modeline göre kişi olgunlaştıkça ve tecrübe kazandıkça dışa bağımlılığı azalır ve kendi kendini yönetmeye ve insiyatif almaya başlar. Erişkinler çocuklara göre yararlanabilecekleri daha fazla deneyime sahiptir ve sorun odaklı öğrenirler. Yetişkinler meslekleri ve sosyal hayatları gereğince kendilerini bir şeyi öğrenmeye yeterli hissettiklerinde ve öğrenmeleri gereken şeye acil ihtiyaçları varsa daha iyi öğrenirler (Yalçın ve diğer., 2005). Diğer bir ifadeyle, yetişkin bireyler kendilerine lazım olarak gördükleri konu ve alanlarda öğrenmeye daha istekli olurlar. Benzer şekilde Merriam (2004) androgojiyi beş temel varsayıma dayandığını belirtir, bunlar yetişkin öğrenen:

a) bağımsız bir benlik algısına sahiptir ve kendi öğrenmesini yönlendirebilir,

b) öğrenmesi için kaynak oluşturabilecek yaşam deneyimlerine sahiptir,

c) değişen sosyal rollere ilişkin öğenme ihtiyaçları vardır,

d) problem merkezlidir ve bilginin bir an önce uygulanmasıyla ilgilenir,

e) dış faktörlerden ziyade iç faktörler tarafından güdülenmiştir.

Knowles (1980) bu varsayımlardan yola çıkarak, katılımcıların ve uygulayıcıların birlikte tasarlayabilecekleri, uygulayabilecekleri ve eğitsel deneyimlerini değerlendirebilecekleri bir program modeli önermiştir. Knowles (1989) pratikte andragoji modeli olarak da isimlendirdiği bu modelin,

yetişkinlerde öğrenme uygulamalarının birden çok alanında daha sistematik olarak uygulanabilmesi amacıyla öne sürülmüş bir kavramsal çerçeve olduğunu ifade etmiştir. Bu modele göre yetişkin eğitimi, etkileşimin doğrudan hedef ve amacına göre değil, yetişkinlerde öğrenme etkileşiminin özelliklerine yöneliktir (Knowles, 1996). Dolayısıyla, farklı kuruluşlardaki kamu eğitiminden, insan kaynaklarını geliştirmeye kadar her türlü yetişkin eğitiminde kullanılabilir.

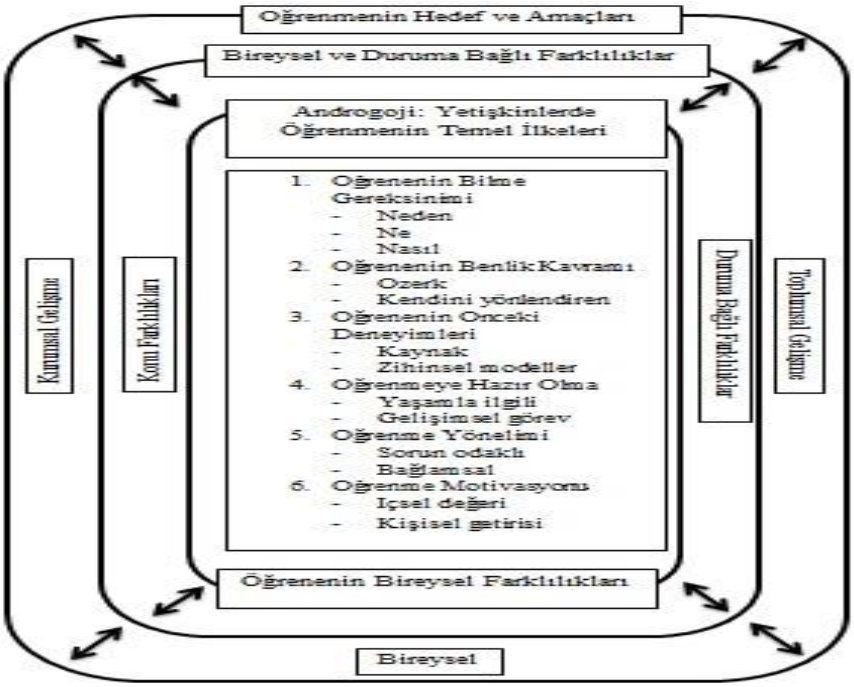
Andragoji grup çalışmalarına sıkça kullanılan ve eğitmen tarafından yönlendirilen bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde, içerik veya konu merkezli anlayıştan ziyade, daha çok problem çözümüne veya ödevlerin yerine getirilmesine yönelik bir anlayış hakimdir.

Andragoji aşağıdaki ilkelere dayanmaktadır (EdchreTurkey, 2019, s.3);

- Yetişkin, kendi yaşamında faha önce deneyimlediği unsurları daha iyi öğrenir.
- Yetişkin, bilinçli öğrenen kişi olarak kabul edilir.
- Yetişkin konuya odaklanmada daha motivedir ve uyarıcılara karşı verdiği tepkilerin süresi yaşıyla doğru orantılı artış gösterir.
- Güven ve eğitime doğrudan katılım yetişkin eğitimini kolaylaştırır.
- Yetişkinde başarısızlıktan korku yoktur.
- Yetişkin, eğitim içerisinde geçen zamanı kayıp olarak görmez.
- Yetişkin problemin çözümüne odaklı öğrenir.

Yetişkin eğitimine yönelik eğitim programlarına kavramsal bir çerçeve çizen bu yaklaşım, birçok yönüyle pedagojiden ayrılmaktadır. Çünkü pedagojik eğitim sürecinde öğretmen baskın bir rol üstlenirken, andragojik eğitim sürecinde eğitimci ve öğrenen arasında sürekli karşılıklı bir iletişim ve ortak karar verme mekanizması vardır. Göçmen (2003) bu durumu, yetişkinlerin farklı öğrenme deneyimlerine açık olmalarına, öğrenmede dikkatli ve seçici davranmalarına ve planlamadan değerlendirmeye kadar öğrenme ile ilgili herşeyi sorgulamalarına dayandırmaktadır. Pratikte andragoji modelinin çerçevesini belirten şekil (Şekil 1) aşağıda sunulmuştur.

Pratikte Androgoji Modeli



Şekil.1 Pratikte Androgoji Modeli (Knowles Holton ve Swanson, 2015).

Şekilde halkalar şeklinde görülen pratikte androgoji modelinin üç boyutudur. Bunlar:

1) Öğrenmenin hedef ve amaçları
2) Bireysel ve duruma bağlı farklılıklar
3) Andragoji: yetişkinlerde öğrenmenin temel ilkeleri

Bu yaklaşım dış etmenler ile yetişkinlerde öğrenmenin temel ilkelerini kavramsal olarak bütünleştirici bir özelliğe sahiptir. Modelde bulunan halkaların birbiriyle etkileşim içinde olduğu görülmektedir, bu durum yetişkinlerde öğrenmenin üçlü bir süreçten geçerek meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Knowles ve diğer., (2015) bu modelin öğrenenlerin öğrenme durumlarının homojen olmadığını, öğrenme etkileşiminin çok farklı değişkenlerden etkilenen bir etkinlik olduğunu ifade etmektedirler.

Öğrenmenin hedef ve amaçları

Modelin üç boyutundan biri olan ve modelin dış halkasında 'öğrenmenin hedef ve amaçları' yetişkinlerin öğrenme deneyimini şekillendirme ve biçimlendirme özelliğine sahiptir (Knowles ve diğer., 2015). Bu modele göre öğrenmenin hedefleri bireysel, kurumsal ve toplumsal gelişim olmak üzere üç genel kategoriye ayrılır. Knowles (1980) bu üç kategoriyi yetişkin eğitiminin görevlerini anlatmak için kullanmış, ancak bunları andragojik varsayımlara doğrudan ilişkilendirmemiştir. Bunun nedenini, andragojinin temel ilkelerinin farklı hedef ve amaçlarla hazırlanan öğrenme programlarına her zaman aynı şekilde uyum gösterememesi olarak açıklayan Knowles (1996), ayrıca bu boyutların kavramsal olarak ayırt etmenin ve ayrı bir şekilde çözümlemenin andragojik öğrenmenin sonuçlarına birçok farklı bakış açısı getirebileceğini belirtmiştir.

Özetle, hedeflerin öğrenme süreci üzerinde bir etkisi olduğu ve öğrenmede yaşanan değişikliklerin sadece modelin uygulanmasından değil, modelde belirtilen bağlamlara göre eğitim düzenlemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, andragojinin temel ilkelere bağlama göre değişmez, ancak yetişkinlere düzenlenecek eğitim programları bağlama (bireysel, kurumsal ve toplumsal) göre farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada hedef ve amaca göre değişiklik gösteren bağlamlardan kısaca bahsetmek gerekir. Bireysel gelişimde yetişkin eğitimcileri katılımcıların yalnızca bireysel gelişimine odaklanmaktadır. Knowles (1996) andragojinin öğrenene bireysel olarak odaklandığı için ilk bakışta bireysel gelişime daha uygun olduğunun düşünülebileceğini, ancak yetişkinlerde öğrenmenin bireylerin yanı sıra kurumların gelişmesinde de aynı derece etkili olduğunu belirtmiştir. Bu durum şöyle örneklendirilebilir: Bir kurumda takım çalışması konusunda eksiklikleri olduğunu düşünen bir bireyin ya da bireylerin, bu eksikliklerini gidermeleri aynı zamanda kurumsal gelişim ve iyileşme açısından bir hedef olabilir. Takım çalışmasına yönelik kazanılan beceriler koordinasyon ve işbirliğini arttıracaktır ve dolayısıyla kuruma katkı sağlayacaktır. Burada yetişkin eğitimcilerinin kurum ve bireye yönelik hedef ve amaçların denetimini iyi yapmaları gereklidir. Hedefler arasında tutarlılık sağlanmalıdır.

Toplumsal gelişime Friere (1970, Akt. Knowles ve diğer., 2015 s. 157)'nin çalışması örnek gösterilebilir: Friere'ye göre yetişkin eğitiminin hedef ve amaçları toplumsal dönüşümdür ve eğitim bir bilinçlendirme sürecidir. Bu hedef ve amaç belirleme anlayışına göre, eğitimin amacı öğrenenlerin bilgilerini pratiğe dökmelerine yardımcı olmak ve toplumsal dönüşüme katkı sağlamaktır. Toplumsal gelişim bağlamında öğrenme çeşitli nedenlerle meydana gelir, sonuçları bireysel gelişimin ötesine geçer ve çoğunlukla örgütsel veya toplumsal ihtiyaçlara göre şekillenir ve düzenlenir (Knowles, 1980).

Bireysel ve duruma bağlı farklılıklar

Pratikte andragoji modelinin orta halkasını oluşturan bireysel ve duruma bağlı farklılıklar: konu farklılıkları, duruma bağlı farklılıklar ve öğrenenlerin bireysel farklılıkları değişkenlerine göre kategorilere ayrılır (Knowles ve diğer., 2015). Konu farklılıkları her konunun farklı bir öğrenme stratejisi, yöntem ve tekniği olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenenin daha önce bildiği ve deneyimlediği bir konuyu öğretmek ile ilk defa karşılaştığı bir konunun öğretimi arasında birtakım farklılıklar vardır. Dolayısıyla yetişkinlere yönelik eğitim programları düzenlenirken bu ayrıntılara dikkat etmek gerekir. Örneğin hali hazırda arıcılık yapan üreticilere yönelik bir sertifika programında arıcılığın baştan sona anlatılmasından ziyade, arıcılığa dair yeni bir teknik ya da uygulama varsa bu konunun üzerine ağırlık verilmelidir. Bazen de katılmcıların daha önce tecrübe etmediği konulara yönelik eğitimler verilebilir. Örneğin bir kurumda yeni bir programın kullanımına dair eğitim alan katılımcılara o programın nerede kullanılacağı, nasıl kullanılacağı, handikapları ve faydaları gibi tüm ince ayrıntıları öğretilmelidir.

Duruma bağlı farklılıklar kategorisi ise belirli bir öğrenme durumunda ortaya çıkabilecek kendine özgü etkenleri ve öğrenmeye etki eden çeşitli değişkenleri bir arada ele alır (Knowles ve diğer., 2015). Burada yetişkinlerin öğrenmesinde çok farklı değişkenler devreye girebildiğini görmekteyiz. Coğrafi konumdan, toplumsal ve sosyolojik yapıya, kültürden yaşam koşullarına varıncaya kadar birçok durum farklı öğretme-öğrenme stratejisi gerektirebilir. Dolayısıyla öğrenenin bulunduğu yaşam ortamı, kültürel yapı ve doğal çevresindeki gereksinimlere bağlı durumlar bireyin öğrenmesini ve buna yönelik eğitim programlarını etkileyebilmektedir.

Öğrenmeyi etkileyebilecek bireysel farklılıkları açıklamanın zor ve oldukça kapsamlı olduğunu belirten Knowles ve diğer. (2015), yetişkin eğitimi ile psikoloji arasında köprü kurulması gerektiğini, buna bağlı olarak da Jonassen ve Grabowski (1993, Akt. Knowles ve diğer. 2015, s. 159)'nin öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıkların tipolojisini kaynak göstermişlerdir. Bu tipolojiye göre bireysel farklılıklar bilişsel yetenekleri, denetimleri ve tarzlarını içeren bilişsel farklılıklar, kişilik ve önceki bilgiler kategorilerini içermektedir. Knowles (1989, 1996) bireysel farklılıkların çözümlenmesinin andragojinin yetişkin eğitimi programlarında uygulanmasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Çünkü bu farklılıkları programların hazırlanmasından önce belirleyen yetişkin eğitimcileri yetişkinlerde öğrenme deneyimlerini kişiye özgü olarak şekillendirmede kullanabilmektedirler. Knowles (1996) ayrıca, bireysel farklılıklara göre öğrenme-öğretme durumlarını düzenleyen yetişkin eğitimcilerinin ilk olarak, temel ilkeleri katılımcı bireylerin bilişsel yeteneklerine ve öğrenme tarzlarına göre uygulamalar tasarladıklarını, daha sonra öğrenme deneyimlerinin hedeflerini genişlettiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda andragojinin bireysel farklılıklar gibi birçok farklı duruma göre esneklik gösteren ve çok çeşitli şekillerde uygulanabilen bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Andragoji: yetişkinlerde öğrenmenin temel ilkeleri

Bu modele göre yetişkinlerin öğrenmesinde altı temel ilke bulunmaktadır. Bu temel ilkelerin yetişkin öğrenmesinini tasarlayan ve yürütenlere yetişkin öğrenmesinde daha etkili öğrenme süreçleri tasarlamalarını sağladığına inanılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, eğitimcilerin ve akademisyenlerin androgojiyi farklı şekillerde sunduğu görülmektedir. Buna göre, andragojinin temel varsayımlarının hem sayısını hem de içeriğini tespit etmek çoğu zaman zor olmuştur. Bu zorluk, andragojik ilkelerin sayısının Knowles'ın düşüncesini geliştirmesiyle yıllar boyunca 4'ten 6'ya yükselmiş olmasından kaynaklanmaktadır (Knowles, 1989). Androgojinin güncel olan ve Şekil 1'de gösterilen temel altı prensibi ya da varsayımı şunlardır (Knowles, 1996):

1) Öğrenenin bilme gereksinimi: Yetişkinler bir şeyi öğrenmeye başlamadan önce neleri, neden ve nasıl öğrenceğini bilmeye ihtiyaç duyarlar.

2) Öğrenenin benlik kavramı: Yetişkinler kendi yaşamlarına ilişkin aldıkları kararlarda benlik algısına sahiptirler. Kimsenin yönlendirmesine ihtiyaç duymadan öz-yönelimleri doğrultusuda sorumluluk alabilirler.

3) Öğrenenlerin önceki deneyimleri: Öğrenenlerin öceki deneyimleri zengin bir öğrenme kaynağı sağlamaktadır.

4) Öğrenmeye hazır olma: Yetişkinler yaşamları ya da görevleri ile ilgili üstesinden gelmeleri gereken bir durum olduğunda öğrenmeye hazır olurlar.

5) Öğrenme yönelimi: Yetişkinler sorunların çözümüne odaklı ve yaşam merkezli öğrenme eğilimindedirler. Kendi ihtiyaçları bağlamında eğitim almak isteyen yetişkinler aynı zamanda eğitimi potansiyellerini ve yetkinlik düzeylerini arttırma süreci olarak görürler.

6) Öğrenme motivasyonu: Yetişkinlerde öğrenme dış etmenlerden ziyade içseldir. Ancak öğrenmede kişisel getiriler de önemlidir. Başka bir ifadeyle, yetişkinler daha iyi bir meslek, terfi, yüksek maaş gibi bazı dışsal faktörler ile özsaygı, yaşam kalitesi gibi içsel faktörlerle öğrenmeye güdülenebilirler.

Andragoji modelinde yetişkinlerde öğrenmenin temel ilkeleri ile yetişkin eğitimini düzenlemede yardımcı olan hedef ve amaçları birbirine karıştırmamak gerekir. Knowles ve diğer., (2015) temel ilke ve hedeflerin uygulamada kayda değer bakımdan birbiriyle uyum içerisinde olmalarına karşın, kavramsal açıdan farklılıkları olduğunu belirtmektedir. Modelden de görüldüğü üzere (Şekil 1) temel ilkeler merkezde yer alırken, modelin dış halkalarında bireysel olarak öğrenen ve duruma bağlı farklılıklar ile öğrenmenin hedef ve amaçları yer almaktadır. Bu yaklaşıma göre, dıştaki iki halka temel ilkelerin gerekli uyarlamaların yapılmasında filtre işlevi görür (Knowles ve diğer., 2015). Diğer bir

ifadeyle, bunlar birbirinden bağımsız değildir ancak her yetişkin eğitimi programının kendi bağlamında değerlendirilmesi ve öğrenenlerin özelliklerine ve öğrenme durumlarına göre ayarlanması önem arz etmektedir.

Pratikte andragoji modelinin uygulanması

Yetişkin eğitimcileri andragoji modelini farklı şekilde kullanabilmektedirler. Kimi eğitimciler modelin dış halkasında bulunan hedef ve amaçlardan başlayıp içe doğru ilerlemeyi tercih ederken, kimileri ise temel ilkelere ağırlık vermektedir. Knowles ve diğer., (2015, s.162) pratikte andragoji modelinin uygulanmasında karışıklığı önlemek ve kolaylık sağlamak adına üç parçalı bir çözümleme süreci önermektedir:

1) *Andragojinin temel ilkeleri yetişkinlerde öğreme deneyimlerinin planlanmasına sağlam bir temel oluşturur. Başkaca bir bilgiye gereksinim olmadan yetişkinlerde etkili öğrenmeye sağlam bir yaklaşımı yansıtırlar.*

2) *Çözümlemenin amacı a) her bir öğrenen yetişkini ve bireysel karakteistik özelliklerini, b) konunun karakteristik özelliklerini ve c) yetişkinlerde öğrenmenin kullanıldığı belirli durumun karakteristik özelliklerini anlamaktır. Temel ilkelerde yapılması gereken ayarlamalar ön görülmelidir.*

3) *Yetişkinlerde öğrenmenin hedef ve amaçları öğrenme deneyimini şekillendiren bir çerçeve ortaya koyar. Bunlar açık bir şekilde tanımlanmalı ve yetişkinlerde öğrenme üzerindeki olası etkileri açıklanmalıdır.*

Andragojik öğrenme çözümlemesi olarak adlandırdıkları bu uygulamanın eğitim programlarının düzenlenmesinden önce kullanılması gerektiğini ifade eden Knowles ve diğer., (2015), eğitimcilerin ilk olarak andragojinin temel ilkelerinin öğrenenlere ne derece uyduğunu tespit etmelerini, daha sonra modelin dış halkasında bulunan altı etken grubundan hangilerinin altı temel ilkeyi/varsayımı etkileyebileceğini belirlemelerini tavsiye etmektedir. Buna göre hangi varsayım daha önemli ya da önemsiz olduğu tespit edilip, gerekli değişklikler yapılabilir. Dolayısıyla dıştan içe doğru bir süreç izlemek en olası yol olur. Ancak eğitimcilerin katılmcı bireyleri önceden çözümleme olanağı yoksa ya da kısıtlı ise, temel ilkelerin rehberliğinde programa başlamak ve süreç içerisinde modelin diğer öğeleri öğrenildikçe gerekli düzenlemeleri yapmak daha uygun olabilir (Knowles, 1996).

SONUÇ

Bu çalışmada, yetişkin öğrenme modelleriden androgoji modeli ve pratikte andragoginin uygulanma biçimi Knowles'ın model hakkındaki görüşleri doğrultusunda açıklanmaya çalışılmıştır. Uygulamada andragojinin açıklanması öğrenmenin amaçlarını ve amaçların öğrenme işleminin temel androgojik ilkelerinden kavramsal olarak ayırlmasına, böylece sahada yapılacak çalışmalarda etkileşimlerin ve uyarlamaların daha net bir şekilde tanımlanmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca öğrenme durumundaki bireysel, durumsal ve konu farklılıkları için örnek durumlar aracılığıyla karşılaştırmalar yapılabilecektir. Bu çalışma, andragoji hakkındaki önceki tartışmaları yeniden ele alma veya andragojinin yetişkin öğrenmesinin tek tanımlayıcı modeli olması gerektiğini önerme girişimi değildir. Aksine andragoji modeli, Merriam ve Cafferella (1999) ve Merriam'ın (2017) da belittikleri gibi andragojiyi yetişkin öğrenme uygulamalarını düzeltmek için tek çözüm olarak değil, yetişkin öğreniminin zengin mozaiğinin bir parçasını oluşturması ve yetişkin öğreniminin bazı yönlerini anlamak için kalıcı bir model olması bakımından ele alınmıştır.

Diğer yetişkin öğrenme teorileri veya modelleri gibi androgoji modelinin de deneysel olarak test edilmeye ihtiyacı vardır (Knowles ve diğer., (2015); Merriam ve Caffarella, 1999). Bununla birlikte, androgoji modelinin sahadaki yansımalarını inceleyen ve teorik çerçevenin dışında kalan andragoji hakkında sorular soran çalışmalar yapılmalıdır. Bu nedenle bu çalışmada, gelecekteki araştırmalara rehberlik etmesi için bazı alternatif perspektifler sunulmuştur. Andragojinin birçok açıdan değerlendirilmesi önemlidir. Birtakım faktörler değiştikçe andragojik ilkelerin nasıl etkileneceğini daha açık bir şekilde tanımlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu bağlamda ileride yapılacak çalışmalar andragojinin yetişkin öğreniminde daha gerçekçi ve yararlı bir yaklaşım olabileceğini açıklığa kavuşturma girişimi olarak kabul görebilir.



KAYNAKÇA

Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi.* (Genişletilmiş İkinci Baskı), Ankara: Ütopya Yayınları.

EdchreTurkey, (2019). *Ergin öğrenimi: Genel bir bakış*. http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Trainingset/Module9_Adult_Education_tr.pdf adresinden 19.06.2019 tarihinde elde edilmiştir.

Franz, N. (2007). Adult education theories: Informing Cooperative Extension's transformation. *Journal of Extension, 45*(1), 1-7.

Göçmen, A. (2003). *Yetişkinler için el kitabı yeniden öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Knowles, M. (1996). Andragogy: An emerging technology for adult learning. In *Education For Adults* (pp. 53-70), (Ed. Malcolm, Tight). London: Routledge.

Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership, 16*(10), 350-352.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: Pedagogy to andragogy* (2nd ed.) New York: Cambridge University Press.

Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. Jossey-Bass Inc Pub.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *Yetişkin eğitimi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Merriam, S. B. & Cafarella, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide.* 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2004). The changing landscape of adult learning theory. In *Review of Adult Learning and Literacy*, Volume 4 (pp. 213-234). Routledge.

Merriam, S. B. (2017). Adult learning theory: Evolution and future directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning, 26*, 21-37.

Tusting, K., & Barton, D. (2003). *Models of adult learning: a literature review.* London: NRDC Publications.

Yalçın, B. M., Dikici, M. F., Yalçın, E., & Bek, D. (2005). Malcolm Shepherd Knowles ve erişkin eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası, 19*(19), 34-40.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin yayıncılık.



YUSUF İLE ZÜLEYHA MESNEVİLERİNDE KADIN TİPLERİ VE KADINA BAKIŞ AÇISI

Kudret ALTUN
Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, yunushocaturkce@gmail.com

Yunus YALÇIN
kaltun@erciyes.edu.tr

Özet
Zincirleme olayların anlatıldığı manzum hikâyeler olan mesnevîler, edebiyatın köklü tahkiye geleneklerinden birini oluşturur. İslâmiyet'in kabulünden sonra edebiyatımıza giren mesnevîcilik geleneği, klâsik edebiyatımızda özellikle XI.-XIX. asırlarda önemli bir yer edinmiştir. Mesneviler yazılıp okundukları dönemlerde bugünkü hikaye ve romanın görevini üstlenmiş olmakla birlikte, günümüzdeki hikaye ve roman tanımının dışında kalırlar. Konusunu iki kahraman arasındaki aşktan alan ve "çift kahramanlı aşk hikayeleri" diye anılan mesneviler, öbür türler arasında en sade dilli eserlerdir. Bu bakımdan mesneviler, Türk edebiyatı çalışmalarında önde gelen eserlerdir. Yusuf İle Züleyha mesnevilerinde kadın kahramanlar önemli bir yer tutmaktadır. Bu eserlerde kadına karşı aşk ilişkisi, aile hayatı, devlet işleri alanlarında oldukça açık ufuklu ve kadına değer veren bir yaklaşım görülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Yusuf ile Züleyha, mesnevi, kadın, değer

PEYGAMBER KIZI VE EŞ KADIN TİPİ

Şam diyarında halkı imana çağıran Hz. İshak, Hz. Lut'un kızı ile evlenir. Bu evlilikten Hz. Yakup ve kardeşi İs(Ays) ikiz olarak dünyaya gelirler.

Şam halkına subh u şâm İshâk

Dâvet-i hûnun eyledi infâk

Doldu âfâka bûyı ol hûnun

Duydular lezzetini îmânın

Eyledi Lût duhterine nikâh

Doğdu andan ikiz iki misbâh

Doğdu iki sülâle-i mahbûb

Evvelâ Îs ü sâniye Ya'kûb

(HH,51-52)

Hz. Yakup, kardeşi İs'in gazabından ve kininden çekinip Şam diyarına kaçarak dayısının yanına gider. Dayısı, Hz. Yakup'a biri Rahil ve diğeri Leyya adında iki kızını verir ve evlenirler.

Görüp anun şerefte yıldızını

Verdi âhir ana iki kızını

Birisi Râhîl ü biri Leyyâ nâm

İkisi dahi hüsn içinde tamâm

Hile yapan kadın tipi

Hz. İshak'ın eşi, Hz. İshak'ın canının biryan çektiğini ve kendisine biryan getiren oğluna peygamber duası edeceğini ve Allah'tan o oğluna peygamberlik vermesini dileceğini öğrenir. İs'e nispeten daha çok

sevdiği oğlu Yakup'a durumu haber verir ve Hz. Yakup'un kuzu biryanı pişirip babasına ikram etmesini sağlar. Hz. İshak da oğlu için el açıp Allah'a dua eder ve onu peygamber yapmasını diler.

Gönlü biryân özüledi nâgâh
Eyledi İs'i hâline âgâh
Hem risâlet du'âsın eyledi ahd
İs ol dem şikâre eyledi cehd
...
Çün revân oldu İs saydına
Ânesi düşdü hîle kaydına
Tâ ki Ya'kûb için ola bu duâ
Mâcerâyı hikâyet etti ana
Kuzu biryânı eyleyip fi'l-hâl
Kodu İshâk önünde eyledi âl
...
İş bu biryân getirene yâ Rab
Eylerem ol risâletini taleb
Hak Teâlâ duâsın etti kabûl
Kıldı Ya'kûb'u ol diyâra resul

Er isen avrata inanma ahi
Avrat âl etti enbiyâya dahi

Annelerinin bu hilesi ile iki kardeşin adası açılır; İs , Yakup'a kinlenir ve hatta onun canına kast eder.

Hîle hâline çü vâkıf oldu İs
Katl-i Ya'kûb' gâyet oldu harîs
Anı katl etmeğe yemîn etti
Ol du'âiçin ana kîn etti

Hz Yakup, Hz Yusuf biraz büyüdükten sonra oğlunun hasretine dayanamaz ve onu halası İnas'tan geri ister. Şnas ise Yusuf'u vermemek için kir hile yapar. O zamanın dini yasalarına göre kişi malını çaldığı kişinin kölesi olur, belli bir müddet mal sahibine hizmet edermiş. İnas da Yusuf'u yanında tutabilmek için evvelden kendisinin Yusuf'a kuşattığı kemerin kaybolduğunu söyler. Kemer Yusuf'un belinde bulunur ve Yusuf bir müddet daha halasının yanında kalır.

Kalbini pür-küdûret etti melâl
Hîle tedbîrin eyledi fi'l-hâl
...

Yok iken Yûsuf'un meğer haberi

Meğer eliyle kuşattı ol kemeri

…

Ol zaman eyle idi şer'-i resûl

Düzd olur idi metâ ıssına kul

Yûsuf'u aldı kendi hânesine

Vasla erdi kemer bahânesine

Dadılık yapan ve çocuğa bağlanan kadın tipi

Hz. Yusuf iki yaşında annesini kaybeder va halası İnas onu çok sever ve şefkatli davranır.

Kaldı Yûsuf iki yaşında yetîm

Ammesi ana şefkat etti azîm

…

Ammesi anı eyle sevdi tamâm

Ansız etmez idi bir nefes ârâm

…

Bazıga

Amalika padişahı Melik Tâbûr'un kızı Bâzıga, güzeller güzeli bir kızdır ve Mısır içinde güzelliği dillere destan olmuştur. Bâzıga, bir gün hz. Yusuf'un güzelliğinin anlatıldığını işitir ve daha yüzünü görmeden kulaktan işitmekle Hz. Yusuf'a aşık olur. Bu keyfiyet, mesnevide şu beyitlerle ifade edilmektedir:

"oldu efsûn ana fesâne-i dost

Kıblesi oldu âsitâne-i dost

Ol şeker kıssa şûr verdi ana

Gözden evvel kulaktan erdi ana" (HH, sf. 258)

Bâzıga, hem Hz. Yusuf'a âşık olur hem de onun güzelliğini kıskanır, Hz. Yusuf'un yanına varıp kendi güzelliğini göstererek onu mahcup etmeyi planlar. Hz. Yusuf'u görünce ondaki güzelliğe hayran olur ve Hz. Yusuf'un güzellikte eşsiz olduğunu kabul eder. Bâzıga, Hz. Yusuf'a güzelliğinin nereden geldiğini, nasıl bu denli güzel olabildiğini sorunca Hz. Yusuf güzelliğinin Allah'tan olduğunu, Allah'ın her şeyin yaratıcısı olduğunu, asıl güzelliğin Allah'a ait olduğunu ve Allah'ın kendisini güzel yarattığını; kendisinin bir suret olduğunu ve surete takılıp kalmamasını, asıl güzel olan Allah'a yönelmesini söyler. Bu sözler Bâzıga'yı derinden etkiler ve Bâzıga beşerî aşktan geçip ilahî aşka ulaşır, malını mülkünü dağıtır, Nil kenarında kamışlardan bir kulübeye çekilip ömrünü ibadetle geçirir.

"Gûş edicek bu sırrı o dânâ

Kalbini rûşen etti aşk-ı Hüdâ

Köprüsünden geçip mecâzın o dem

Bastı râh-ı hakikat üzre kadem

…

Cevheri hânı verdi nân-ı ceve

Kodu eyvânı girdi neyden eve" (HH, sf. 262)

Bâzıga, mesnevide Allah aşkına düşmüş, beşeri aşktan ilahi aşka ulaşmış bir kadın olarak anlatılır. Önceleri güzelliğiyle Mısır'a nam salan ve bundan ötürü mağrur ve narsist bir kişiliğe bürünen Bâzıga, Hz. Yusuf'un irşadıyla mecazi güzellikten geçip hakiki güzelliğe yönelir. Daima ibadetle meşgul olduğu kulübesinde vefat eder, bu vefat aslında onun ölümsüzlüğe ulaşmasıdır; artık Bâzıga beden güzelliğiyle şöhret bulan bir dünya güzeli değil, fenafillah makamına ulaşmış bir kadın evliyadır.

Mesnevide Bâzıga tipi üzerinden kadının inanç dünyasındaki yeriyle ilgili düşüncelerin izini sürmek mümkündür. Buna göre mesnevide kadının da inanç dünyasında çok değerli bir yeri olduğu, kadınların da aşk ve ibadet vasıtasıyla erenlerden olabileceği vurgulanmaktadır.

Züleyha

Şair Züleyha'yı aşk elinden biçare olarak görür ve onun yapıp ettiklerini -bir bakıma aşk yüzünden yapmış olmakla- mazur görür. Aşkın insana neler ettiğini ve insanı ne hallere düçar ettiğini de Leyla-Mecnun, Perviz-Şirin, Ferhad-Şirin, Vâmık-Azrâ örneklerini vererek anlatır.

Şair, aşkın melekleri bile şaşırtacak güçte olduğunu;

"Aşktır bî-karâr eden feleği

Câh-ı Bâbil'de bend iden meleği" (HH, sf. 180) beyti ile ifade eder.

Şair, Züleyha'nın Hz. Yusuf' a olan aşkından ötürü yaptıklarını da mazur ve aşk halinin gereği olarak görmekte ve bunu;

"Her ne cân murgu görse ol bâğı

Taleb etmezdi andan uçmağı"(HH, sf. 188) beytiyle dile getirir.

Züleyha'nın Hz. Yusuf'u rüyasında görüp ona âşık olması ve bu aşktan perişan olması babası Taymus'a dadıları tarafından haber verilince Taymus bundan ar eder ve dadılardan bu durumu halktan gizlemelerini ister.

"Kendi ırzın sakındı ol sultân

Dedi etmen bu hâli halka ayân"(HH, sf. 200)

Taymus, her ne kadar Züleyha'nın aşkından rüsva olacak hallere düşmesinden ar etse de kızını karşısına alır ve onunla açık açık konuşur. Baba, kızına bu aşk derdine sabretmesini, adının çıkmasından sakınmasını, aklını başına devşirmesini ve delilik etmemesini, rüyasında bir daha gördüğü zaman maşukunun kim olduğunu ve nerede yaşadığını sormasını söyler. Bu diyalogda Züleyha'nın babasına halini ve iç alemini samimiyet ve rahatlıkla arz etmesi de dikkat çekicidir. Bu diyalog baba-kız diyaloğundan çok ana-kız diyaloğu içtenliği taşımaktadır.

Züleyha, üçüncü rüyada maşuku ile söyleşir ve onun Mısır azizi olduğunu öğrenir. Aşkı bir tutkuyu aşıp deliliğe dönüşen Züleyha'ya acıyan Taymus, Mısısr azizine elçiler gönderir, maktubunda Züleyha'nın dünyalar güzeli ve iffetli oluşundan, birçok ülkenin hükümdarlarının ona talip olduğundan, Züleyha'nın kimseyi kabul etmediğinden söz eder. Mektubu alan Mısır azizinin gönlünde aşk peyda olur ve bir güvercinle cevabi mektup gönderir. Aziz de Taymus'a düğün alayı olarak elçiler ve armağanlar gönderir, Züleyha'yı gelin alıp Mısır'a iletirler.

Düğün kafilesi Mısr'a vardığında Kıtfir'i gören Züleyha kahr olur, zira rüyada görüp aşık olduğu kişi Kıtfir değildir. Züleyha, Kıtfir'e eş olmamak için dualar eder:

"Vermesin hâre gül gibi eteğim

Olmasın hâr nasibi sîb-eneğim

Elime vermedi çün ol yâri

Elim ağyâre vermesin bâri"(HH, sf. 231)

Kıtfir'in iktidarsızlığı sebebiyle Züleyha ile hiçbir zaman karı koca olamazlar.

“Gerçi çekti Azîz mihr ile renc

Mühr ile kaldı âkıbet ol genc”(HH, sf. 236)

Şair bir rivayet nakleder ve Kıtfir’in Züleyha suretine bürünen bir peri ile birlikte olduğunu söyler:

“Bir rivâyet budur çün Kıtfîr

Vaslına anuñ olsa dâmen-gîr

Bir perî-sûreti Züleyhâ’da

Def’i hâzır olurdu arada” (HH, sf. 237)

Bu iki rivayette de Züleyha’nın bakire kalması, o devrin zihniyetiyle ilgili olarak ipuçları vermektedir. Burada ileride bir peygambere eş olacak kişinin namuslu ve tertemiz olması gerektiği düşüncesinin yansıması görülmektedir.

Züleyha, Mısır’daki günlerinde sabırla ve sükunetle rüyada gördüğü maşukunu ve vuslat gününü beklemektedir. Zira Züleyha, Kıtfir’i ilk gördüğü gün hatiften bir vaad işitmiştir.

“Vermeseydi yakîn hâtif-i gayb

Kalır idim bu şübhede lâ-reyb

Bu yakîn ile zindedir cânım

Umaram bir gün ere dermânım”(HH, sf. 238)

Mesnevinin buraya kadar anlattığı Züleyha, güzeller güzeli bir sultan kızı iken aşka düşmüş, aşkından aklını yitirip zincire vurulmuş, kaderin bir cilvesi olarak aşık olduğu kişiden başka biriyle evlenmiş, gönlünün ve nefsinin muradına erememiş bir kadındır.

Züleyha, Hz. Yusuf’un aşkından sabr u kararını yitirmişken ondan murat almak dileğini dile getirir. Hz. Yusuf bu teklifi reddeder; Kıtfir’e ihanet edemeyeceğini, bir hizmetçi olduğunu dile getirir.

Olsun ol bende bî-ser ü bî-müşt

Şeh nemek-dânına sokar engüşt

Bana ol kâr ile eylen fermânı

Ki edem pâk sa’y ile ânı

Yeleyin hidemetinde yel gibi ben

Bana da eylik eyle el gibi sen”

Züleyha, Hz. Yusuf’un kendi arzusuna razı etmek için türlü yollara başvurur fakat yine de istediği neticeyi elde edemez. Hz. Yusuf’a bahçıvanlık yaptırır ve etrafına dünya güzeli kızlar gönderir. Hz. Yusuf onlardan birine meylederse onun yerine geçip murat almayı kurmaktadır. Hizmetçi kızlara;

“Her kime meylederse sizden o mâh

Edesiz evvelâ beni âgâh” (HH, sf. 298) diye tembih eder.

Hz. Yusuf, kızlara meyletmek bir yana onlara nasihatlerde bulunur;

“Sanemi kon o bî-niyâza tapun

Hayy ü dânâ-yı cümle râza tapun" (HH, sf. 300) diyerek onları İslam'a davet eder. Kızların hepsi Müslüman olup Hz. Yusuf'a hizmet ederler. Züleyha, maksadına eremez.

Züleyha, dadısına akıl danışır ve iç içe kapıları olan bir köşk yaptırır. Köşkün duvarlarına tavanlarına Hz. Yusuf ile kendini sarmaş dolaş tasvir eden resimler yaptırır.

"Her cihâtında yazdılar anın

Nakşını Yûsuf ü Züleyhâ'nın

Hâsılı kalmadı o hânede cây

Ki yazılmaya anda ol iki ay" (HH, sf. 309)

Züleyha, Hz. Yusuf'u köşke çağırır, ilanıaşk eder ve ondan murat almak istediğini belirtir:

"Merhem ol sîne dâğına bir dem

Ki erem vasıl bâğına bir dem" (HH, sf. 319) der.

Hz. Yusuf, Züleyha'ya;

"… hicâbı çâk etme

İsmetim şişesin helâk etme" diyerek onu bu günahtan vazgeçirmeye çalışır fakat söz dinletemez.

Hz. Yusuf, teklifine razı olmayıp kaçmak isterken Züleyha, Hz. Yusuf'un gömleğine yapışır ve sırt tarafından yırtar.

"Tuttu pîrâhenini çün gül-i pâk

Ard eteğini anuñ eyledi çâk" (HH, sf. 325)

Kıtfir olanlardan haberdar olduğunda Züleyha, maksadına ulaşamamanın ve reddedilmiş olmanın öfkesiyle, Hz. Yusuf'un kendisine saldırdığını söyleyerek iftira atar ve zinadan atılmayı hak ettiğini söyler. Şöyle der:

"Gelmiş uğru gibi huzuruma ol

Semenim hırmenine bulmağa yol

Bağbânı uyur bulan uğru

Meyve almakta ola mı doğru

…

Ana zindân gerek ya darb-ı elîm

Ki ola gayre ibret-i ta'lîm" (HH, sf. 327-328)

İplikçi kadın

Köle tüccarı, Mısır'da Hz. Yusuf'u köle olarak satıya çıkardığı zaman ahali altınlar, mücevherlerle onu almak için meydanda toplanır. Fakir bir ihtiyar kadın da bir kelep kadar ipi eğirmiş, satmak için gelir. O da varı yoğu bir kelep ipi karşılığında Hz. Yusuf'a müşteri olur. Maksadı Hz. Yusuf'un değerini takdir ettiğinin, ona müşteri olduğunun bilinmesidir.



İhtiyar iplikçi kadın Allah'ın rızasına, iyiye ve güzele talip olmanın sembolü olarak anlatılır. İçtenlikle ve elinden geleni yaparak Allah'ın rızasını kazanmaya çalışmayı öğütleyen bir motif olarak mesnevide yer bulur.

SONUÇ

Mesneviler üzerinde yapılan bu incelemede, kadına karşı olumlu yaklaşıldığı, anakronik düşünceyle sanıldığı gibi kadına negatif bir tutum sergilenmediği, mesnevilerden yola çıkarak Türklerde kadına değer veren bir zihniyetin öteden beri var olduğu görülmektedir.



ZAMAN VE MEKAN KAVRAMI İÇERISINDE İNTERAKTIF DIJITAL ENSTALASYONLAR

Arş. Gör. Amine Refika ZEDELİ

Özet

Sanayi Devrimi kültürün, sanatın ve teknolojinin kısaca hayatta köklü değişikliklerin başlangıcını sağlayan bir etken olmuştur. Gelişen teknoloji farklı olanaklar sunmuş ve farklı bakış açıları kazandırmış, böylelikle ortaya çıkan yeni sanat akımları Dadaizm, Sürrealizm, Fluxus, Happening, Video Sanatı ve kavramsal sanatlar dijital sanatı beslemiştir. Yeni çıkan bu akımlarda geçmiş akımlara bir baş kaldırı olarak farklı materyaller kullanılmıştır. Mevcut materyallerin farklı konseptler içinde kullanımı sonucu yeni bir medya oluşmuş, etkileşimli deneyimler ortaya çıkmıştır. Dijital ortamda yapılan sanat çalışmaları yeni ifade biçimleri ve anlatım yöntemleri sunmaktadır. Farklı disiplinler dijital ortamda biraraya gelerek yeni bir birliktelik oluşturur; sanat, tasarım ve teknolojiyi içeren bu kolektif yapı izleyiciyi de sanat yapıtının bir parçası haline getirir. İnteraktif olan dijital enstalasyonlarda izleyici katılımı eserin odak noktasıdır. Mekan, sanat enstalasyonu ve izleyicinin fiziksel varlığı arasında deneyime dayalı bir ilişki oluşturur. İzleyici artık bir katılımcıdır. Katılımcının dijital enstalasyonla etkileşime geçmek için yaptığı hareketler, her an özneye özel yeni bir yapı oluşturacaktır.Yapıt katılımcı için zaman içinde öznesel olarak yeniden düzenlenecektir. Farklı disiplinlerin ortak uygulama alanı olan dijital sanat enstalasyonları her katılımcı için öznenin zaman ve mekan algısına göre yeniden şekillenen yeni deneyimler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Sanat, Enstalasyon Sanatı, Zaman Mekan İlişkisi

1. Sanat ve Teknolojiye Bakış

İnsanoğlu, sanatı kendi somut yaşamsal etkinliğinin bir yansısı, kazandığı belli bir "ikinci" yaşamsal etkinlik olarak ortaya koymuştu; buysa, insanın pratik yaşamdan edindiği, kendiliğinden oluşan deneyimlerinin daha da ileriye doğru götürülmesi ve buna karşılık etkili bir biçimde örgütlendirilen "sanattaki yaşam" deneyimleriyle bütünleştirilmesi olmaktaydı. (Kagan, 1993, s.469)

Klasik sanatta, sanat eseri nesne olmalıdır ama 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan akımlarla deneyim olarak da eser sergilenebildiği görülür ve teknolojinin gelişmesiyle araçlar yoluyla yeni deneyimler elde edilebilir.

Yaşam içinde bir pratiğe dönüşen sanat eserleri teknolojiyle birlikte metalaşmaktadır. Çeşitli yeniden üretim yöntemleriyle birlikte sanat yapıtını sergileme alanları öyle artmıştı ki, tarih öncesi çağlarda olduğu gibi, sanat yapıtının iki kutbu arasında yaşanan niceliksel yön değişimi yapıtın doğasında niteliksel bir dönüşüme yol açmıştır. (Benjamin, 2015, s.23) Böylece imge olarak sunulan sanat eserindeki görüntü izleyici tarafından sahiplenilerek metalaşmakta, metalaşan imgenin çoğaltılması ve ulaşılabilirliğinin kolaylaşması eserin özgünlüğünü kaybetmesine yol açmaktaydı. Bu durumda yeniden üretilen sanat yapıtının nasıl ve ne yöntemlerle aktarıldığı önem arz etmektedir. Yöntemler yapıtı ve etkileşimini niceliksel olarak da değiştirecek ve bu da bir fark meydana getirecektir.

Martin Heideger'e göre nesne, sadece malzemeyle şekil bulmakta kalmaz aynı zamanda bir araç edinir. (Artut, 2014, s.37) Heideger için teknoloji insanın içinde olanı ortaya çıkarma biçimidir. Teknolojik ürünlerin ortaya çıkışı, hızı ve hareketi kapsamaktadır. Teknolojik ilerlemeler aslında insanın içinde olan bir güdünün dışa vurumunu kapsar.

Marshall Mcluhan "mesaj araçtır" sözüyle aracın kendisinin ileti olduğunu belirtmiştir. Medya araçtır çünkü medya insanın eylem ve ilişkilerinin biçim ve ölçüsünü kontrol eder. (Mcluhan, 1963, s.13) Mcluhan'a göre iletişimi sağlayan teknoloji, iletme yöntemiyle oluşan kültürün içeriğini belirler, yani insan tarafından oluşturulan araç, insanın davranışlarını şekillendirir. Burada, "Deleuze'den bir alıntı yapacak olursak: "Makineler teknik olmadan önce sosyaldir." (Crary, 2004. s.44)

Mcluhan'a göre algılama biçimlerimiz teknolojik araçların kullanımıyla başkalaşmaktadır ve bu algı değişikliği insanlarla ve araçlarla kurduğumuz iletişimi etkiler. Teknolojik araçları kullanan bireylerin duyu organlarında bazı artan ve azalan fonksiyonlar meydana gelir. Baudrillard'ın "teknoloji, vücudun bir uzantısıdır" görüşü araçların, organlarımızın kullanımını nasıl belirlediğini de gösterir.

Gelişmekte olan teknolojik araçların kullanımı sonucu oluşan kültür, bireylerde algısal ve davranışsal değişiklikler meydana gelir. Bu değişim yeni ihtiyaçları doğurur, ve ihtiyaçlar sayesinde teknoloji daha

da gelişir. Gelişen teknoloji insanın pratik yaşamını etkilediği ölçüde değişim sanata da yansır, sanatın boyutlarını başkalaştırır.

2. Dijital Sanata Bakış

Lacan'a göre sanat, gerçek düzene değil, simgesel düzene aittir. Gerçeğin alanını, tam da Lacan'ın baştan çıkarıcı ve geçersiz kılıcı bir güç atfettiği imgesel gasp eder. (Perniola, 2015, s.23-25) İmge, gerçeğin katılığından ve boyutlarından uzak bir yanılsama alanıdır. Sanal görüntü ise, bilakis bizi imgenin içine sokarak, üç boyutlu gerçekçi bir imgeyi yeniden yaratarak (hatta gerçekliğe dördüncü bir boyut katmak suretiyle onu hipergerçek kılarak) bu yanılsamayı yok eder (bu işlemin zamandaki muadiline "gerçek zaman" deniyor; bu, zaman döngüsünü bir anda kendi üzerine döndürerek her türlü geçmiş veya gelecek yanılsamasını ortadan kaldırır.) (Baudrillard, 2014, s.31) Baudrillard'ın çözümlemesine göre toplum, gerçeği yok etmiştir. Sürekli olarak yinelenen üretim simülasyon ürünü olan bir hipergerçekliğe dönüşmüştür. Bir simülasyon olan hipergerçek, gerçeğin yerine geçmiştir. Artık gerçeğin kendisi hipergerçeklikle benzeşim gösterir. Postmodernizm için de sanat, gerçekliğin olmadığı sanal görüntülerin iç içe geçtiği bir alandır.

Bir gösterge olarak imge, modern dünyanın gelişiminde yapısal ve kültürel değişikliklere de katkıda bulunur. Klasik sanatın artık kendini karşılamadığı yerde imgeler dünyası olan dijital sanat klasik sanatın içinden doğar. Sanat pratikleri, dijital sanat yoluyla uygulanarak farklı açılımlar ortaya çıkarır. Dijital sanat ile birlikte her bireyin kişisel dünyası içinde farklı bir sanal alem pratiği oluşur. Yaşam, kendi içinde sanatı; bireyler de sanat pratiğini oluşturur.

Sanatçılar teknolojinin sınırlarına girerek teknolojiden sanatın içinden bir öğe olarak yararlanırlar. Sanatçılar ve bilim insanları disiplinleri birlikte ve içiçe kullanarak disiplinler arası kolektif bir üretim gerçekleştirirler.

3. Teknolojinin Gelişimi ve Sanat

Baudrillard'ın modernite çözümlemesine göre, önceleri sabit toplumsal hiyerarşiler içinde göreli olarak güvenli konumlarda kök salmış gösterge ve kodlar, Rönesans'la birlikte kalıcılıklarını giderek daha fazla yitirir ve hareketli hale gelir. (Crary, 2004. s.24)

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte oluşan teknikler fotoğraf makinesi ve sinema yoluyla bakış açılarını değiştirmiş, Rönesans'ın perspektif anlayışı yıkılmıştır.

Her yeni teknoloji bir önceki norm değerlerini ve ölçüleri yerinden eder, farklı bakış açıları getirir, yeni anlamlar yükler. Bu bağlamda, fotoğrafın gelişi, teknolojinin geliştirilmesinden fazla bir şeydir, klasik sanat formunun, yeni bir sosyopolitik sistemin doğuşuyla eş zamanlı olarak derinleşmekte olan krizini teyit eder. (Kang, 2015, s. 109) Gelişen teknikler ile çoğaltılan fotoğraf, imgeleri yeniden biçimlendirir ve sosyal yapıların yeniden üretilmesine gönderme yapar.

Yüzyıllar boyu hakimiyetini sürdüren klasik sanatlardan sonra modernist akımlar yirminci yüzyılın başlarında kısa zaman içerisinde arda arda ortaya çıkmıştır. Endüstri devrimiyle birlikte oluşan mekanikleşmenin doğal sonucu olan hız, sanatta da etkisini göstermiştir. Hız, sanatçının düşünce ve anlatma biçimini somuttan soyuta çevirmiş, geçmişi reddederek ve şimdiden sıyrılarak geleceğin makine çağına taşımıştır. 1909'da Modern sanat akımlarının ilk çıkışı olan Fütürizm akımının sanatçıları, Fütürist Manifestoyu ilan eder. Kent hayatını ve sanayi toplumunu yücelten fütürist sanatçılar, sanatın dinamik ve devingen olması gerektiğini düşünür. "Fütürist kuramcı Marinetti'ye göre; sanatçı, sürekli bir devingenlik içerisindedir." Fütürist sanatçılar, makine çağının getirdiği mekanikliği ve hızı soyut tasarımlarının dokusuna işler. Sanatçılar yapıtlarında, evrendeki hareketin bir anını saptamayı değil; hareketin ve devinimin kendisini ve sürekliliğini anlatmayı amaçlamıştır. (Şimşek, 2009, s.61)

Fütürizm, Dada akımının gelişmesinde önemli bir etken olmuştur, ve ayrıca Sürrealizm ve Kübizm sanat akımlarına öncülük etmiştir. Dada sanatçılarının fotomontaj teknolojisiyle yaptığı tasarımlar var olan bir düzene başkaldırıdır. Bir Dada sanatçısı olan Marcel Duchamp çeşme adlı yapıtı için; "Ben yalnızca herkesin ne olduğunu bildiğini sandığı bir nesne üstüne yeni bir düşünce yaratmak istedim. Herşey bambaşka bir şey olabilir, göstermek istediğim şey buydu işte." (Dachy, 2014, s.73) diyerek yüzyıllardır süregelen sanat eseri anlayışına farklı bir bakış açısı getirmiş, sanat yapıtında süregelen ölçütleri, sergi mekanının işlevini sorgulayan bir kavram oluşturmuştur. Böylece bu modernist akımlar, geleneğin alışkanlıklarından ve zincirlerinden çıkarak teknolojik gelişmelerin ve yeniliklerin

günlük pratikleri reddetmesini öngörür, bu şekilde somuttan soyuta geçerek pratik hayata müdahale eder; insan hayatında ve sanatta, algı ve estetik anlayışına şekil verir.

Dadaizm akımıyla ortaya çıkan ve Duchamp'ın 'çeşme' hazır nesne yapıtıyla ses getiren bir başkaldırı oluşumu, II. Dünya Savaşı sonrasında Fluxus Hareketiyle tekrar gündeme gelmektedir. Günlük hayattan kullandığı değişik nesneler, farklı müzik aletleri ve Happening gibi doğaçlama gelişen sanatsal performansları birleştiren Fluxus Hareketi, çoğulcu arayışlarla yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra gelişen sanatı önemli ölçüde etkisi altına almıştır. (Şahiner, 2008, s.52) Fluxus hareketi, teknolojinin araçlarını farklı boyutlarda biraraya getiren düşünsel bir süreçtir. Hazır nesneleri, sesleri ya da doğaçlama gelişen olayları ayırarak ya da sentezleyerek çoğulcu bir yaklaşım sergilerler. Elektronik imajları görsel değişimlere uğratarak ve fonetik özellikler katarak soyutlama yoluna giderler. Böylece farklı disiplinleri birarada kullanarak kurgusal bir uzam oluştururlar ve katılımcılara etkileşimli ortamlar sunar. Fluxus hareketiyle meydana gelen gelişmeler günümüz dijital hibrid ortamının bir önizlemesi gibidir.

Video teknolojisinin gelişmesiyle video bir sanat ortamı oluşturur ve ekran sanat ortamına taşınır. (Resim 1)

Video sanatı fotoğraf, sinema ve televizyon gibi iletişim araçlarını medium olarak içine çekerken, sanat ortamı oluşturma yolunda diğer disiplinlerden farklılık gösterir. (Bozkurt, 2005, s.91) 1960'larda ortaya çıkan video sanatı da yirminci yüzyılın başında oluşan modernist akımlar yolunda modernist söylemler ve eleştiriler üzerinden yol alarak bütün medyumları içinde toplamıştır. Bu gelişmeler günümüz dijital sanat pratikleri için bir önizleme gibidir.

Teknolojinin gelişmesiyle adım adım farklı mecralarda da yol alan sanat, ilerleyen zaman içinde farklı disiplinleri birarada toplayarak hibrid bir ortama dönüşmüştür.

3.1. Dijital Sanatın Gelişimi

Dijital sanatın, Dadaizm, Sürrealizm, Fluxus, Happening, Video Sanatı ve kavramsal sanatlar gibi kendinden önceki sanat hareketleriyle güçlü bağları vardır. Dijital sanat bu akımlardaki konseptlere, olaylara, tanımlanamayan materyallerden oluşturulan objelere, izleyici katılımlarına ve bu yapı içindeki deneyimlere odaklanır. Dijital sanatçılar, hem geleneksel sergi alanında hem de network ortamında sergi pratiklerini katılımcıların müdahalesini de sağlayarak sergilemeyi hedefler.

Aynı zamanda bir matematikçi olan sanatçı Ben Laposky 1950'li yıllarda oluşturduğu çalışmalarla dijital sanatın ilk örneklerini meydana getirmiştir. İlk defa sinus dalgalarını kullanarak ışıkla birbirinden farklı görüntüler meydana getirmiştir. Osiloskop kullanarak manipüle ettiği ekrandaki elektronik dalga görüntülerinin, form değiştirerek manipülasyon sürecinde yeni biçimler almasını sağlar.

Dijital sanatın günümüzdeki temellerini oluşturan Bell laboratuvarı sanatçı ve mühendislerin birarada deneysel çalışmalar yapabileceği laboratuvar ortamı sunmuştur. Bu laboratuvarın araştırmacılarından Ken Knowlton ile bilgisayarda grafik görüntüler oluşturmaya başlamıştır. Yine, Bell laboratuvarı araştırmacılarından Michael A. Noll, 1960'larda bilgisayarda sayısal yöntemlerle imajlar oluşturur. Dijital sanatın oluşumunda algoritmik bir süreç formüle eder. 1960'larda Frieder Nake and Georg Nees ile birlikte erken dönem bilgisayar sanatının öncülerindendir.

Öncülerden kabul edilen bir başka sanatçı ve matematikçi Herbert W. Franke, 1956'da yaptığı ilk çalışmaları olan "Elektronik Soyutlamalar" Ben Laposky'nin çalışmaları ile büyük benzerlik göstermiştir. Deneysel filmler üreten John Whitney, sanatsal amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli teknolojik ve matematiksel yeteneklerini geliştirmiştir. (Sağlamtimur, 2010, s.219) Bu ilk örneklerden sonra Charles Csuri, Edward Zajec'e ait dijital çalışmalar görülmektedir.

1966'da Billy Klüver sanatçı ve mühendislerin işbirliğiyle gerçekleştirilen ortak çalışmalarının yönetileceği Amerikan Sanat ve Teknoloji Deneyleri'ni (EAT) kurmuştur. Etkinliklerini önce New York'tan başlayarak çeşitli ülkelerde dijital sanatın karakteristik özellikler göstermeye başladığı performanslar olarak sergilemişlerdir.

İnternet ilk olarak 1969 yılında A.B.D. savunma sanayi tarafından soğuk savaş döneminde SSBC'den gelebilecek tehditlere karşı askeri bir haberleşme ağı oluşturmak için kurulmuştur. Sonrasında internet ağı ve etkileşimi gelişme göstermiştir.

1970'lerde heykel, resim, fotoğraf, video ve performans sanatçıları yeni bilgisayar teknikleriyle çalışmalarını deneyimlemeye başlamıştır. Bu süreç içerisinde dijital sanat, çoklu parçalardan oluşan dinamik ve interaktif sanal gerçekliklere doğru evrilen bir pratiğe dönüşmüştür.

Dijital sanat çalışmaları, müze ve galerilerde sergilenmeye başlamasıyla 1990'ların sonlarından itibaren sanat dünyasına resmi olarak girmiştir.

Günümüzde Ars Electronica (Avustrulya), Transmediale (Almanya), ISEA (Kanada) gibi birçok dijital sanat festivalleri düzenlenmektedir.

3.2. Dijital Sanatlar

Dijital sanata internet sanatı, yazılım sanatı, piksel sanatı, dijital sergilemeler ve sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, enstalasyon sanatı örnek verilebilir. Dijital sanatlar teknolojinin gelişimine paralel olarak halen gelişen ve değişen bir sanat olduğu için yeni kavramlar oluşmakta ve günümüzde bu kavramlar içiçe geçebilmektedir.

Yazılım sanatı, sanatçının yazdığı programlardan oluşur. Yazılım sanatlarında yazılımla ilgili kavramlar ve yazılım uygulamaları ön plana çıkmaktadır.

İnternet sanatı, konusunu kullanıldığı ortamdan alan etkileşimli bir sanat platformudur. İnternet sanatı, kültürü, teknoloji ve toplum ilişkileri gibi konuları sorgulayan bir dijital sanat çeşididir. İnternet sanatı sanatsal web sitelerinde biçimlendiği gibi, email projeleri, online video, internet bazlı yazılımlar, internet bazlı enstalasyonlar, ses ve radyo işleri, tarayıcı sanatı, spam sanatı, kod şiiri gibi uygulamaları da kapsar. (wikipedia, Erişim, 19.02.2017))

Sanal gerçeklik, gerçek dünyadaki izleyicilere, bilgisayarlar tarafından yaratılan simüle edilmiş gerçekliği sunan bir teknolojidir. (Artut, 2014, s.125) İlk önce oyun ve eğlence dünyası için kullanılan sanal gerçeklik uygulamaları tıp, mühendislik, askeri gibi alanlarda da bilimsel amaçlı kullanılmaktadır.

Artırılmış gerçeklik tekniği, bir eser yaratım yöntemi olarak soyut ve somut kavramların birlikte temsiline olanak veren yeni bir estetik dilin yaratılmasına imkân sunmaktadır. (Artut, 2014, s.133)

Enstalasyon sanatı, yirminci yüzyılın başlarında oluşan Dadaizm ve bilime yakın olan Fütürizm akımlarından etkilenerek doğmuştur. El Lissitzky, Kurt Schwitters ve Marcel Duchamp'le beslenir, 1950'lerin sonundaki Happening hareketi, 1960'larda Minimalist heykeller enstalasyon sanatının 1970 ve 1980'lerde yükselişine ortam oluşturur. Bugünün dijital sanat enstalasyon öncü çalışmaları ilk kez 1960'da sergilenmiştir. 1968'deki sergi Cybernetic Serendipity, günümüz dijital sanatına göre çok mütevazi kalan ışığa ve sese duyarlı robotların gösterildiği bir dijital enstalasyon sergisidir.

Enstalasyon sanatı heykel, bilgisayar, internet, ses, video, animasyon, performans gibi birçok farklı disiplini birarada toplamaktadır. Dijital sanat enstalasyonları interaktif bir deneyim sunabilmektedir.

1960'larda başlayan Happening hareketi, sanat performansının gerçekleştirildiği süreç içerisinde farklılaşmalara izin veren interaktif bir deneyim olarak ortaya çıkmıştır. Happening doğaçlama gelişen bir süreci kapsamaktadır ve bu da etkileşimli bir şekilde ilerlemesine olanak sağlar. İnteraktif olan sanat çalışmaları da belirlenen medyumlarda süreç içerisinde gelişen bir yapı olarak işler.

İnteraktif dijital sanat çalışmasında katılımcı sanat yapıtını başkalaşıma uğratan nedendir. Katılımcı olmadan sanat yapıtı farklılaşabilecek özelliklerini gösteremez. İzleyici, teknolojinin sunduğu farklı arayüzler sayesinde oluşturulmuş senaryolar içerisinde belirlenen kurgu kapsamında tercihler yapar.

4. Zaman - Mekan Algısı ve Sanat

Zaman ve mekan, dış dünyanın gerçekliğini algılamamızı ve anlamlandırmamızı sağlayan iki temel bilişel boyuttur. (M. Sıtkı Erinç, Sanat Sosyolojisine Giriş)

Modern zamanlarda bilgi bir özne- nesne ilişkisi olduğunu düşünürsek etkileşim bilgi edinme yöntemini kolaylaştırmaktadır. Özne nesne ilişkisini nitelendirmek için bulunduğu zaman ve mekan önemli bir rol oynar. Her sanallık dönemi zaman mekan arasında yeni bir sıçramaya tekabül eder. (Kang, 2015, s. 42) Jonathan Crary'nin belirttiği gibi, dikkat "bedenin katılımına dair bir mesele", "harekete ket vurulması" ve şimdide sabitlenmiş bir bilinç durumu" iken, şok deneyimi onurlu bir zorluğu ortaya çıkarmakta, algının kendisindeki bir krize, yani "bireyin yeni kavuştuğu beden

bilgisinden titzlikle derlediği teknoloji yoluyla gözlemcinin baştan ayağa yeniden yaratılması sonucunda doğan kriz"e ışık tutmaktadır. (Crary, 1989 akt. Kang. 2015)

Rölativizme dayanarak endüstri Devrimi sanatını değerlendiren Kern'in öne sürdüğü tez, 'gerçekte ne kadar perspektif varsa o kadar çok mekan ve bakış açısı kadar hakikat olduğu ve mutlak ve türdeş mekan (ve perspektif) konusunda var olan rasyonalist ideallere son verilmesi gerektiği' yönündedir.' (Kern, 1983 akt. Şeyben, 2009, s.102)

Kameranın keşfettiği yeni alan, "bilinçdışından beslenen bir uzam"a denk düşmektedir. Psikoanaliz ve bilinçdışıyla kurulan bu paralellik, yeni bir gerçekliğin keşfedilmesiyle geliştirilir. Fotoğrafik imgeler dünyası, yalnızca çıplak gözden değil bilinçten de saklanmış olan yeni bir imge-mekanını ortaya çıkarır." (Kang, 2015, s. 119) İmgeler, farkedilen yeni gerçekliklerle bilginin anlam ve değerini yeni formlara dönüştürmektedir. Aynı zamanda hafızayı, mekan aracılığıyla yeniden üretmektedir.

Günümüzde algı dolayımındaki değişimleri aura'nın bozulması olarak okursak, aura nedir? Zaman ve mekânın alışılmadık dokusudur: bir uzaklığın eşsiz biçimde ortaya çıkışıdır, ne kadar yakın olduğu fark etmez. (Benjamin, 2015, s.18)

5. İnteraktif Dijital Sanat Enstalasyonları Bağlamında Zaman ve Mekan

İnsan bilinci deneyimlerinden beslenir. Nesneleri algılarken ve nitelendirirken tecrübe edindiğimiz yaşantılarımızdan beslenerek oluşan bilincimiz devreye girer. Bilincimizin oluşumu da yaşadığımız alana ve zamana bağımlıdır.

Kagan'a göre sanatı algılayan insanın kişiliği, sanatsal bildirişim sürecinin son noktasıdır. Bu nedenle, sanatsal bildirişim, kişiden kişiye uzanan, sanatçı kişi ile onun yapıtına yönelik sayısız kişi, sayısız insan arasındaki özel bir ilişki biçimi ve tarzdır. Kişinin edineceği deneyim sanatçı tarafından düzene sokulmuştur. (Kagan, 1993, s.465) Dijital sanatların kendisinde klasik sanatlarda var olan statik gerçekliğin dışında bir gerçeklik algısı vardır. Dijital sanatlar, gerçeklik algısını optik bir deneyim sağlayarak yorumlar. Bireyin görme gücünün algılayışına göre olan gerçeklik anlayışına dokunur. Bilinen evrensellik ve düzen kavramını sorgulatır.

Gerçek mekan sabitken zaman akıcı bir forma sahiptir. Gerçek olan zaman ve mekan sanal aleme aktarıldığında interaktif eylem, sergi yapıtı ve zaman kavramları iç içe geçer. Zaman kavramına dair kuram geliştiren Henri Bergson, zamanı evrensel ve deneyimlenen zaman olarak ikiye ayırmıştır. Dijital yapıtta mekan ne olursa olsun zaman aynı dinamikliğe sahiptir ama deneyimlenen zaman enstalasyonun interaktivitesiyle ve katılımcının performansı ve algılarıyla bağlantılıdır. Algılama ise geçmiş yaşantılar, o anki beklentiler ve duyu organlarından gelen duyularla orantılıdır.

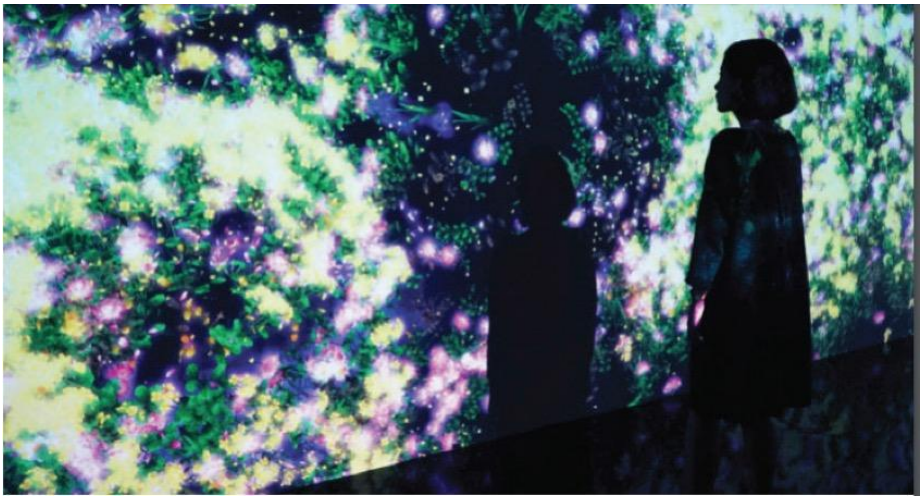
Mekan katılımcılara, dijital enstalasyonda gerçekleştirilmesi istenen performansa ve burada kullanılacak yöntemlere göre değişir. Mekan interaktif eylemin geçtiği ve sürecin şekillendiği yer olarak önem arz eder. Zaman ve mekan interaktif enstalasyonu besler, ve enstalasyonla bağlantılı ve dinamiktir. Devingenlik, hız ve hareket, insanın algılama gücünde etkileyici unsurlardır.

İnsan bedeni, teknolojik araçları kullanarak doğal çevresiyle olan deneyimlerini azaltır. Dijital teknolojilerin doğayı taklit etmesiyle oluşturduğu görüntülerin giderek gerçekliğe yaklaşması, beden ve mekan ilişkisini değişikliğe uğratır. Beden yerine teknolojik araçlar uzamsal boyutta yer alır. Beden birebir deneyimleyen değil teknolojiyi kullanan bir araç olarak mekanda bulunur. Algı ve bilinç, sanal olanı cismani olandan ayrı bir zaman içerisinde deneyimler. Deneyim mekan ve zaman düzeninin içinde yeniden kurgulanır. İnteraktif dijital sanat enstalasyonu ile bir mekan içinde bedenin teknoloji ve imgeyle olan iletişimi çoklu bir ortamda sağlanarak kolektif bir özne inşa edilmiş olur.

Dijital sanat eserinde her katılımcının interaktif enstalasyonu bir süreç içerisinde nasıl deneyimleceği tasarlanır. Sanatçı çeşitli işlemler ya da operasyonlar yaparak izleyicileri, ya da sanat eserindeki bir bakteri gibi, diğer katılımcıları gündelik rutinlerinden farklı bir şekilde icra edecek şekilde süreçler tasarlar. Katılım ve etkileşim ilişkilerine dayalı çoklu-kurgular yapar. Böylelikle içinde yaşanılan gerçekliği başka bir şekilde algılamak ve duyumsamak mümkün hale gelebilir. (http://www.ebruyetiskin.com/medya-sanatlari-bir-bilim-sanat-ve-teknoloji-arayuzu/)

2016 yılında Teamlab ekibinin Sanat ile Fiziksel Mekan Arasındaki sergi, boş bir odada dijital projeksiyonlar sayesinde ziyaretçileri etraflarındaki sanat eserleriyle birleştirmeyi hedefliyor. Sanatı fiziksel kısıtlamalardan kurtararak ziyaretçinin mekan algısında yanılsamalar meydana getiriyor. Bu sergide dijital projeksiyondan duvara yansıyan hareket halindeki çiçeklerin önünde ziyaretçi

durduğunda o bölgede çiçekler yoğunlaşıyor ve ziyaretçinin hareketlerine göre mekanda yeni bir oluşum başlıyor. Ve hiçbir yeni oluşum bir önceki an ile aynı olmuyor sürekli kendini değiştiren bir yapı. (Resim 1, 2)



Resim 1: TeamLab: Sanat ile Fiziksel Mekânın Arasında, Borusan Contemporary, Perili Köşk, 2015



Resim 2: TeamLab: Sanat ile Fiziksel Mekânın Arasında, Borusan Contemporary, Perili Köşk, 2015

Dijital sanatçı jeneratif (üretimsel) sistemlerle dokunmatik ekranlarda yapılan enstalasyonlarda her seferinde aynı ama farklı bir eser ortaya çıkıyor, doğanınkine benzer bir kaos. (istanbulartnews, aralık 2016, s.37) Bu sistemde herkes dokunma süresine göre bir iş üretir. Bu süreç herkes için ayrı oluşum meydana getirir, sonucunda herkesin fiziksel olarak deneyimleyeceği tecrübe farklıdır. Hiçbir deneyim diğeriyle birebir olmaz, çünkü etkileşimin etki oranı da kişiden kişiye göre değişir. Dokunma süreci içerisinde ortaya çıkan görüntüler her katılımcı için farklı zaman dilimlerinde, farklı anlarda oluşacaktır. Görüntünün, katılımcının deneyimlediği zaman dilimi içerisinde farklı anlarda oluşması her katılımcıyı kendi iç dünyası, yaşam kültürü ve sanat pratiklerine göre farklı etkiler. Herkes kendi alemindeki sanat pratiğini oluşturur.

Dört kanallı monitörü birleştiren bir dijital çalışma. Boş, aydınlatılmamış bir duvar üzerinde kelebekler belirmeye başlıyor (projeksiyon cihazından) ve daha sonra boş monitörlere uçuyorlar. Projeksiyon ve monitör arasındaki fiziki sınırlar bu işte ortadan kaldırılmış ve ikisi birbirine mükemmelen entegre olmuş durumda. Duvar projeksiyonundan monitöre ve monitörden duvar projeksiyonuna gerçekleşen yumuşak geçişler boş monitörlerde daha belirgin ve hayret verici bir hal alıyor. Duvara projeksiyonla yansıtılan kelebekler dokunduğunuzda ölüyor, ancak monitörlerin içinde uçuşurken hiçbir şey olmuyor. Kelebekler izleyicinin hareketlerine göre uçuyor ve tüm çalışma sürekli bir değişim halinde ve aynı durum da asla tekrarlanmıyor.

Sınırların Ötesindeki Kelebeklerin Kanat Çırpışı 2015 yapımı İnteraktif dijital yerleştirmede, projeksiyondan yansıyan kelebek görüntüleri duvardan monitöre, moniterden geçip duvara uçuşuyor. Kelebekler teknolojik bir araç ve duvar arasında mekan değiştirme süreci içerisinde. Ziyaretçi bu süreçte değişime neden olabiliyor. Ziyaretçi uçan kelebeklere duvarda dokunduğunda kelebekler ölüyor, ama monitör üzerine gelen kelebek yansımalarına dokunduğunda herhangi bir değişim olmuyor. Tek bir projeksiyondan oluşan yansıma etkileşimin mekanında kullanılan teknoloji farklılığına göre farklı sonuçlar gösterebiliyor. Fiziksel alan içindeki sanal olan gerçeklik algısı yeniden sorgulanıyor, yeni gerçeklikler mekana göre değişebiliyor. (Resim 3)



Resim 3: Sınırların Ötesindeki Kelebeklerin Kanat Çırpışı 2015 İnteraktif dijital yerleştirme, Borusan Contemporary, Perili Köşk, 2015

6. Sonuç

Baudrillard'ın dediği gibi, imgenin yararsızca kusursuzlaştırılmasına her geçen gün biraz daha yaklaşıyoruz. Ama imge, gerçek zamanda üretile üretile, tam da bu sebepten imge olmaktan çıkmaktadır. (Baudrillard, 2014, s.29) İmge gerçeğin yerini almaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları, sanat eserlerinde indirilen uygulamalar ile sergi mekanında fiziksel olarak yer almadığı halde ekrandan bakıldığında mekanda yer alıyormuş gibi görünmektedir. Sergi mekanında olmayan nesnenin ekranda hareket halinde başkalaşım geçirmesi gerçeğin sanalla evriliyor gibi algılanmasına yol açar. Gerçek ve gerçek gibi görünen sanal aynı ortamda birbiriyle içiçe durumdadır. Bu da ziyaretçilerin gerçeklik algısını sorgulatmaktadır.

Bergson'a göre bir şeyi kavrarken bizi çevreleyen nesneler dünyasından bir şeyleri kesip kopartırız. (Turvey 2008, akt. Özkan, 2012, s.263) İnteraktif enstalasyon ile bedenen ve zihnen kurulan bağlantı sonucunda algılar performansı gerçekleştirebilmek için sadece dijital yapıta odaklanır ve içinde bulunulan ortamın mekan ve zamanından soyutlanarak enstalasyondaki bir zaman ve mekanı duyumsar. Katılımcının etkileşimde olduğu zaman içindeki yer değiştirmeleri bireyin algı şekillerini

değiştirir ve yapıtı şekillendirerek yeniden üretir. Böylelikle mekanın katılımcı tarafından kullanım şekli eserde değişikliğe sebep verir.

Enstalasyon interaktif olarak deneyimlenirken farklı zaman ve mekanlar biraraya gelir, etkileşim sonucu nesne, zaman ve mekanın algılanışı yeni bir bilgi üreterek yeni anlamlar meydana getirir. Mekan enstalasyon içinde edilgen formundan çıkıp etken bir işlev kazanır ve eserin bir parçası olma görevini üstlenir. Katılımcının eserle arasında bir tamamlayıcı görevindedir. Böylelikle enstalasyonu anlamını tamamlar, derinliğini arttırır.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte oluşan etkileşimli dijital sanatlar, görsel ya da sözlü bir deneyim yaşattığı gibi bununla birlikte bireyin zaman ve mekanla kurduğu ilişkiyi de içeren bir deneyim sunar. Kişi sanat çalışmasını bazı uzuvlarıyla tecrübe etmez bedenen kendini sanat çalışmasının içinde hisseder. Böylelikle interaktif olan dijital sanat çalışması insanın algılarını şekillendirerek değişime uğratır.

KAYNAKÇA

Artut, S. (2014). *Teknoloji-İnsan Birlikteliği*, İstanbul: Ayrıntı.
Baudrillard, J. (2014). *Simülakrlar ve Simülasyon*, İstanbul: Doğu Batı.
Benjamin, W. (2015). *Teknik Olarak Yeniden-Üretilebilirlik Çağında Sanat Yapıtı, Zeplin Düşünce,* İstanbul: Zeplin Düşünce.
Bozkurt, M. (2005). *Video Sanatı, Enstalasyon / Film / Performans*, İstanbul: Bileşim.
Crary, J. (2004). *Gözlemcinin Teknikleri, On Dokuzuncu Yüzyılda Görme ve Moderniye Üzerine,* İstanbul: Metis.
Dachy, M. (2014). *Dada Sanatın Başkaldırısı,* İstanbul: YKY
Erinç, M. S. (2009). *Sanat Sosyolojisine Giriş,* İstanbul: Ütopya.
Kagan, M. (1993). *Estetik ve Sanat Dersleri*, Ankara: İmge.
Kang, J. (2015). *Walter Benjamin ve Medya,* İstanbul: Kafka.
Mcluhan, M. (1965). *Understanding Media: The Extensions of Man,* A.B.D.: McGraw-Hill Paperback.
Perniola, M. (2015). *Sanat ve Gölgesi Sanattan Geriye Ne kaldı?*, İstanbul: İletişim.
Özkan, D. (October-2012). Empresyonizm, Sinema ve Bergsoncu Zaman Kavramı: Zaman ve Mekân Algılarının Dönüşümü, *The Journal of Academic Social Science Studies,* 5(5), 247-268.
Şahiner, R. (2008). *Sanatta Postmodern Kırılmalar ya da Modernin Yapıbozumu,* İstanbul: Yeni İnsan.
Özel Sağlamtimur, Z. (2010). Dijital Sanat, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 213–238
Şeyben, B. Y. (2009). Görsel Sanatta Zaman ve Mekan Parametreleri ve Sitüasyonist Estetik, *Akdeniz Üniversitesi Sanat Dergisi*, Cilt:2, Sayı:4 (2), 99-110.
Şimşek, A. (2009). *Hızın ve Devrimin Sanatı Fütürizm,* Ankara: Kanguru.
Turan, A. (2016, aralık). IstaFraktal Evrenler, Jeneratif Sistemler, Istanbul Art News, s.37
http://www.ebruyetiskin.com/medya-sanatlari-bir-bilim-sanat-ve-teknoloji-arayuzu/
https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nternet_sanat%C4%B1



TAHKİYENİN UNSURLARI (ŞAHIS KADROSU, ZAMAN, MEKÂN) AÇISINDAN ZİYA DİZDAREVİÇ'İN HİKÂYELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öznur ÖZDARICI
Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, oznur_ozdarici@hotmail.com

Özet
Bu çalışmada Boşnak yazar Ziya Dizdareviç (1916-1942) 'in "Kasaba Öyküleri" adlı hikâye kitabında yer alan öyküleri ele alınmaktadır. Ancak incelememize konu olan kitapta bu on beş hikâyenin hepsinin isimleri verilmekle birlikte iç sayfalarda üç hikâye eksik bırakılmıştır. Bunun için geriye kalan on iki hikâyeyi incelememize konu edindik. Bu hikâyeler tahkiyenin üç unsuru (şahıs kadrosu, zaman, mekân) açısından incelenecektir. Kısa süren hayatında öyküleri ile ön plana çıkan yazar, söz konusu öyküler vasıtasıyla bize; yaşadığı çevre, insanlar ve içinde yaşanılan zaman hakkında da ipuçları verir. Kasaba insanının içinde bulunduğu sıkıntıları, çektiği acıları, onların yazgılarını, zengin güruh ile olan çatışmalarını konu eden hikâyeci, zaman açısından bakıldığında içinde yaşanılan zamana başkaldırıcı nitelikte tutumlar sergiler. Denilebilir ki kasaba insanının tabii hali onun öykülerinde okuyucuya samimi bir dille aks ettirilir. Onun hikâyelerinde gündelik hayatta kolaylıkla rastlayabileceğimiz canlı insan tipleri ile karşı karşıya geliriz. Öyle ki yazarın öyküleri sosyal hayatın süreğenliği içerisinde Boşnak halkının hem sosyal açıdan hem de birey olarak varoluş mücadelesinin serüvenini gözler önüne sermesi bakımından okuyucuya derin bilgiler sunmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Ziya Dizdareviç, hikâye, şahıs kadrosu, zaman, mekân.

EVALUATION OF THE STORIES OF ZİYA DİZDAREVİÇ IN TERMS OF THE NARRATIVE (PERSONAL STAFF, TIME, SPACE)

Abstract
In this paper, the stories of Bosnian writer Ziya Dizdareviç (1916-1942) are discussed in the story book of "Kasaba Öyküleri". However, the names of each of these fifteen stories are given, but three stories are left incomplete on the inner pages in the book subject to our study. For this reason, we have examined the remaining twelve stories. These stories are discussed in terms of three elements of the narrative (individual staff, time, space). The author, who came to the forefront with his stories in his short life, gives clues about the environment, people and the time in which they live. The storyteller, who deals with the troubles of the people of the town, their suffering, their fate and their clashes with the rich mob, exhibits rebellious attitudes to the time experienced in it in terms of time. It can be said that the natural state of the town people is reflected to the readers in an intimate language in his stories. In his stories, we are confronted with living human types that we can easily meet in daily life. Thus, the stories of the author provide deep information to the readers in terms of revealing the advanture of the struggle of existance of the Bosniak people both socially and individually within the continuity of social life.
Key Words: Ziya Dizdareviç, story, personal staff, time, space.

Giriş

Tahkiyeli anlatım türlerinden biri olan hikâyenin Boşnak Edebiyatı için önemli sayılabilecek şahsiyetlerinden birisi de Ziya Dizdareviç'tir. O, sosyal hadiselerin insanın iç dünyasındaki akisleri üzerinde durur. Burada yazarın hayatı hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra hikâyenin önemli unsurlarından olan zaman, mekân ve şahıs kadrosu bağlamında kaleme aldığı hikâyeleri incelemeye tabi tutulacaktır.

1. Ziya Dizdareviç'in Hayatı

1916-1942 yılları arasında yaşayan Ziya Dizdareviç, Bosna'nın Hersek bölgesinde yer alan Vitina'da dünyaya gelmiştir. Henüz dört yaşındayken ailesiyle birlikte yine Bosna'da küçük bir kent olan Fojnica'ya taşınır. İlkokulu Fojnica'da, Şeriat Lisesi'ni ve Öğretmen Okulu'nu Saraybosna'da tamamlar. Orta öğrenimi sırasında ilerici gençlere katılır. Burada gösterdiği faaliyetlerden dolayı 1937 yılında iki ay hapis yatar. Bu sebeple iş bulamaz ve Belgrad'a gider. Burada Pedagoji ve Psikoloji Fakültesi'ne başlamıştır. İlerici çalışmaları yüzünden Glavnaça Kampı'na kapatılır.

II. Dünya Savaşı'ndan önceki yıllarını Belgrat'ta geçiren yazar, savaş başladıktan sonra Sarajevo ve Fojnica'da polisten gizlenerek bir yaşam sürer. Partizanlara katılacağı sırada polis tarafından yakalanmış ve kurşuna dizilmek suretiyle öldürülmüştür (1942). (Dizdareviç, 1987).

2. Ziya Dizdareviç'in Hikâyeleri

Ziya Dizdareviç'in hayattayken 27 öyküsü ve yazısı yayımlanmıştır. Kurtuluştan sonra yani savaş sonrası öyküleri bir kitapta toplanır ve birkaç baskı yapar. Ayrıca yarıda kalan romanı da yayınlanmıştır. Yaratıcılığı hakkında kitaplar yazılmış, sempozyumlar düzenlenmiştir. *Duvardaki Hazine* ve daha başka öyküleri TV'de dram olarak yayınlanır. Dr. İso Kaleş onun hakkında *Priça i Vrijeme* (Öykü ve Zaman) başlıklı bir kitap yayınlamıştır. Dizdareviç'in *"Kasaba Öyküleri"* adlı kitabında on beş öykü yer alır. Bunlar sırasıyla *"Ana", "Ramazan Gecesi", "Duvardaki Hazine", Telal Muyo", "Öyle Zaman Olur Ki", "Kasabamda Güz", "Kasaba Üstüne Sorular", "Kasabamda Bir Gün", "Bosna Kahvesinde", "Oyacı Nazo", "Güzü Düşlemek", "Peki, Ama Ben Niye Yaşıyorum?", "Avdan Muykiç'in Firarı", "Firar"* ve *"Ölmek"* adını taşır.

Devrimci yazar Rıza Ramiç, savaş öncesi, arkadaşı Ziya Dizdareviç için şunları kaydeder: *"Benim için en acıklı olay, savaş yıllarında ölen devrimci yazarlarımız için yazmaktır. Ziya'nın Bosna'da geçen çocukluğu çok ağırdı, yaşamı boyunca acılarıyla taşımıştı onu..."*

Kendi Bosnası'na yürekten bağlı olan Dizdareviç, yaşamış olduğu acıklı çocukluğunu, Fojnica Kasabası'nı yazına geçirmiştir. Sarajevo öğretmen okulunda iken ilk kısa öyküsünü yazar. Ayrıca 1935'te *Bir Hastanın Anı Defteri* adlı öyküsü ile *Sayıklama* adlı şiirsel yazısını yayımlar. Daha sonraki yazılarının çoğunu *Politika* gazetesinde yayımlamıştır. Bu esnada Belgrad Felsefe Fakültesi'nde öğrencidir. Bu gazetede yayımladığı ilk öyküsü *Bosna Kahvesinde* adını taşır. Öykülerinde gözlem yönü ağır basar. Bosna kahvesindeki atmosferi yansıtan şu cümleler dikkat çekicidir:

"Kahvenin etrafında sedirler. Kahvenin ortasında, birikintiyi andıran koyu gri cigara dumanları yoğunlaşıyor. Oturanlardan biri bir "ah!" çekince, cigara dumanları şöyle azıcık dalgalanıyor, yine eski halini alıyor...

Tekrar bir sessizlik. Tekrar duman...

Hep böyle.

Zaman duruyor..." (Bosna Kahvesinde, s.54).

Dizdareviç, yazmış olduğu otuz öyküden yirmisini bu gazetede yayımlar. Genelde Bosna, özelde kasaba onun öykülerinin başkahramanıdır. Saraybosna'ya gelinceye kadar çocukluğunu geçirdiği Fojnica, onun ruhunda, bilincinde, yaşam görüşünde derin bir yere sahiptir:

"Çarşı baştan başa boş, sessiz, anlamsız. Dükkan sahipleri "havada" sinek avlıyor, bir dükkan sahibi ötekine boş yere sesleniyor, hastalıklı güneş tozlara yatmış, kımıldamadan öyle yerinde duruyordu..." (Kasaba Üstüne Sorular, s. 42).

Aynı hissiyat şu cümlelerde de kendisini kuvvetle hissettirir:

"Yağmur. Ak kağıda düşen kara damlalar gibi. Nedense benziyorlar çarşımın insanlarına. Kasabayı bir güz havası kapladı, sislerle, dinmeyen yağmurlarla. Nereye baksan tam anlamında bir güz." (Kasabamda Güz, s. 38).

Yazar, kaleme aldığı öykülerde kendi kasabasından ve bu kasabada yaşayanların yazgılarından söz eder. Ama bu yalnız Fojnica kasabasının ve bu kasabada yaşayanların yazgısı, yalnız Bosna'nın yazgısı değildir. Geçmiş ile gelecek arasında sonsuz bir çatışmayı ele alan bu sorun karşıtlar içinde kendi kasabasını ve kentleri sergilemektedir. O, tüm gördüklerini, yaşadıklarını, duyduklarını bir kasabada toplamıştır. Fakat söyledikleri evrenseldir. Acıklı, üzücü, düşündürücü, geçmiş bir zamanın tedavisi güç yaralarıdır. Kasabadaki karakterler de bildik, tanıdık insanlardır. Onların yazgıları söz konusudur. Sıradan, yoksul, ezilmiş insanların yazgısını anlatmıştır. Yazgıları değişmezdir. Onun öykülerinde yer alan İbrahim Çoşan, Tellal Muyo, Ayyaş Maşo, Meşan Çoro, Yozo Çavar, Ramo Agan böyleleridir. Yazar, bunlara karşı köklü bir anlayış ve büyük bir merhamet duyar. Onları sever. Bir tarafta da zengin, sömürücü, fakirlere eziyet çektiren ve onlarla alay eden bir güruh vardır. Bu küçük öykülerde yazar başkahramandır. Öyle ki onun toplumda yaşanan haksızlıklara ve yozlaşmalara karşı yüreği yaralanmakta ve daha güzel bir yaşama özlem duymaktadır.

Dizdareviç'in öykülerinde kadın tipleri de son derece ilginçtir. En başarılı kadın tipi kuşkusuz kendi anasıdır. *Ana* adlı öyküsünde bunu net bir biçimde görürüz. O, bu kadın kahramanıyla yalnız anasının kişiliğini değil, dört duvar arasında yaşamını geçirmeye mahkûm Bosna kadınının yazgısını da sergilemiştir. Bu öyküde kadını kocasına ve ailesine hizmet etmek zorunda olan biri olarak büyük bir ustalıkla sergiler. Onun yazgısını hikâyede geçen şu cümle net bir şekilde gözler önüne serer: *"Duvardan duvara, kapıdan sobaya, güzden ilkyaza, dört duvar arasında talihsiz kadın yaşamı gelip geçmişti."* (Ana, s. 10).

Diğer kadın tipleri de düşlerle, efsanelerle yetişmişlerdir. Öyle ki bunlar onların dış dünyayı görmelerini ve duymalarını sağlayan birer vasıtadır. Çokça düş kurmuş, masal, mani dinlemiş ve hayal kurmuşlardır. Günleri hep böyle geçer. Oyacı Naze, Firar adlı öyküdeki Raffe böyledir. Dizdareviç, sıcak ancak hastalıklı bir anlayışla onların yazgılarından, düşlerinden bahseder.

Öykülerindeki özelliklerden biri de dil ve anlatımdır. Bosna halkının kullandığı sözcükleri, Türkçe olanları çokça kullanır. Öykülerindeki havayı onlarla besler. Kasabayı onlarla betimler. Kahramanlarını kendi doğal sözcükleriyle, halk ağzıyla konuşturur. Şiirsel, zengin bir dili vardır ve cümleleri sağlamdır.

Ziya Dizdareviç, doğup büyüdüğü kasabaya, tanıdığı insanlara seyirci sıfatıyla bakmaz. Yaşadığı zamanın bilinci içerisindedir ve ona isyan eder. Onun karakterleri kendi yazgılarına ve bazı insanlara isyan eder. Ayyaş Mayo böyledir. O, alın teriyle kazandığı para kendisine ödenmediği zaman *"…elindeki baltayı kaldırır, açar gözlerini, donları tutuşur, içinde ateş yanar… Kasaba yerinden oynar. Elindeki balta ışır ve ileriye doğru yürür."* (Titan'ın İsyanı) *Yazılmamış Bir Romandan Sayfalar* adlı yapıtındaki Salko da bundan farklı değildir. Haksızlıklara karşı gelme direnci onun hikâyelerindeki karakterlerin önemli özelliklerinden biridir.

Dizdareviç için yeni dönem I. Dünya Savaşı öncesidir. Faşizme gelen tehlikeyi derinden sezer. O, bunu tam karşısındadır, savaşmaya, ona karşı gelmeye hazırdır. İnsanların toplama kamplarında soluk alamadıkları, kurşuna dizildiği, vatanseverlerin zindanlarda çürüdüğü, her yerde hafiyelerin, casusların kol gezdiği, her şeye sansür konulan bir ortamda savaşı istemek kaçınılmazdır. (Dizdareviç, 1987: 5-9).

Kısa ömrüne rağmen dokusu, anlatımı ve havasıyla kendimizden bir şeyler bulabileceğimiz Dizdareviç'in öyküleri, az yapıt bırakmış da olsa Yugoslav edebiyatı içerisinde yerini almıştır ve insanlık var olduğu sürece de bir şeyler söylemeye devam edecektir.

3. Ziya Dizdareviç'in Hikâyelerinde Zaman, Mekân ve Şahıs Kadrosu

3.1. Ziya Dizdareviç'in Hikâyelerinde Zaman

Tahkiyeli eserlerde kişiler ve olaylar belli bir süre zarfında varlık gösterir. Hikâye ya da romanın *"genel terkibini meydana getiren temel unsurlar"* (Tekin, 1989:24) arasında yer alan zaman kavramının en temel vasfı *"itibarî bir âlemde meydana gelen hayat tezahürlerini anlat"* an *"zamanın da itibarî olması"* dır. (Aktaş, 1991:117). Ayrıca sanat eseri *"(…) itibari de olsa insan ve hayatla ilgilidir. Bu sebeple, insanı ve hayatı yansıtma durumuyla karşı karsıya bulunan her tahkiyeli eserin belli veya belirsiz, net veya karışık, statik veya dinamik bir zaman dilimini içermesi kaçınılmazdır."* (www.edebiyatsanat.com, 14.04.1012, 00: 58). Gerçek yaşama benzer ya da alternatif bir dünya sunan kurguda *"Bu dünyanın bireyleri, hayatlarını belirli bir zaman dilimi içerisinde yaşarlar. Geçmiş, gelecek ve an onlar için de vardır."* (Demir, 2011: 293).

1916-1942 yılları arasında yaşayan Boşnak yazar Ziya Dizdareviç'in hikâyelerindeki zaman unsuru da ister istemez yazarın yaşamış olduğu dönemden izler taşıyacaktır. Zirâ söz konusu yıllar savaşın yoğun olarak yaşandığı ve bunu etkilerinin de insanlar üzerinde yoğun bir biçimde görüldüğü bir dönemi işaret etmektedir. Elbette yazar da toplumun bir ferdi olarak içinde yaşadığı devrin buhranlarından, çalkantılarından, toplumun geçirmiş olduğu sıkıntılardan etkilenecek ve bunu eserine yansıtacaktır.

Dizdareviç'in *"Kasaba Öyküleri"* adlı hikâye kitabında yer alan hikâyelerinden ilki *"Ana"* adını taşır. Hikâye: *"Bosna'da geçirdiğim çocukluğumdan onbeş, belki de fazla yıl var."* (s.10) cümlesiyle başlar. Öyleyse anlatıcı, çocukluğunun geçtiği on beş yıl öncesine vurgu yapmaktadır. Aileye yeni fertlerin eklendiğini belirten satırlarda *"Her iki yıl içinde, aramıza bir çocuk daha giriyordu."* (s. 11) yine zaman unsuruna dikkat çekilmiştir. Anlatıcı, çocukluğu ile şimdiki zaman arasında gelip geçen zamanı ise bize şu cümlelerle aksettirir: *" (…) Avlumuzda dört elma ağacı vardı. O zamandan beri onbeş kez bahar*

açtı elmalar ve anlaşılan bu süre içinde benim çocukluğum gelip geçti." (s.12). Anlatılan hikâyede mevsimin yaz olduğu da belirtilmiştir. Daha sonraki satırlarda *"Daha sonraları okula giderken, anam beni kapıya kadar uğurlar"* (s.14) cümlesinden yaz mevsiminin bitmiş ve okul dönemini içine alan güzün gelmiş olduğu anlaşılabilir. Öyleyse hikâyenin vak'a zamanı bahardan güz başlarına kadar geçen bir süreyi kapsamaktadır.

"Ramazan Gecesi" adlı hikâyede ise zaman olarak herhangi bir Ramazan gecesi konu edilmiştir. *"iftara kadar"* (s.16), *"çocukluk günleri"* (s. 19), *"yeni bir gün"* (s. 19) ifadeleri de hikâyede yer alan diğer zaman dilimleridir.

"Savaş bittikten az sonra. (...)" (s.20) ile başlayan *"Duvardaki Hazine"* adlı hikâyedeki zaman unsuru belirtildiği üzere savaş sonrasıdır. Yine "*gece yarısı"* anlatıda geçen bir diğer zaman dilimidir: *" (...) geceyarısında, birdenbire o güçlü muhtarlarından ve bereketli topraklarından, tarlalarından yoksun kaldılar, çardaklarındaki damlarından yağmurlar sızmaya, gün geçtikçe ağır durumlarla karşılaşmaya başladılar."* (s.20) *"savaş yılları"* (s.20), *"savaştan önce"* (s. 22), *"bu bayram"* (s. 23), *"her ay"* (s. 24), *"gece olunca"* (s. 24), *"çocukken"* (s. 25), *"bir gün"* (s. 25), *"(...) yine beş vakit namazda"* (s. 25), *"birkaç gün sonra"* (s. 25), *"Ramazan günlerinde"* (s. 25), *"geceleri"* (s. 27) gibi ifadeler de hikâyede zaman unsurunu imleyen diğer zaman dilimleri olarak ifade edilebilir.

"Tellâl Muyo" adlı hikâyede olay bir Ramazan günü vuku bulur. Bunu *"Ramazan gelmişti."* (s. 30) cümlesinden anlamak mümkündür. Hikâyedeki vak'a zamanı ise tam olarak Ramazan'ın sekizinci gününün ikindi ile iftar arası bir zaman dilimine tekabül eder. Ayrıca *"kışın"* (s. 29), *"geceleri"* (s. 29), *"Ramazan","altıncı gün", " yedinci gün", " sekizinci gün", "iftar"* (s. 31), *"tam o anda"* (s.32) gibi ifadeler de hikâyede zaman ile ilgili diğer söz gruplarıdır.

"Öyle Zaman Olur Ki" adlı hikâyenin girişinde zaman ile ilgili şu satırlar dikkat çekicidir: *"Kasabamızda tuhaf şeyler olur. Zaman mevhumu pek yoktur. Zaman sanki ikiyüz yıl önce bir yerde durmuştur. Her şey eski haliyle sürüp gider."* (s. 33). *"sabah erken", "bir saattir", "bir dakkalık"* gibi ifadeler hikâye içerisinde zamana dair diğer unsurlar olarak karşımıza çıkar.

"Kasabamda Güz" adlı hikâyenin vak'a zamanı hikâyenin adından da anlaşılacağı üzere bir güz mevsimidir: *"Yağmur. Ak kâğıda düşen kara damlalar gibi. Nedense benziyor çarşımın insanlarına. Kasabayı bir güz havası kapladı, sislerle, dinmeyen yağmurlarla"* (s. 38). Hikâyede anlatılan olay dört günlük bir zaman diliminde gerçekleşir. Vak'a zamanını bu dört günlük zaman dilimi olarak belirlemek mümkündür.*"saatlerce", "bir yıl önce", "o sabah"* (s. 39), *"ikinci gün", "bugün",* (s. 40), *"üçüncü gün", "ertesi gün", "bir gün sabah erken"* (s. 40) gibi zaman dilimleri de hikâyede mevcuttur.

"Kasaba Üstüne Sorular" hikâyesinin vak'a zamanı yaz mevsiminde geçen bir günü konu alır. Hikâyede zamana ilişkin diğer söz grupları ise *"sabah erken"* (s. 42), *"sık sık", bir yıl önce", "geçen hafta", "iki buçuk gün"* (s. 43), *"bugün", "öğle yemeği"* (s. 44), *"eski zamanlar", "bir saat önceleri"* (s. 45)' dir.

"Kasabamda Bir Gün" hikâyesi isminden de anlaşıldığı üzere kasabada geçen herhangi bir günü konu edinir. Yani vak'a zamanı bir günlük bir zaman dilimini kapsar. *"bugün"* (s. 47), *"ansızın", "o günler"* (s. 50) zamana ait diğer kelimelerdir. Hikâyede geçmişe özlem duygusunu imleyen, geçmiş zamana ilişkin şu satırlar ise dikkat çekicidir: *"(...) Hemen, bir anda olageldi tüm bunlar. Beklenmedik, ansızın. İnsanlar hemen geçmişlerine döndüler, o günlerdeki güzellikleri, aydınlıkları görmek istediler. Çoktan ruhlarının en derin yerinde sakladıkları şeyleri bir anda tekrar dışarı çıkarmak telaşına düştüler, hayaller kurmaya başladılar."* (s. 50). Bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere geçmiş ışıklı, aydınlık haliyle âna nazaran daha çok ümit vaat etmektedir.

"Bosna Kahvesinde" hikâyesinde de vak'a zamanı bir gündür. *"bazen", "zaman zaman"* (s. 52), *"yarım saat", "bir iki saat"* (s. 53), *"bir, iki, beş dakika"* (s. 54) ifadeleri yer alır. Hikâyenin son cümlesi olan *"Zaman duruyor."* (s. 55) ifadesi kahvedeki zaman ile dışarıda yaşanılan zamanın birbirinden farklı olduğunu göstermesi bakımından mühimdir.

"Oyacı Nazo" hikâyesinin vak'a zamanı herhangi bir bahar mevsimidir. Bunu hikâyenin ilk cümlesi olan *"Bir ilkyaz daha."* (s. 56) ifadesi gözler önüne serer. Bu ilkyaz aynı zamanda hikâye kahramanı Nazo'nun da otuzuncu ilkyazına tekabül etmektedir. Hikâyede *"kışın son dokuz günleri"* (s. 56), *"yedi yılda bir"* (s. 57), *"gece yarısına kadar"* (s. 58), *"geçen yıl", "başka zamanlar", "o eski zamanlar", "soğuk kış geceleri"* (s. 59), *"bir gün"* (s. 60), *"geceler", "sabah"* (s. 61), *"yıllarca", "gece gündüz", "altı aylık", "otuzuncu ilk yaz", "ilk gece"* (s. 62), *"ilkyazın ikinci günü", "geç saatlere kadar"* (s. 63), *"ilkyazın üçüncü günü"* (s. 64) ifadeler zamana ilişkindir. Nazo'nun hayâllerinde çocukluğundaki o eski zamanlara

dönme isteğini ifade eden bir geçmişe özlem sezilir: *"Annesiyle ve kardeşleriyle, bir de cılız kardeşiyle, bu çok tuhaf küçükle kalınca, o eski zamanların tekrar döneceğine inanıyordu. Aslında o böyle istiyordu. Dönmesini istiyordu eski zamanın."* (s. 59).

"Firar" adlı hikâyede olay hikâye anlatıcısı çocukluğuna yani on beş yıl öncesine tekabül etmektedir. Bu durum hikâyede şu cümlelerle ifade edilir: *"Belki bu olay onbeş yıl önceleri olagelmiştir, belki geçmişi yüzyıl ötelere uzar, (...)"* (s. 83) Olayın gerçekleştiği anda hikâye anlatıcısı on yaşındadır. Hikâye iç içe geçmiş iki hikâyeden oluşur. Biz, her iki hikâyeyi de bu söz konusu anlatıcının ağzından dinleriz. İlk hikâyede *"derin gecelerde"* (s. 83) ifadesi zamana ilişkindir. İkinci hikâyedeki olay bir gece vaktinde geçmektedir. *"gece"* (s. 84), *"yedi yıl", "yıllarca"* (s. 85) kelimeleri anlatılan ikinci hikâye içerisinde geçen zamana ait diğer ifadelerdir.

Kitabın son hikâyesi olan *"Ölmek"* kendi içinde üç bölüme ayrılmıştır. Hikâyenin ilk bölümünde zaman, hikâye anlatıcısının çocukluk evresine denk gelir. Bunu hikâyede geçen şu cümlelerden anlarız: *"Ben küçükken renklere ve güneşe türkü yakarlardı. Çok eskiden olagelmişti bu olay."* (s. 88). Ayrıca ilk hikâyede *"çok eski zamanlarda", "her Cuma günü", "yarım saat", "üç gün üç gece"* (s. 88), *"çocukluğumda"* (s. 89) gibi zaman ifadeleri kullanılmıştır. Hikâyenin ikinci bölümünde bir güz mevsimi dikkatlere sunulmuştur: *"Bugün güzler bir başka renktedir, sarıya çalar..."* (s. 89). Ayrıca *"karanlık basınca", "bu güz günlerinde"* (s. 89) ifadeleri de mevcuttur. Üçüncü bölümün ilk cümlesi olan *"Yine yaz geçti, ardında solgun sarı ve hüzünlü güneşi bırakarak".* (s. 90) ifadesinden zamanın yine bir güz mevsimi olduğu anlaşılabilir. Güz mevsiminde geçen bir günden bahsedilmektedir. *"öğleden sonra", iki yıl önceleri"* (s. 90), *"şimdi", "bugün"* (s. 91) ifadeleri de zamanla ilgili olarak hikâyede yer almaktadır. Bölümlerde ân ile geçmiş arasında dönüşler yaşanır: *"Geçmiş zamana yapılan dönüşlerin en önemli sebeplerinden biri, ânda yaşanan olayların başlangıcının ve entrikaların çözümünün izlerinin orada yer almasıdır. Hikâyenin ilerleyişinde çözümsüz kalan birtakım hususların açıklamasını okura aktarabilmek için kurgu içerisinde kısa ve uzun süreli geriye dönüşler yanabilmektedir. Böylelikle, anlatıcının her şeyi açıklamasının dışında alternatif bir yol da okurlara sunulmuş olmaktadır. Bu durum yeni bir kurguyu başlatabileceği gibi, hikâyenin bütünlüğünü bozmayacak kısa göndermeler şeklinde de gerçekleştirilebilmektedir."* (Demir, 2011: 298).

3.2. Ziya Dizdareviç'in Hikâyelerinde Mekân:

Klasik tahkiyenin temel unsurlarından biri de mekândır. Mekân, şahısları ve mekânı belirler. Tahkiyede eseri oluşturan vakanın mutlak surette *"gerçek ya da muhayyel"* (Tekin 1989: 44) bir mekâna ihtiyacı vardır. *"Çoğu zaman önemli bir işlev gören mekân, başlatıcı, bağlayıcı ya da tamamlayıcı bir görevle yüklüdür."* (Ayyıldız, 2011: 184). Ayrıca *"Olayların sunulmasında, gelişmesinde, kişilerin kişiliklerinin belirlenmesinde yönlendirici etkisi olan"* (Çetin, 2009:133) mekân,*"ruh hali ve ahlaki çevrenin oluşturulmasında da önemli bir etken"* (Hawthorn, 2014: 221) olarak karşımıza çıkar.

Ziya Dizdareviç'in hikâyelerinin ana mekânı Bosna'dır. Hikâyelerde geçen olayları Bosna'da bir kasaba ekseninde anlatan yazarın söz konusu hikâyelerinin hepsinde bu kasaba bir fon olarak kullanılır. Kendisi de Bosna'da yer alan Fojnitca adlı bir kasabada dünyaya gelen yazar, kasabadan hareketle Bosna halkının sıkıntılarını ve geçirmiş oldukları hayat tarzını gözler önüne serer ve onların yaşayış biçimleri hakkında derin ipuçları verir. O, *"Ana"* adlı hikâyesinde Bosna genelinde küçük bir evde çocukluğu geçen bir bireyin yaşamına dikkat çeker. Söz konusu hikâyede genellikle kapalı mekânlara yer verilmiştir. Bu, hikâyede şu cümlelerle ifade edilmiştir:

"*Kutu gibi bir odamız vardı. İçinde terlikleriyle, yüzü sapsarı, mintanları eskimiş, yorgun argın bir aşağı bir yukarı dolaşıyordu: Anam. Evet, bir duvardan öteki duvara, kapıdan sobaya, öğle yemeğinden akşam yemeğine, güzden sonbahara, dört duvar içinde geçiyordu günleri anamın."* (s. 10) Böyle bir ortamda büyüyen bireyin dış dünya ile tek bağlantısı *dışarıya açılan avlu, cami, koşup oynadığı çayırlar, sokak*tır. Bunlar evin aksine dış mekân özelliği ile karşımıza çıkarlar. Ancak çocuklukta yaşanan tatsız olaylar bireye dış çevrenin de hazzını vermez: *"Dayak yüzünden çocukluğumuz tatsız olmuştu. Anamızı öyle dört duvar içinde görünce, içimiz burkuluyor, oyun oynamak, çayırlarda koşmak istemiyorduk. Babamın sert bakışları, asabi davranışları, sokakta jandarmaların ellerinde parıldayan kılıçları arasında çocukluğumuzu yaşadık..."* (s. 11)

"Ramazan Gecesi" adlı hikâyede mekân bir handır. Bu han, insanların keyiflendiği, iftardan sonra sohbet edip maniler söyledikleri, şiirler okudukları bir iç mekân özelliği ile karşımızdadır. Söz konusu han vasıtasıyla Ramazan gecesinde hanı uğrak yeri edinen han sakinlerini de tanıma imkânı buluruz.

Kitabın üçüncü hikâyesi olan *"Duvardaki Hazine"* de de yine bir kasaba fonu içinde çeşitli mekânlar dikkatlere sunulmuştur. Bunlardan bazıları *Yusuf Ağanın mağazası* (s. 20), *belediye* (s. 21), *uzak dağ eteklerindeki köyler* (s. 22), *cami, Adem Ağanın* ve *İbrişim'in dükkânı*dır (s. 23). Ayrıca hikâyede *uzak ve dağ eteklerindeki köyler* de bahsi geçen diğer mekânlar arasındadır. (s. 22). Hikâyede asıl olayın üzerinde kurgulandığı ana mekân ise *Merya'nın evi*dir. (s. 25). Söz konusu ev *Karanfil Mahallesi*'nde yer alır. Dört duvar arasında bir avluya ve zambak dolu bir bahçeye sahip olan bu ev, bir iç mekân özelliği ile dikkatlere sunulur. Öyle ki hikâye kahramanı İbrişim, bu evin duvarları arasında bir küp dolusu altın olduğunu zannedip bunun hayaliyle yaşar ve umudunu bu eve bağlar. Ancak sonunda hayalleri yıkılacak ve elinde koskocaman bir hiç kalacaktır.

"Tellâl Muyo" da kasaba dekoru çerisine yerleştirilen ve dış mekân özelliği gösteren *Boyniça, Foyniça* (s. 29), *kör bir sokak* ile *İbrahim'in dükkânı* (s. 30), *terzi dükkânı* (s. 31) gibi iç mekânlardan bahsedilir.

"Öyle Zaman Olur Ki" hikâyesindeki ana mekân yine kasaba olmakla birlikte kasabada içinde zikredilen tek mekân hikâye kahramanı *Şehab'ın tatlıcı dükkânı*dır. (s. 33). Bütün olaylar hikâyenin başından sonuna kadar bu mekânda geçer. Mekânın özelliği şu satırlarla dikkatlere sunulur: *"Şehab, sabah erken kendi tatlıcı dükkânına gelir. Şehabınki tatlıcı dükkânına da pek benzemez. Evlerin arasında bir yerdedir, küçüktür, penceresi pencereye benzemez. Altı kutu içinde renkli bonbonlar hep aynı yerde dururlar. Aylardır onların yerini değiştirmemiştir."* (s. 33).

"Kasabamda Güz" hikâyesinde zikredilen mekânlar *Pero'nun boş mağazası, terk edilmiş bir han* (s. 39) ve *Dalmaçya* (s. 40)'dır. *"Kasaba Üstüne Sorular"* da kasabada yer alan çarşının durumu şu şekilde aktarılır: *"Çarşı kendi aleminde. Uzun ve dar sokaklar, sokakların sağında küçük-büyük dükkânlar, köşebaşlarında köhne evler, dükkân sahipleri kendi dertleri içinde... Bir de bu cehennemi sıcaklar..."* (s. 43). *Kasap dükkânı, Subhiye'nin dükkânı* (s. 42), *çarşıdaki dükkânlar ve kerhaneler* (s. 45) de zikredilen mekânlar arasında yer alır.

"Kasabamda Bir Gün" hikâyesinde asıl mekân yine kasabadır: *"Bu kasaba, sahibi pek çoktan ölmüş gibi, mahzun ve terk edilmişçesine yaşıyordu. Yirmi beş kahvesi, bunarlın arasında dükkânlar, boş kerhaneler var. Ses sada yok. Ancak arada bir çekiç sesi gelir demirci dükkânından."* (s. 47). Burada da ifade edildiği üzere kasaba âdetâ yaşayan bir canlıdır, bir ruhu vardır. *Danko'nun kasap dükkânı, Sadık Ağanın hanı* (s. 48), *kahveler, Golubova Kahvesi* (s. 48), *Lukama, Subotiça, çarşı, sokak* (s. 50), *Kasap Şehina'nın dükkânı* (s. 51) hikâyede bahsi geçen ve bu kasaba dekorunu tamamlayan diğer mekânlar olarak yerini alır.

"Bosna Kahvesinde" adlı hikâyede hikâyenin adından da anlaşılacağı üzere Bosna'da yer alan bir kahve anlatılmaktadır. Bu kahvenin de tıpkı bir insan gibi içinde yaşayan insanlarla bir ruhu vardır ve buradaki zaman dış dünyadan farklı bir biçimde işlemektedir. İç mekân özelliği ile karşımıza çıkan bu mekân ayrıca müdavimlerinin psikolojileri hakkında ip uçarlı vermesi bakımından da okuyucuya malzeme sunar.

"Oyacı Nazo" hikâyesinde *kasaba, çarşı, evler, evlerin avluları* (s. 57), *kahve, Prokosa deresi, bahçe* (s. 58), *Nazo'nun yaşadığı ev* (s. 59), *sokak, Nezir'in dükkânı* (s. 60) zikredilen mekânlar arasındadır. Nazo'nun çocukluğunun geçtiği ve halen yaşadığı eve ait şu satırlar bize onun geçmişi ve kişiliği hakkında da malumat verir niteliktedir: *"Odaları, gezintileri, sandık odaları olan bu büyük evde geçmişti çocukluğu Nazo'nun. Masallar söylenirdi, türkü yakılırdı bu evde. Hurilerden, sevdalardan söz edilirdi. Anılarla dolu bu ev bazen korkutuyordu Nazo'yu. Bazen bir başına dolaşırken ürpermeyle dolardı içi. Odalardan ağır koku gelirdi. Küf kokardı bazı odaların duvarları, dolapları. Güveotu, karanfil kokardı gezintiler. Babasının sırmalı elbiseleri onda hâlâ bir tuhaf duygu uyandırırdı, elbiseleri yanında, duvarda asılı duran mamzeri, tabancası, hançeri çok kez korkuturdu onu. Çocuğun hayalinde tuhaf şeyler yaşatırdı. Bunlar onun zihninde, anılarında iyice yerleşmişti. Ne yapsa ne etse onlardan kurtulamazdı."* (s. 57).

"Firar" adlı hikâyenin girişinde *"Bosna'nın uzak ve terk edilmiş kimi yerlerinde"* anlatılan yarı efsanevî öykülerden bahsedilir. (s. 83). İç içe geçmiş iki hikâyeden oluşan anlatıda ilk hikâyenin mekânı gece vakti dikkatlere sunulan bir evin içidir. Merkezde yer alan asıl ve en içteki hikâyede ise mekân başlarda ev olmakla birlikte efsanenin gidişatına bağlı olarak taştan bir kuleye evrilir. Kulenin özellikleri hikâyede şu şekilde ifade edilir: *"Babası taştan bir kule yaptırmış. Onu oraya kapamış. Kız oradan artık hiçbir şey göremiyormuş. Kuleye dokuz reze yaptırmış, dokuz anahtarla kapamış kuleyi, kubbesinden azıcık güneş ışınları süzülsün diye bir pencere yaptırmış, ama demir pervazlarla."* (s. 85).

"Ölmek" yine bir kasaba dekoru içinde verilir. *Tophane, haremler, Halidlerin bahçesi, sağır Dagovski'nin renkli çiçeklerle, zambaklarla dolu bahçeli evi* (s. 88), *pazar yeri* (s. 81), *Asım'ın kahvesi, maden ocağı* (s. 90) bahsi geçen diğer mekânlar olarak ifade edilebilir.

3.3. Ziya Dizdareviç'in Hikâyelerinde Şahıs Kadrosu:

Tahkiyeli eserin en önemli unsurlarından birisi de şahıs kadrosudur. Şahıs kadrosunun tasnifi, tahlili ve niteliği, eserlerin özelliklerini belirleme konusunda araştırmacıya yardımcı olur. *"Romanda da bir nevi şahıs repertuvarı vardır."* (Wellek, 2001: 195).

Tahkiyeli eserde şahıs kadrosu nadiren *"hayvan, eşya, harf, sayı, işaret ya da daha başka bir şey (simge)"* de olabilir (Çetin 2009: 142). *"İnsanın dışındaki simgelerden oluşan figüratif elemanlar da çoğu zaman insani nitelikleri, fiilleri, duygu ve düşünceleri aktarmakla görevlendirilirler."* (Çetin 2009: 142). İnsan unsurunu "temel" olarak kabul ettiğini ifade eden Ziya Dizdareviç'in hikâyelerindeki şahıslar dünyası oldukça zengindir. Hemen her yaş grubundan kadın ve erkek kahramanları, Dizdareviç'in hikâyelerinde canlı birer şahıs olarak görmek mümkündür.

Ziya Dizdareviç'in öykülerindeki kahramanların çoğu Boşnak Müslümanlardır. Ayrıca Bosna kasabası onun öykülerindeki kahramanlardan biridir. Fojnica'da geçirdiği çocukluğunun izleri bunda büyük önem arz eder. Öyle ki kasabanın da bir ruhu vardır. Öykülerinde kasaba insanının içinde bulunduğu sıkıntıları, gündelik yaşamlarını gözlemci niteliğiyle gözler önüne sermeye çalışan yazar, kasabayı hikâyelerinin merkezine yerleştirir. Öyle ki böyle bir dekor içerisinde hikâye kahramanları bazen geçmiş ile ân arasında gelip gider. Bazen dışarıda akan zamanın aksine bu kasabada zaman durur. Hemen her yerde karşılaşabileceğimiz sıradan insanın gündelik hali hikâyelerde dikkatlere sunulur. Hikâyelerinin ana kahramanları erkekler, kadınlar, çocuklar, kasaba ve efsanevî, masalsı varlıklar olarak adlandırılabilir.

"Ana" hikâyesinde evde otoriteyi sağlayan sert ve gaddar baba profilinin yanında kasaba eşrafından sayabileceğimiz Ahmo, Baho, Çamil, Seyid, Mehmed, Muhammed, Fadil Bey, Mustaf Bey, Yunus Ağa, Yusuf Ağa, İbrişim Maliç, eşraftan Mirko Sreçkiç, Adem Ağa, Kasap Bayko, Maşo, Tellâl Muyo, Ramiz Klisur, Meho, Hamdo, Kahveci Asım, Bakkal İbrahim, Tüccar Mariyan, Kâtip Meho, Postacı, Şehab, cami hocası, Pero, soytarı, İbrahim Ağa, Muyo Ağa, Avdi Bey, Subhiye, Muro, Luka, İbrahim, Tatlıcı Muhsin, Pungo, Latif, Murin, Ramiz, Şeho, Danko, Zvonko, Salko, Fetvo, Yozo, Sadik Ağa, Ramiz, Kasap Şehina Rasim, Ahmet Ağa, Meşe, Muşan, Meşan, İbro, Muhammed Bey, Maşe, Cemil Efendi, Ethem Efendi, Sulo Ağa, Eşref, İliya Rezikin, Karo, Veysel, Ömer Efendi, Amir, Nezir, Maçkiç Bey, Atif, Meyruş, sağır Dagovski, Arnavut Emin, Krayino, Asım, Alyo Patak, Şerif de hikâyede ismi geçen isimler arasındadır. Bunların çoğunluğu Müslüman olmakla birlikte aralarında gayr-i Müslim reayaya mensup kişilere de rastlamak mümkündür.

Sıradan kasaba insanının, gündelik, sıradan hayatı içerisinde tekdüze yaşantısı konu edilir. Bu durum "*Ölmek"* adlı hikâyede geçen şu satırlarda kuvvetle hissedilmektedir: *"Asım'ın kahvesinde artık güzel bir söz işitemezsin. Birinin ineği süt vermez olmuş, ötekinin karısı hastalanmış, maden ocağında yine üç kişi yer altında kalmış, gaz pahalılaşmış, karanlıkta mı yaşayacağız yani, insanların boğazında sözler düğümleniyor, insanlar kendilerine tenha yerleri, köşeleri seçiyorlar. Herkes kaygı, keder içinde, herkes mahsun, kimse gülmüyor, kimse nükte anlatmıyor, günler tekdüze geçiyor, güzün sisleri, dumanları içinde... Güzle sanki her şey daha renksiz, daha nemli, daha kederli..."* (s. 90) Görüldüğü üzere insanlar gündelik hayatın tekdüze, sıkıcı yaşantısı içinde o kadar bunalmışlardır ki yalnız kalıp kendi içlerine kapanma ihtiyacı içerisine girmişlerdir. Bu bir anlamda kaçıştır aynı zamanda. Çarşı, pazar eşrafı olan kasaba erkekleri küçük Bosna kasabasında gündelik, rutin işlerini sürdürürler.

Kadınlar ise daha çok tıpkı erkekler gibi kendi iş, güçleri ile meşgul, daha çok ev denen dört duvar arasında ömür sürerler. *"Ana"* isimli hikâyede hikâye anlatıcı olan bireyin annesinin yaşamına ışık tutan şu satırlar mühimdir: *"Kutu gibi bir odamız vardı. İçinde terlikleriyle, yüzü sapsarı, çintanları eskimiş, yorgun argın bir aşağı bir yukarı dolaşıyordu: Anam. Evet, bir duvardan öteki duvara, kapıdan sobaya, öğle yemeğinden akşam yemeğine, güzden sonbahara, dört duvar içinde geçiyordu günleri anamın. Evet, her türlü güzellikten yoksun anamın yaşamı böyle geçiyordu."* (s. 10). Bu satırlar aynı zamanda Bosna kadınının yazgısına dikkat çekmesi açısından mühimdir. Dar bir alanda dışarı ile bağı kesilmiş bireyin yaşam biçimini gözler önüne serer. Dışa kapalı bir dünyada yaşarlar: *"Üstünde kara bir çarşaf, yüzünde de peçe vardı. Sokağa çıktığı zaman insanlardan saklanıyordu çarşaf ve peçesiyle. Misafir odamızdan teyzelerim, yengelerim, akrabalarım, anneannem, babaannem geçiyordu. Onların da yüzlerinde peçe, gözlerinde hüzün vardı. Kahve içip günlük kaygılarından sohbet ediyorlar babam geçince elleriyle, yaşmaklarıyla yüzlerini kapıyorlardı."* (s. 11). Bu durum hikâyedeki yazar anlatıcının

dikkatini celp eder ve kendi kendine onların da babalarının olup olmadığını sorar. Çünkü bu durum küçük bir çocuğun nazarından son derece garip ve şaşırtıcıdır. Ayrıca yalnız yaşayan Meyra, deniz kadını, nineler, oyacı Nazo, komşu kızı Raife ve Alyo'nun kız kardeşi hikâyelerde zikredilen diğer kadın kahramanlardır.

"Oyacı Nazo" hikâyesinin başkahramanı Nazo, yaşı ilerlemesine rağmen –otuz yaşındadır- henüz evlenememiş bir kızdır. Ancak her genç kız gibi onun da evlilik adına hayalleri vardır. Hayatını nakış işleyerek idame ettirir. İçinde yşadığı ve çocukluğunun geçtiği ev onun kişiliği hakkında okuyucuya bilgi verir: *"Odaları, gezintileri, sandık odaları olan bu büyük evde geçmişti çocukluğu Nazo'nun. Masallar söylenirdi, türkü yakılırdı bu evde. Hurilerden, sevdalardan söz edilirdi. Anılarla dolu bu ev bazen korkutuyordu Nazo'yu. Bazen bir başına dolaşırken ürpermeyle dolardı içi. Odalardan ağır koku gelirdi. Küf kokardı bazı odaların duvarları, dolapları. Güveotu, karanfil kokardı gezintiler. Babasının sırma elbiseleri onda hâlâ tuhaf bir duygu uyandırırdı, elbiseleri yanında, duvarda asılı duran mamzeri, tabancası, hançeri çok kez korkuturdu onu. Çocuğun hayalinde tuhaf şeyler yaşatırdı. Bunlar onun zihninde, anılarında iyice yerleşmişti. Ne yapsa, ne etse onlardan kurtulamazdı."* (s. 59).

Tüm hayallerini, geleceğe dair umutlarını gergefine işler Nazo. Hayal dünyansın bu kadar geniş olmasında çocukluğunda dinlediği masalları rolü yadsınamaz: *"(…) tüm isteklerini, dileklerini, hayallerini, düşlerini gergefe döküyordu. Olmayan, ulaşılmayan şeyleri gergefinde gerçekleştiriyordu Nazo. İğri büğrü çizgilerde zümrüthankalar, şahinler, serhatlar canlanıyordu eski masallardan, eski odalardan geçiyordu tüm bunlar, babasının sırmalı fermene yeleği, kırmızı çoha çakşirleri, altın kılabdanlı oyalar içinde geçmiş ve gelecek canlanıyordu gözleri önünde. Gergefteki nakışlar arasından her şey gülüyordu ona. Seviyordu nakışları."* (s. 60).

Gergefine işlediği oyalar o derece büyük bir coşkuyla işlenmiştir ki her biri âdetâ Nazo'nun duygularının tercümanı olma potansiyeli taşır. Bu duygular onun hayata olan iştiyâkının da birer göstergesidir aslında: *"İlkyaz her zaman yeni, yepyeni duygular getirirdi Nazo'ya, ama o bunları kimseye anlatamazdı, anlatsa da dinleyen olmazdı. O, ancak bunları gergefindeki nakışlara dökerdi, yaptığı oyalarda anlatırdı, o yüzden de onun işlediği oyaları daha pahalı da olsa severek alırlardı. Bu nakışlarda Nazo'nun yüreği, duyguları, hayalleri vardı. Renkler birbirine karışırdı bu nakışlarda, ama her şey sonsuz bir uyum içindeydi."* (s. 63).

"Firar" hikâyesinde komşu kızı Raife'de olduğu gibi birbirlerine efsaneler anlatan kadınlarla karşılaşırız: *"Bosna'nın uzak ve terk edilmiş kimi yerlerinde yarı öykü yarı şiir bir efsane dilden dile dolaşır. Bir kızı taş bir kuleye kapamışlar, kız kurtulmak için "kurşunu yeşil şahin" den imdat istemiş. Kızlar, bir araya gelince bu efsaneyi anlatırlar birbirlerine, anneler kızlarına anlatırlar, insanlar hemen bu efsaneyi anımsarlar, ama onun gizli anlamını bir türlü anlayamazlar, derin gecelerde sedire soluk almadan serap dikkat dinlerler, gençlerin içindeki duygular bir tuhaf olur, kan yüzlerine çıkar."* (s. 83).

"Ana" , *"Firar"* ve *"Ölmek"* hikâyelerinde anlatıcılar çocuktur. Hikâyedeki olaylar onların dikkati, duygu ve düşünce dünyasıyla okuyucuya yansıtılır.

Hikâyelerin bazılarında ruhlar, efsanevî, masalsı varlıklara yer verilir. Örneğin *"Duvardaki Hazine"* hikâyesinde İbrişim'in almak istediği evin sahibi olan Meyra, bir gün ansızın öldüğünde, soyguncu bir kişiliğe sahip olan İbrişim'in evi alıp yıkmasını istemeyen köy kadınları Meyra'nın ruhunun buna izin vermeyeceğine inanırlar: *"Ramazan günlerinde köy kadınları şöyle fısıldaşıyorlardı dağ köylerinde: "Dirilecek o, duvarların kazanmasını önleyecek. Meyra kendi altınlarını korumasını bilir!""* (s. 25-26).

"Firar" hikâyesinde kurşunu yeşil şahin olarak adlandırılan efsanevî bir kuştan söz edilir. Efsaneye göre taş bir kuleye kapatılan bir kız bu kuleden kurtulmak için bu kuştan yardım ister ve kızın ağlamalarına dayanamayan bu masalsı kuş günün birinde kızın yardımına gelir: *"O, gece gündüz ağlamaya, kanlı yaşlar dökmeye, döktüğü sıcak yaşlardan da taşlar erimeye başlamış. Anlıyor musun, taşlar da dayanmamış, erimeye başlamış. Bir altın gergef almış eline, onda bir yağluk yapmaya, ona nakış işlemeye başlamış, yıllarca nakış işlemiş kurşunu yeşil bir şahin işlemiş kumaşa. Ağlayarak nakış işlemiş hem ağlamış hem derdini anlatmış ve şahini çağırmaya başlamış, gelip onu kurtarmaya çağırmış. Sıcak gözyaşlarıyla taşları eritince, kurşunu- yeşil şahin kızın bu ağlayışlarına, yalvarışlarına dayanamamış, yastıktan uyanmış, o anda ayışığı da kızın bulunduğu taş kuleyi ışıklara garketmiş."* (s. 85). Komşu kızı Raife'nin anlattığı bu hikâye aslında kendi hikâyesidir. O da vakti geldiğinde, hikâyenin sonunda "kurşunî yeşil şahin" ini bulacak ve onunla mutluluğa yelken açmak için evden kaçacaktır.



SONUÇ

Ziya Dizdareviç'in eserlerinde zaman savaş öncesi, savaş dönemi ve sonrasıdır. Savaşın insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini, buhranlı, çalkantılı halini Dizdareviç'in hikâyelerinde yer alan bireyler üzerinde de görmek mümkündür. Savaş öncesi döneme ilişkin satırlarda geriye dönüş tekniği kullanılmış ve geçmişe duyulan özlem dile getirilmiştir. Hikâyelerde yer yer çocukluğa dönmek suretiyle geçmiş ile ân arasında gel-gitler yaşanır, geriye dönüşler olur. Bu durum okuyucunun ânı daha iyi anlamasına olanak sağlayan tamamlayıcı bir unsur olması açısından faydalıdır. Güz mevsimi hikâyelerde sıkça kullanılmıştır. Mekân genel olarak Bosna olmakla birlikte özelde Bosna'da yer alan bir kasaba ekseninde olaylar anlatılır. Ancak bahsi geçen kasabanın da bir ruhu vardır. O da bir insan gibi canlı hususiyetler taşır. Dikkatlere sunulan mekânlar insana ait hususiyetleri de gözler önüne sermesi bakımından okuyucuya mühim ipuçları sunmaktadır. Daha çok iç ve dış mekânlar kullanılmıştır; ancak iç mekânların yoğunluğu dikkat çekicidir. Söz konusu kapalı mekânlar kahramanların iç dünyaları ve kendileri hakkında da bilgiler verir. Hikâyelerin şahıs kadrosunun çoğunluğunu Müslüman Boşnaklar oluşturmakla birlikte gayr-i hikâyelerde Müslimlere de rastlamak mümkündür. Hikâyelerin ana karakterlerini erkekler, kadınlar, çocuklar, kasaba ve masalsı efsanevî varlıklar oluşturur. Sıradan insanın gündelik, sıradan hayatı dikkatlere sunulmuştur. Hikâyelerde yer alan kadınlar masallar ve efsanelerle büyümüş, gündelik hayat telâşlarıyla meşgul, duygularını tam anlamıyla ifade edemeyen, geçmişe özlem duyan bireylerdir.

KAYNAKÇA

Aktaş, Ş. (1991). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Ankara, Akçağ Yayınları.
Ayyıldız, M. (2011). *Roman -tanıtım-tarihçe-teknik-*. Ankara, Akçağ Yayınları.
Çetin, N. (2009), *Roman çözümleme yöntemi*. Ankara, Öncü Kitap Yayınları.
Demir, A. (2011). *Mekânın hikâyesi hikâyenin mekânı –Türk hikâyesinde mekân (1870-1922)*. İstanbul, Kesit Yayınları.
Dizdareviç, Z. (1987). *Kasaba öyküleri*. Priştine, Tan Yayınları.
Hawthorn, J. (2014). *Roman analizi*. (Çev: Ufuk Köse, Özge Gümüş, Özcan Bayrak), İstanbul, Kesit Yayınları.
Stevick, P. (1988). *Roman teorisi*. (Çev: Sevim Kantarcıoğlu), Ankara, Gazi Üniversitesi Yayınları.
Tekin, M. (1989), *Roman sanatı ve romanın unsurları*. Konya, Selçuk Üniversitesi Yayınları.
Tüzer, İ.- Muhammed H. (2019). *Edebiyat sosyolojisi edebiyata sosyolojiden bakmak*. Ankara, Akçağ Yayınları.
Wellek, R.-Austin W. (2001), *Edebiyat teorisi*.(Çev: Ömer Faruk Huyugüzel), İzmir, Akademi Kitabevi.
www.edebiyatsanat.com, 14.04.1012, 00:58).



FİNANS - MUHASEBE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN FİNANSAL OKURYAZARLIK TUTUM VE DAVRANIŞLARI; ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ TURİZM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Nilgün SANALAN BİLİCİ
Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi / Turizm Fakültesi – Turizm İşletmeciliği Bölümü – nbilici@atauni.edu.tr

Osman ÇAPAN
Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi / Turizm Fakültesi – Rekreasyon Yönetimi Bölümü – osman.capan@atauni.edu.tr

Özet

Bu araştırma yönetici kimliği ile yetiştirilen Turizm İşletmeciliği ile Gastronomi ve Mutfak Sanatları öğrencilerinin aldıkları Finans-Muhasebe derslerinde Finansal okuryazarlık yetilerinin iş ve günlük hayatlarına etkilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Finans-Muhasebe dersi almayan 1. Sınıf öğrenimi alan öğrencilere uygulanmamıştır. Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik bölümü ile Gastronomi ve Mutfak sanatları bölümünün 2.-3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlgili sınıfların tamamında aktif öğrenci sayısı 419 olarak belirlenmiş, bilgiler resmi yollar ve izin alınarak elde edilmiştir. Ölçek içerisinde 4 farklı boyut ve bulunmaktadır, Boyutlar; Harcama, tutum, algı ve ilgi olmak üzere 14 ifadeden oluşmaktadır. Araştırma öncesinde 40 ölçek pilot çalışma olarak uygulanmış ve Cronbach Alpha katsayısı = 0,721 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçeğin güvenirlik oranının oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alındığı çalışma incelendiğinde ise faktör analizleri sonucunda 14 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin % 49,24'nü açıklayan dört faktör ve elde edilen ölçek geliştirme çalışmasının ifadeleri kullanılmıştır (Sarıgül , 2015). Ölçeğin faktör boyutunda da geçerli ve güvenilir veri toplama aracı olduğunu söylenebilir. Araştırma evrenini oluşturan 419 aktif öğrencinin tamamına erişim sağlanamadığından basit seçkisiz örneklem uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir. Ölçek uygulanan bireylere tekrar ölçek uygulanmaması adına farklı gün ve farklı öğrenim ve sınıflarda uygulanması yoluna gidilmiştir. Finansal eğitim alan öğrencilerin eğitim aldıkları sınıf, cinsiyet, gelir düzeyleri yönünden farklılıkları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda sınıflar arasında tutum, algı ve ilgi boyutlarında farklılıklar gözlemlenmiş ve yorumlanmıştır. Frekans dağılımları, normallik homojenlik testleri, Pearson Korelasyon Testi yapılmış, fark analizleri uygulanmıştır.

Abstract

In This research aims to measure the effects of financial literacy skills on business and daily life in the Finance-Accounting courses taken by Tourism Management and Gastronomy and Culinary Arts students who are trained as managers. For this purpose, this research is not applied to the first year students who don't take the Finance-Accounting course. The universe of the research consists of 2nd, 3rd and 4th grade students studying at Faculty of Tourism of Atatürk University in the Deparment of Tourism and Hotel Management and the Department of Gastronomy and Culinary Arts. The number of active students was determined as 419 in all the related classes and the information was obtained by taking official routes and permission.There are 4 different dimensions in the scale. Dimensions consist of 14 statements: expenditure, attitude, perception and interest. Prior to the study, 40 scales were applied as pilot studies and Cronbach Alpha coefficient was determined as = 0,721. This coefficient value shows that the reliability ratio of the scale is quite good. When the study in which the scale was taken was examined, as a result of factor analysis, 4 factors consisting of 14 items and explaining 49.24% of the total variability and obtained scale development expressions were used.

Since all 419 active students in the research universe could not be accessed, it was decided to perform a simple random sample application. In order not to re-apply the scale to the individuals, it was decided to apply it on different days and in different learning and classrooms. The differences of the students who received financial education in terms of class, gender and income levels were examined. As a result of this study, differences in attitudes, perceptions and interests between the classes were observed and interpreted. Frequency distributions, normality, homogeneity tests and Pearson Correlation test were performed and difference analyzes were performed.

Giriş

1980 sonrası finansal okur-yazarlık Devletler, hükümetler, siyasetçiler, para politikası planlayıcıları, akademisyenler ve ekonomistler tarafından sıklıkla ele alınmış bir kavramdır. Finansal kavramların günlük dilde çok fazla kullanılmaya başlanması ve satın alınması düşünülen ürün ya da hizmet ne olursa olsun finansal bir planlamaya ihtiyaç duyulmasının sonucu alınan kararların etkilendiği de ortaya çıkmıştır.

Özellikle lisans eğitimi alan genç neslin finansal okuryazarlık konusunda bilgi sahibi olmalarının önemi üzerinde duran birçok çalışma mevcuttur (Öztürk & Demir, 2015), (Sarıgül , 2015), (Kılıç, Ata, & Seyrek, 2015), (Alkaya & Yağlı, 2015).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), finansal okuryazarlığı; Finansal ürün ve kavramlar ile ilgili tüketicilerin bilgi, risk ve alternatifler arasında tercih ve ayrım yapabilecek farkındalığa sahip olması yanı sıra finansal refahlarını arttırabilme süreci olarak tanımlamaktadır. Günlük yaşam içerisinde karmaşık finansal araçları kullanabilmek adına net kararlar alabilmek önemlidir. Hangi finansal araçların kullanılacağı, hangi oran ve koşullarda yatırım yapılması gerektiği, piyasaların ve ekonomik politikaların gidişatını analiz edebilme yetisi nasıl tasarruf yapılacağına dair önemli etkenlerdir (Özgür Güler & Veysikarani, 2019). Bu durum finansal okuryazarlığa dair eğitimin önemini arttırmakta ve beraberinde finansal bilgi, birikim, risk analizi yapabilme, farkındalık, bilgi temelli karar alabilme yetilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Alkaya & Yağlı, 2015).

Finansal okuryazarlık yetisinin arttırılması için başvurulması gereken en önemli kaynak finansman eğitimidir. 2013 Yılından itibaren bu kapsamda Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, UNICEF ve Türkiye Ekonomi Bankası işbirliği ile 6-14 Yaş aralığında bulunan bireyler için "Sanat Yoluyla Sosyal ve Finansal Eğitim" Projesi başlatılmıştır.

1. Finansal Bilgi

Bushmana ve Smith'e göre finansal bilgi, "halkın her kesimine açık şirketlerin finansal durumu ve performansına ilişkin olarak şirketlerin muhasebe ve dış raporlama sistemi tarafından üretilen, bağımsız denetimin kontrolüne açık olan ve kamuya duyurulan sayısal verileri ifade eder." (Bushmana & Smith, 2001)

Naik'e göre finansal bilgi, "bir şirket veya bir faaliyete ilişkin olarak parayla ifade edilen bilgileri ifade eder. Finansal bilgilerin, temel olarak ekonomi paydaşları için üretildiği/temin edildiği ve bu paydaşlar tarafından kullanıldığı/istifade edildiği görülmüştür. Ancak, finansal bilgilerin sadece ekonomi paydaşları için değil tüm toplum tarafından kullanıldığı unutulmamalıdır." (Naik, 1997)

Küçüksözen'e göre finansal bilgi "özünde muhasebe sistemi tarafından üretilse de şirketin diğer departmanları da bilginin üretimine katkı sağlar. Ancak bilgilerin toparlanarak gruplandırılması, muhakemesi ve finansal tablolara aktarılması muhasebe bilgi sisteminin sorumluluğundadır." (Küçüksözen, 2005)

Lusardi ye göre finansal bilgiyi şöyle açıklamıştır "finansal bilgi düzeyi ve gelişmiş finansal bilgi düzeyidir. Temel finansal bilgi düzeyini enflasyonun etkilerini bilme, faiz oranları hakkında bilgi sahibi olma, risk kavramını ve çeşitliliğini anlayabilme olarak tanımlamıştır. Gelişmiş finansal bilgi düzeyini ise risk ve getiri arasındaki ilişkiyi bilmek, hisse senedi piyasası, yatırım fonları, tahvillerin işleyiş şeklini ve temel varlık fiyatlandırma kavramlarını anlamaktır." (Lusardi, 2008)

Remund' a göre finansal bilgi düzeyi, "bir kişinin bütçeleme, tasarruf, yatırım ve borç alma gibi temel finansal kavramları bilme düzeyi ve kişisel mali durumunu sürdürebilme yeteneğidir." (Remund, 2010)

2. Finansal Okuryazarlık

Finansal okuryazarlık; "bireylerin temelini bilgiye dayandırarak, finansal durumlarını yönetebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır". Günümüz dünyasında finansal okuryazarlık yetisine sahip bireyler finansal bir ürünü tüketim aşamasına kadar analiz edebilecek yetkinliğe sahip olmalıdır (Alkaya & Yağlı, 2015).

Türk Ekonomi Bankasına göre; "Finansal okuryazarlık, tüketicinin paranın kullanımında ve yönetiminde bilgiyle değerlendirme yapmasını ve finansal araçların seçiminde etkili ve gerçekçi kararlar verebilmesini sağlayan yeterlilik seviyesidirdir. Başka bir ifade ile bireylerin gelirlerini, birikim ve yatırımlarını akıllıca değerlendirme ve bütçelerini doğru yönetebilme yetkinliğidir." (Türk Ekonomi Bankası, 2019)

Türkiye Bankalar Birliğine göre; "Bireylerin bütçe yapma, tasarruf, borç alma ve yatırım gibi anahtar finansal kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri kararlarında kullanabilme becerisidir."

Beş bileşeni vardır:

- Finansal kavramlarla ilgili bilgi

- Finansal kavramlarla ilgili iletişim kurabilme yeteneği
- Kişisel finans yönetimi becerisi
- Uygun finansal kararlar verme becerisi
- Gelecekteki finansal ihtiyaçlar için planlama yapma davranışı. (Türkiye Bankalar Birliği, 2012)

New York Akademiye göre; "Finansal okuryazarlık finansın temel konularına hakim olma, temel kavramlarını bilme ve gelecekle ilgili bazı tahminler yapabilmektir. Finansal işlemlerimizde kendimiz için en doğru olacak kararı bilinçli şekilde verebilmektir." (Kaya, 2019)

Finansal Okuryazarlık ve Erişim derneğine göre; "Finansal okuryazarlık gelirinizle/bütçenizle ilgili bilgi sahibi olmak ve onu etkin bir şekilde yönetebilmeyi ifade eder. Finansal okuryazarlık, kişinin gelirini akıllıca finansa edebilmesinin yanısıra, doğru yatırım ve tasarruflara yönebilmesini sağlar." (Finansal Okuryazarlık ve Erişim Derneği, 2018)

OECD'nin tanımına göre finansal okuryazarlık; "Ekonomik hayata katılımın sağlanması ve insan ile toplumun finansal refahının gelişmesi amacıyla, çeşitli finansal durumlarda etkili kararlar verebilmek için finansal kavramların bilgi ve anlayışı ile bu bilgi ve kavrayışı uygulama becerisi, motivasyonu ve güvenidir" (Gökmen, 2012)

Finansal okuryazarlık oranının yüksek olduğu ülkelerde finansal hareketliliğin ve tasarruf oranlarının aynı doğrultuda artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Dünya genelinde Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ile Finansal Eğitime Yönelik Uluslararası işbirliğinin (INFE) finansal okuryazarlık düzeyini ölçmek amacı ile geliştirmiştir. 14 Ülkeye uygulanan ve anket yöntemi ile toplanan veriler finansal okuryazarlık düzeyinin ölçülmesi politika üreticilere yardımcı olmayı amaçlaması da bu konunun önemini vurgulamaktadır (Alkaya & Yağlı, 2015).

3. Finans Muhasebe ile İlgili Eğitim Alan Öğrencilerin Finansal Okuryazarlık Seviyeleri Davranış, Tutum, Harcama ilişkileri

3.1. Araştırmanın Amacı ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm İşletmeciliği ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümlerinde, müfredatlarında Finansman ve Muhasebe alanları ile ilgili ders öğrenimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Eğitim müfredatında Finans ve Muhasebe dersi bulunan öğrencilerin finansal okuryazarlık konusunda demografik özellikleri ile davranış, tutum, harcama ve ilgi boyutları arasında ki ilişki ve fark araştırılmıştır. Günlük ve iş hayatlarında finansal okuryazarlık yetilerinde gelişim ya da bilgi düzeyleri ile tutum davranış, harcama boyutları ya da demografik durumları arasında fark ya da ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Evren sayısı 419 aktif öğrenci üzerinden Raosoft Sample Calculating sitesi aracılığı ile %5 hata payı ile 201 olarak hesaplanmıştır. Pilot çalışma için 40 (çalışmaya dâhil edilmemiştir), kayıp veri (demografik sorulara cevap vermeyen 13), uç değer analizi ile (z değerlerine göre ± 1,50 aralığının üzerinde olan değerler için 44) çıkarılmıştır. 279 Katılımcıya anket ait anket formu ile ölçek uygulanmış, 222 geçerli anket formu ile geçerli ölçek elde edilmiştir (Tabachnick, Fidell, & Çev. Baloğlu, 2015), (Pallant, Çevr. Balcı, & Çevr. Ahi, 2017).

3.2. Veri Toplama ve Analiz

Bu çalışma verileri Atatürk Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerine yüz yüze anket yöntemi uygulanarak elde edilmiştir. Birinci bölümde araştırmaya konu olan öğrencilere demografik özellikleri ile ilgili 5 ifade yöneltilmiştir. Harcama boyutu ile ilgili 4, Tutum boyutu ile ilgili 4, Algı boyutu ile ilgili 3, İlgi boyutu ile ilgili 3 ifade yöneltilmiştir. Yöneltilen ifadeler "Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği: Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik" çalışmasından alınmıştır. Ölçeğin alındığı çalışma 14 madde 4 faktör den oluşmaktadır. Çalışmada ilgili 4 faktör 14 ifadenin tamamının güvenirlik Cronbach Alpha katsayısı 0,72 olarak tespit edilmiştir (Sarıgül , 2015). Araştırmaya konu olan örneklem üzerinden yapılan güvenirlik analizi sonucu cronbach Alpha Katsayısı 0,616 olarak tespit edilmiştir. Veri setinin normallik ve homojenlik tesleri sonucu Skewness- Kurtosis değerlerinin +1,5 , -1,5 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir bu durumda verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick, Fidell, & Çev. Baloğlu, 2015). Boyutlar arasındaki ilişki ise "Pearson Correlation" analizi yapılarak ilişki yönü ve anlamlı olup olmadığı tespit edilmitir.



3.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir.

H_0: Finansal okur-yazarlık ve demografik özellikler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1: Boyutlar (Harcama, Tutum, İlgi ve Algı) ile Demografik Özellikler arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1a}: Harcama boyutu ile Cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1b}: Tutum boyutu ile Cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1c}: Algı boyutu ile Cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1d}: İlgi boyutu ile Cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1e}: Harcama boyutu ile Yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1f}: Tutum boyutu ile Yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1g}: Algı boyutu ile Yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1h}: İlgi boyutu ile Yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1i}: Harcama boyutu ile Medeni Durum grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1i}: Tutum boyutu ile Medeni Durum grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1j}: Algı boyutu ile Medeni Durum grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_{1k}: İlgi boyutu ile Medeni Durum grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H_2: Harcama ve Tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

H_3: Harcama ve İlgi düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

H_4: Harcama ve Algı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

3.4. Bulgular

3.4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ve frekans dağılımları Tablo 1 'de yer almaktadır.

Tablo 1 Demografik Özellikler Betimleyici Frekans Analizi Tablosu

Cinsiyet	N	Yüzde	Toplam Yüzde
Kadın	113	46,7	46,7
Erkek	129	53,3	100,0
Toplam	242	100,0	
Medeni Durum			
Evli	2	,8	,8
Bekar	240	99,2	100,0
Toplam	**242**	**100,0**	
Yaş			
18	7	2,9	2,9
19	6	2,5	5,4
20	7	2,9	8,3
21	9	3,7	12,0
22	57	23,6	35,5
23	37	15,3	50,8

24	70	28,9	79,8
25	27	11,2	90,9
26 ve üzeri	22	9,1	100,0
Toplam	**242**	**100,0**	
Eğitim Yılı			
2	23	9,5	9,5
3	56	23,1	32,6
4	134	55,4	88,0
5 ve Üzeri	29	12,0	100,0
Toplam	**242**	**100,0**	

Tablo 1.'de görüldüğü üzere katılımcıların demografik özellikleri sırası ile Cinsiyet % 46,7 Kadın, %53,3 Erkek, Medeni Durum %0,8 Evli, % 99,2 Bekar, Yaş %28,9 ie en baskın grup 24, % 2,5 ile en az katılımcının olduğu 19 yaşında olan katılımcılar, Eğitim Yılı %55,4 ile en fazla katılımcının bulunduğu 134 kişi 4. Yıl, % 9,5 ile en az katılımcının bulunduğu 2. Eğitim yılında bulunan katılımcılardan oluştuğu tespit edilmiştir.

3.4.2. Boyutlar ve Demografik Özellikler Arasındaki Fark

Bu çalışmada yapılan normallik testleri sonucu verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bu yüzden T- Testi ve ANOVA kullanılmıştır. Cinsiyet ve Boyutlar arasındaki anlamlı fark değerleri aşağıdaki tablo 3.1'de verilmiştir (arcama .

Tablo 3.0.9 Cinsiyete göre Tutum Algı boyutları T-Testi Analiz Tablosu

		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Harcama	Erkek	104	3,20	0,577		
	Kadın	118	3,40	0,644	-2,489	0,014
Toplam		222				
İlgi	Erkek	104	3,17	0,573		
	Kadın	118	2,87	0,479	4,238	0,000
Toplam		222				
Tutum	Erkek	104	3,71	0,716		
	Kadın	118	3,91	0,862	-1,864	0,064
Toplam		222				
Algı	Erkek	104	3,46	0,585		
	Kadın	118	3,56	0,454	-0,93	0,353
Toplam		222				

Tablo 3.1 incelendiğinde Tutum ve Algı boyutlarında Erkek ve Kadın katılımcılar arasında p = ,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı(,064> p =,05 - ,353 > p = ,05), Harcama ve İ;lgi düzeyleri ile Cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık olduğu (,014 < p = .05 , ,000 < p = .05) tespit edilmiştir. Medeni Durum ile Harcama, Tutum, İlgi, Algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacı ile Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Analiz yapılmadan önce, ön koşullardan biri olan varyans dağılımları kontrol edilmiş, varyans homojenliği sağlanmadığı tespit edilmiş ve Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi uygulanmıştır (Seçer, 2015). Finansal okur-yazarlık düzeylerinin alt boyu8tları ve yaş grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespiti için Tek Yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3.2 'de sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.0.10 Yaş gruplarına göre Tek Yönlü ANOVA Analiz Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	S.s.	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Harcama	18	7	3,64	,349	8/213	4,511	,000	A-C-E-G-I
	19	4	3,44	,515				
	20	7	3,93	,189				
	21	6	3,33	,585				
	22	55	3,24	,493				
	23	33	3,62	,552				
	24	61	3,24	,644				
	25	27	3,31	,859				
	26 ve Üzeri	22	2,83	,340				
Toplam		222	3,31	,621				
Tutum Toplam	18	7	3,93	,590	8/213	4,423	,000	B-F-E-G-H-I
	19	4	3,56	,125				
	20	7	4,11	,734				
	21	6	3,75	,922				
	22	55	3,85	,710				
	23	33	4,43	,528				
	24	61	3,59	,972				
	25	27	3,79	,591				
	26 ve Üzeri	22	3,42	,696				
		222	3,82	,801				
Algı	18	7	3,64	,659	8/213	2,022	,405	---
	19	4	3,81	,473				
	20	7	3,96	,336				
	21	6	3,25	,418				
	22	55	3,54	,429				
	23	33	3,53	,552				
	24	61	3,40	,527				
	25	27	3,60	,342				
	26 ve Üzeri	22	3,31	,728				
Toplam		222	3,50	,519				
İlgi	18	7	2,89	,349	8/213	5,890	,000	E-H-G-I
	19	4	2,75	,289				
	20	7	3,43	,703				
	21	6	3,00	,274				
	22	55	2,92	,579				
	23	33	3,16	,678				
	24	61	2,89	,369				
	25	27	3,48	,444				
	26 ve Üzeri	22	2,69	,393				
Toplam		222	3,01	,545				

A = 18, B = 19, C = 20, D = 21, E = 22 ,F = 23, G = 24, H = 25, I = 26 ve Üzeri

Finansal okur-yazarlığın alt boyutları ve yaş grupları incelendiğinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA analizi sonucuçları; Harcama düzeylerinin yaşlara göre anlamlı farklılık gösterdiği (F_{213}= ,000, p>.05), Tutum düzeylerinin yaşlara göre anlamlı farklılık gösterdiği (F_{213}= ,000, p>.05), İlgi düzeylerinin yaşlara göre anlamlı farklılık gösterdiği, Algı düzeylerinin ise yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir(F_{213}= ,405, p>.05).

Gruplar arasındaki ilişkinin yön ve boyutunun belirlenmesi için ise Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3.3'de verilmiştir.



Tablo 3.0.11. Harcama, Tutum, Algı ve İlgi Boyutları Arasındaki İlişki

	Harcama	Tutum	İlgi	Algı
Harcama	1	,369**	,403**	,270**
Tutum	,369**	1	,178**	,228**
Algı	,403**	,178**	1	,403**
İlgi	,270**	,228**	,403**	1

Harcama puanları ile Tutum, İlgi ve Algı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda Harcama ile Tutum arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki (r=.369, p<.01), Harcama ile Algı arasında Pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki (r=.403, p<.01) ve Harcama İle İlgi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu (r=.270, p<.01) bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında Öğrencilerin harcama puanları arttığında, tutum, ilgi ve algı puanlarının da artacağı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Finansal okur-yazarlık gelişiminde finans ve muhasebe derslerinin önemli rol oynadığı, işletme ve iktisat bölümleri yanı sıra Turizm İşletmeciliği ve Turizm fakültelerinde odağı insan olan ve yerinde tüketim yapılması gereken gelir ve döviz getirici özellikleri bulunan turizm sektöründe yönetici olarak yetkinliklere yönelik eğitim alan katılımcıların demografik özellikleri, boyutlar arasında ki ilişkiler ve aralarında anlamlı fark ve ilişki olup olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma süresince gözlemlenen Finans ve Muhasebe eğitimi ya da bu alanlar ile ilgili ders alan katılımcıların eğitim sürelerinin artması ile doğru orantılı olarak finansal okur-yazarlık konusunda pozitif eğilimlerinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuca ölçekte bulunan "Finans – Muhasebe derslerinin zor olduğunu düşünüyorum" ifadesinin eğitim yılı arttıkça, puanının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Müfredatlarda ilgili ders ve içeriklerinin arttırılmasının küresel dünya ve ekonomide İktisat - işletme ve yönetici lisansları ile yetiştirilen öğrencilerin günlük ekonomik sorunları ile yüzleşmesinde yardımcı olacağı düşünülerek ders sayı ve haftalık işlenme saatlerinin arttırılması önerilebilir.

Finansal okur-yazarlık düzeyinin harcama oranlarının artması ile birlikte ölçeğin alt boyutları olan Tutum, Algı ve ilgi boyutlarında ki değişimlerin pozitif yönde birbirleri arasında ilişki olduğu tespit edilerek ispatlanmıştır. Hipotezlerin kabul ve red durumları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.12 Hipotez Kabul Red tablosu

Sıra No	**Hipotezler**	Kabul	Red
1	**H_0:** Finansal okur-yazarlık ve demografik özellikler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.		x
2	**H_{1a}:** Harcama boyutu ile Cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.	x	
3	**H_{1b}:** Tutum boyutu ile Cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.		x
4	**H_{1c}:** Algı boyutu ile Cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.		x
5	**H_{1d}:** İlgi boyutu ile Cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.	x	
6	**H_{1e}:** Harcama boyutu ile Yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.	x	
7	**H_{1f}:** Tutum boyutu ile Yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.	x	
8	**H_{1g}:** Algı boyutu ile Yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.	x	
9	**H_{1h}:** İlgi boyutu ile Yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.	x	
10	**H_{1i}:** Harcama boyutu ile Medeni Durum grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.		x
11	**H_{1i}:** Tutum boyutu ile Medeni Durum grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.		x
12	**H_{1j}:** Algı boyutu ile Medeni Durum grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.		x

13	**H_{1k}:** İlgi boyutu ile Medeni Durum grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.		x
14	**H_2:** Harcama ve Tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.	x	
15	**H_3:** Harcama ve İlgi düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.	x	
16	**H_4:** Harcama ve Algı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.	x	

Kaynakça

Alkaya, A., & Yağlı, İ. (2015). Finansal Okuryazarlık - Finansal Bilgi, Davranış ve Tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF Öğrencileri Üzerine it Uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 585-599.

Bushmana, R. M., & Smith, A. J. (2001). Financial accounting information and Corporate Governance. *Journal of Accounting Economics*, 232-238.

Finansal Okuryazarlık ve Erişim Derneği. (2018). https://www.fo-der.org/finansal-okuryazarlik-nedir/ adresinden alındı

Gökmen, H. (2012). *Finansal Okuryazarlık.* İstanbuL: Hiperlik Yayınları.

Kaya, S. (2019, Mayıs 25). *NEW YORK AKADEMİ.* New York Akademi: http://www.newyorkakademi.com/faydaliBilgiler/Haber/Finansal-Okuryazarlik-Nedir/31 adresinden alındı

Kılıç, Y. , Ata, H. A., & Seyrek, İ. H. (2015). Finansal Okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe Ve Finansman Dergisi*, 129-150.

Küçüksözen, C. (2005). Finansal Bilgi Manipülasyonu: Nedenleri, Yöntemleri, Amaçları, Teknikleri, Sonuçları ve İMKB Şirketleri Üzerine Ampirik Bir Çalışma. (s. 8). ANKARA: SPK.

Lusardi, A. (2008). Financial Literacy: An Essential Tool for Informed Consumer Choice. *NBER Working Paper No. 14084 - NationalL Bureau of Economic Research*, 1-30.

Naik, R. R. (1997). *Nature and Purpose of Financial Information.* New York: DC Gardner Workbook.

Özgür Güler, E., & Veysikarani, D. (2019). Ekonomik Okuryazarlık Üzerine Ampirik Bir Uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 126-141.

Öztürk, E., & Demir, Y. (2015). Finansalş Okuryazarlık ve Para Yönetimi: Süleyman Demirel Üniversitesi AKademik Personel Üzerine Bir Uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergsi*, 113-134.

Pallant, J., Çevr. Balcı, S., & Çevr. Ahi, B. (2017). *SPSS Kullanma Klavuzu SPSS ile Adım Adım Veri Analizi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Remund, D. L. (2010). ..., 276-295.

Sarıgül , H. (2015). Finansal Okuryazarlık Tutum Ve Davranış Ölçeği: Geliştirme, Geçerlik Ve Güvenirlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 200-218.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi ANaliz Ve Raporlaştırma.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Çev. Baloğlu, M. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı.* Ankara: Nobel.

Türk Ekonomi Bankası. (2019, Mayıs 13). https://www.teb.com.tr/finansal-okuryazarlik/: https://www.teb.com.tr/finansal-okuryazarlik/ adresinden alındı

Türkiye Bankalar Birliği. (2012, Mayıs 24). https://foy.tbb.org.tr/finansal-okuryazarlik-nedir adresinden alımıştır.



YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİLERİNE İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Bahadır GÜLBAHAR
Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr

Mehmet SAYLAN
Türkçe Öğretmeni, Kırşehir Merkez Sırrı Kardeş Ortaokulu, e-posta: saylanmehmet@hotmail.com

Özet
Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışma, nicel bir tarama araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il genelinde görev yapan 207 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak bu araştırma için geliştirilen "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmış, veriler SPSS 21 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği" nin alt faktörlerinden "öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum" düzeyinin "yüksek" olduğu, "öğrencilere etkisine ilişkin tutum" düzeyinin "çok yüksek" olduğu ve ölçeğin geneline ilişkin tutum düzeyinin "çok yüksek" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumları arasında, "mesleki kıdem", "drama eğitimi alıp almama durumu" ve "geleneklere bağlılık / yeniliklere açıklık algısı" değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama yöntemi, öğretim yöntemleri, Türkçe öğretimi, öğretmen tutumları.

INVESTIGATING TURKISH TEACHERS' ATTITUDES IN TERMS OF THE EFFECTS OF CREATIVE DRAMA METHOD

Abstract
The aim of this study is to examine the attitudes of Turkish teachers about the effects of creative drama method in terms of various variables. The study is a quantitative survey research. The population of the research is composed of 207 Turkish teachers working in Kırşehir province during the 2018-2019 academic year. The sampling method was not used, the entire population has been reached. As the data collection tool, the "Attitude Scale Regarding the Effect of Creative Drama Method" which was developed for this research was used, data were analyzed in SPSS 21 package program. In this study, it was concluded that the "attitude regarding the effect to the teaching / learning process" level was high, "attitude regarding the effect to the students" level was very high, and "attitude of the overall scale" level was very high, among the sub-factors of the "Attitude Scale Regarding the Effect of Creative Drama Method." It was determined that there were no significant differences between the teachers 'attitudes regarding the effect of creative drama method according to gender, marital status and place of duty variables. It was concluded that there were significant differences between the attitudes of the teachers participating in the study according to the variables of "professional seniority "," state of drama education "and perception of commitment to tradition / openness to innovations".
Keywords: Creative drama method, teaching methods, Turkish teaching, attitudes of teachers.

GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünyada eğitim öğretim yöntemlerinin de çağın gereklerine ve yeni yaklaşımlara göre değişmesi gerektiği, kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Modern çağda öğretim yöntemlerinin farklılaşması ve bilimin ışığında sürekli yenilerinin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini ön plana çıkarmış, öğrenciyi daha aktif bir konuma getirmiştir. Geleneksel öğretim yöntemlerindeki öğretmen temelli anlayıştan gittikçe uzaklaşılmış, öğrenci merkezli anlayışlar daha çok kabul görmeye başlamıştır. San (1985)'a göre "yaratıcılık" en geniş anlamı ile önceden kurgulanmamış ilişkiler arasında bağlantı kurabilme, ortaya çıkan yeni düşünce sistemi içerisinde yeni yaşantı, fikir, deneyim ve ürünler ortaya koyabilme, başka bir deyişle evreni tekrar yapılandırma, bireyler ve kültür için gerçeklikle uyumlu bir yenilik ortaya çıkarmaktır.



Yaratıcı drama uygulamaları öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, problem çözme becerilerini, eğitim öğretim süreci içerisinde etkin rol almalarını ve kendilerini ifade edebilme yeterliliklerini, öğrencileri eğlendirerek geliştirmeyi hedeflemiş; uygulamalar esnasında hayatın provası yapılarak öğrencilerin birinci kaynaktan öğrenmelerine imkân tanımıştır. Yaratıcı drama aktif bir öğrenci tipini ortaya koymayı amaçlayan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamızdaki temel amaç, yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarını ortaya koymaktır.

Alan yazında bazen farklı adlandırmalar görülse de nitelik, amaç ve kapsam bakımından yaratıcı drama, eğitimde drama, eğitsel drama ve eğitici drama kavramları temel olarak birbirinden farklı değil, aynıdır. Kavramların uluslararası araştırmalarda karşılıkları "Creative Drama", "Drama in Educatian" veya Educational Drama"dır.Bu kavramlar "Yaratıcı Drama", "Eğitimde Drama" , "Eğitsel Drama" veya Türkçede bazı kaynaklarda olduğu gibi " Eğitici Drama" olarak ifade edilir ve buradaki ifade "eğitim ile ilgili" yanını veya "eğitilebilir" yanını kasteder (Adıgüzel, 2017:48).

Üstündağ'a (1994) göre yaratıcı drama " kurallar içinde özgürlük" unsurunu kullanarak katılımcılara kendini keşfetme, tanıma, başkalarını tanıma, empati kurabilme olanağı veren bir disiplin, bir öğretim yöntemi ve bir sanat eğitimi alanıdır.

Türkçe dersinin 2018 yılında yayımlanan yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programı incelendiğinde, birçok kazanımın yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilere kazandırılabileceği düşünülmektedir. Horrison (1999:7) da dramanın ilköğretim programındaki derslerin birçoğunda kullanılabileceğini; çocuğun zihinsel, duygusal ve estetik açıdan gelişimlerinin drama ile sağlanabileceğini ifade etmiştir. Bu yöntemle öğrencilerin eğitim öğretim sürecinin içinde daha aktif rol alacağı, kalıcı öğrenmenin sağlanacağı, öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgilerinin artacağı ve bunun paralelinde Türkçe dersindeki kazanımların içselleştirilmiş olarak verilebileceği kanaatindeyiz.

Yaratıcı drama, modern öğretim yöntemlerinin birçoğuna rehberlik eden ve son dönemde üzerine birçok araştırmacının çalışma yaptığı, önemsenmesi gereken bir yöntemdir. Yaratıcı drama, yapılandırmacı yaklaşımın temel unsurlarını içinde barındırması hasebiyle çağımızın öğretim metotlarını içine alabilecek kadar kapsamlıdır. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, problem çözme becerilerini, empati becerilerini, eleştirel düşünce yapılarını, girişimcilik potansiyellerini, iletişim becerilerini, beden dilini, doğaçlama yeteneğini, kendilerini ifade edebilme yeterliliklerini, öğrencileri eğlendirerek geliştirmesi ve bir nevi hayatın provası şeklinde uygulanıyor olması, bu yöntemin en önemli özelliğidir. Aytaş(2008: 15)'a göre de yaratıcı drama birçok duyuyu harekete geçirdiği için etkili bir öğretim yöntemidir. Türkçe derslerinde dil becerilerini geliştirmek anlama ve anlatmayı daha etkin kılmak için yaratıcı dramaya sıklıkla başvurmak gerekir. İyi kurgulanmış bir yaratıcı drama etkinliğinde dört temel beceriye(okuma, yazma, dinleme, konuşma) yönelik unsurlar yer almakta, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı tam anlamıyla oluşmaktadır.

Hornbrook, dramanın sanatsal yönüne dikkat çekerek bölümlere ayırmış, bir bölümünün estetikle ilgili olduğunu, diğer bölümünün ise okullarda uygulanan biçimde oluştuğunu belirtmiş; 1980'den itibaren ise İngiltere'deki çocukların dramanın estetik ve eğitsel yönleri kullanılarak eğitildiğini ifade etmiştir (Hornbrook,1991).

Güneysu (1991) yaratıcı dramayı, insanların empati kurarak geliştiği, kendini daha özgün bir şekilde ifade edebildiği, araştırma ve istek duygusunu artıran, insanları sınırlayıcı ve zorlayıcı eğitimden farklı olarak bireydeki eğitim ve öğretim arzusunu artıran bir eğitim yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcı drama; eğitim sürecini oyunlarla geliştiren bir etkinliktir, bu özelliği ile eğitimin ayrılmaz ve önemli bir parçasıdır (Üstündağ,1994). Drama sözcüğünün başında kullanılan "yaratıcı" sözcüğü kasıtlı olarak ilave edilmiştir. Çünkü yaratıcı drama çalışmasında, önceden hazırlanmış bir metin olmadan, katılımcıların kendine özgü yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlamalar ve canlandırmalar vardır (Adıgüzel, 2006).

Okvuran (1995:186) ise yaşamda bir kez yaşanabilen ve bir daha tekrarlanması mümkün olmayan anların, deneyimlerin, durumların, yaratıcı drama atölyesinde belli bir ısınma, konsantrasyon ve rahatlama tekniklerinden sonra bütün grubun katılımıyla yeniden yaratılabileceğini ifade etmiştir. Oluşturulan mizansen ile yeniden tartışılabileceğini, durumların tekrar değerlendirilebileceğini ve istenirse yeniden kurgunun oynanabileceğini eklemiştir. Oluşturulan bu ortamda, öğrenmenin bilişsel yanları kadar duyuşsal ve devinişsel yönlerinin de etkili olacağını ve bireylerin grupla çalışmanın, grup içinde ayrı birey olmanın, başkalarının rolüne girme, öyleymiş gibi yapma yoluyla kendini ifade etmenin hazzını yaşayacağını vurgulamıştır.

Üstündağ (2009) yaratıcı drama derslerindeki etkinliklerin tümünün sözlü ve sözsüz iletişime dayandığını belirtmiş, bu derslere katılan kişilerin iletişim sürecinde önce kendi düşüncelerini, duygularını ve bedenini fark edeceğini belirtmiştir. Bir durum, olay ya da kişi karşısında neler düşündüğümüzü inceleme olanağı bulacağımızı, benzer biçimde bir durum, olay ya da kişi karşısında duygularımızın, tavırlarımızın, tutumlarımızın, değer yargılarımızın, alışkanlıklarımızın neler olduğunu gözleyebileceğimizi belirtir. Bu durumun sonucunda ise olay ya da kişi karşısında bütün tepkilerimizle, bedenimizi kullanmamızla, duruş biçimimizle, bakışlarımızla, ses tonu ve hızımızla kendimizi bedensel özelliklerimizle tanıyacağımızı ifade eder.

Yaratıcı drama yönteminin içerisinde sürekli bir etkileşim ve etkinlik vardır. Bu yöntemin kullandığı teknikler sayesinde, birey kendini başkalarının yerine koyarak rol oynayabilmektedir. Özellikle rol oynama ve doğaçlama tekniği, bireyin empati becerilerini geliştirebilecek önemli tekniklerdir. Bu etkinliklerle birey kendini özgürce ifade edebilme fırsatı bulur ve birey yeni deneyimler kazanarak yaşantı zenginliği elde etmiş olur. Drama çalışmalarıyla bireyin iletişim becerileri her uygulamada daha da gelişir.

Aytaş (2008:4) geleneksel öğretim yöntemleri, yalnız başına yetersiz kaldığı için yaratıcı drama yönteminin öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlandığını, bu yöntemin kullanımıyla dil ve anlatım becerilerinin olumlu yönde geliştiğini, öğrencilerin derslere zevkle geldiğini ve öğretmenlerin sonuca daha rahat ulaştığını ifade etmiştir.

Araştırmacıların da yer yer bahsettiği gibi yaratıcı drama önemsenmesi gereken, hayatın önemli kesitlerini ortaya koyan ve aynı zamanda kalıcı öğrenmeyi pekiştiren bir yöntemdir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde modern öğretim yöntemleri aktif öğrenci temeli üzerine kurulmaya çalışılmaktadır. Birçok öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde, yaparak yaşayarak öğrenme temeline dayalı olan yöntemlerinin kalıcı öğrenmeye en yakın yöntemler olduğu değerlendirilmektedir. Yaratıcı drama yöntemi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu yöntemle aktif bir öğrenme-öğretme sürecinin yaşandığı, diğer yöntemlere göre bu yöntemin kalıcı öğrenme noktasında daha başarılı olduğu görülmektedir. Yaratıcı drama yönteminin eğitim-öğretim süreci içerisinde uygulanmasını sağlayacak olan kişiler, drama liderliği görevini üstlenecek öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu yönteme karşı tutumları yöntemin amacına ulaşmasını doğrudan etkilemektedir. Bu yönteme karşı olumlu bir tutuma sahip olan drama liderinin uygulamasında yöntem tam anlamıyla amacına ulaşırken; olumsuz tutumu olan liderin uygulaması amaca ulaşmayı güçleştirebilecektir. Yaratıcı drama yönteminin etkisine inanan ve uygulamayı zevkle yapan öğretmen, uygulamanın sonunda amaçlarına daha kolay ulaşacak, hem kendisi hem de öğrencileri açısından verimli bir eğitim-öğretim süreci geçirmiş olacaktır. Bu çalışmada amaç, yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek ve bu temel amaca bağlı olarak; cinsiyet, mesleki kıdem, drama eğitimi alıp almama, geleneklere bağlılık/yeniliklere açıklık, medeni durum ve görev yapılan yerleşim türü değişkenlerine göre öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmamızda veri toplama aracı olarak kullanılan "*Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği*" uzman görüşleri alınarak bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Araştırmamızda söz konusu ölçek Türkçe öğretmenlerine uygulanmış ve bir çıkarımda bulunulmaya çalışılmıştır. Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumları, tespit edilerek hangi değişkenlerle ilişkili olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Söz konusu değişkenler göz önünde bulundurularak araştırma sonucunun öğretmenler, okul yöneticileri, milli eğitim müdürlükleri, MEB ve araştırmacılar için önem arz ettiği düşünülmektedir. Yaratıcı drama yöntemiyle ilgili eğitim programları veya hizmet içi eğitim planlamaları yapılırken araştırmamızda elde edilen verilerin, yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Türkçe Öğretimi

MEB, 2018 yılında yayımladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tematik yaklaşımı esas almış, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanında üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlemeler yapmıştır. MEB (2018:8-9)'in yayımlamış olduğu programda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarının sağlanması gerektiğini vurgulamış, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almaları konusunda teşvik edici bir şekilde yaklaşılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin öğrendiklerini yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkan sağlayan, öğrencilerin aktif olarak katılabileceği etkinliklere ve çalışmalara yer verilmesi gerektiği; bu tarz etkinliklerin öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirdiği,

öğrencilerin bu çalışmalarla öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacağı ifade edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları şunlardır:

1. Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,

2. Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurullarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,

3. Öğrencilerin okuduğu, dinlediği, izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmenin sağlanması,

4. Öğrencilerin okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

5. Öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,

6. Öğrencilerin bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,

7. Öğrencilerin basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

8. Öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,

9. Öğrencilerin milli, manevi, ahlaki, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, milli duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

10. Öğrencilerin Türk ve dünya, kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Sever (2006)'e göre Türkçe öğretimi, en genel anlamda duygu ve düşüncenin eğitim sürecidir. Türkçe öğretiminin amacı ise öğrenenlerin anlama(okuma, dinleme) ve anlatma(konuşma, yazma) becerilerini geliştirerek onların çok boyutlu düşünmelerini alışkanlık haline getirmektir.

Belet (2006:5)'e göre kişinin kendini gerçekleştirmesi, gelişme ve değişmelere ayak uyduracak şekilde yetiştirmesi, toplumsallaşması ve kültürlenmesini hedef edinen ilköğretim kademesinde; iletişim kurma, toplumsallaşma ve kültürlenmenin asıl gereği olan anadili öğretiminin gerçekleştirilmesinde Türkçe dersinin çok önemli bir yeri vardır.

Demirel (2003:9) dilin, temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluştuğunu ifade etmektedir. Dilin yapısal özelliğine hakim olmak temel dil becerilerini daha kolay kavramaya yardımcı olacaktır. Bunun için Türkçe öğretiminin bir diğer önemli bölümü de dilbilgisi öğretimidir. Dolunay (2013)'a göre dilbilgisi öğretimi; öğrenenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynayan yardımcı ve destekleyici bir alandır. Dilbilgisi kurallarını öğrenmek kişinin anadilinde daha hızlı düşünmesini ve daha akıcı bir şekilde kendini ifade etmesini sağlar. Yalnız dilbilgisi öğretiminde unutulmaması gereken şey dilbilgisi bir amaç değil, araç olarak kullanılmalı, dilbilgisi kurallarının öğrenenlerin anadiline daha hakim olmaları konusunda onları destekleyici bir unsur olduğu her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

Özdemir (1987) Türkçe dersinin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere birbiriyle bağlantılı dört temel beceri alanını kapsamaktadır.
- Dört temel beceri özel yöntemlerden de yararlanılarak bir bütün halinde yürütülür.
- Türkçe dersi uygulamaya dönük bir alışkanlık dersidir.
- Bu ders diğer tüm derslerin temeli niteliğindedir. Çünkü Türkçe dersinden edinilen dört temel beceri tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır.

Türkçe öğretimi sırasında devamlı göz önünde bulundurulması gereken bazı temel ilkelere ihtiyaç vardır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Dil doğal ortamlarda öğretilmelidir.
- Çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- Türkçe öğretiminde diğer derslerden de faydalanılmalıdır.
- Farklı dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- Birçok ders araç-gereçlerinden faydalanılmalıdır (Kavcar vd. 1995:9).

Çiftçi (1998:63)'ye göre Türkçe öğretiminde, alanla ilgili kaynakların işaret ettiği başka ilkelerde vardır:

- Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir.
- Dil öğretimi beceri öğretimidir, bilgi öğretimi değildir.
- Anadili öğretimi aynı zamanda, düşünmenin öğretimidir.
- Anadili öğretimi 4-15 yaşları arasında kesintisiz bir şekilde verilmelidir.
- Anadil öğretiminde, hafıza da eğitilmelidir.
- Dil becerisi bütünlük arz etse de konuşma becerisi öncelik taşır.
- Anadili öğretiminde, aktif kullanılan kelime hazinesi geliştirilmelidir.

Demirel (2003:18)'in Türkçe öğretiminde programın amaçlarına ulaşması için belirlediği temel ilkeler şunlardır:

- Dört temel dil becerisi birlikte öğretilmelidir.
- Anadil öğretimi doğal bir ortamda yapılmalıdır.
- Türkçe öğretiminde tüm derslerden yararlanılmalıdır.
- Anadilin kuralları tümevarım yaklaşımıyla öğretilmelidir.
- Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında iyi bir ilişkinin kurulması gerekmektedir.
- Konular seçilirken tematik yaklaşım benimsenmelidir.
- Dil becerilerinin geliştirilmesinde çoklu ortam sağlanmalıdır.

Yukarıda sayılan ilkelerden de anlaşılacağı gibi dil öğretimin çok yönlü olma özelliği vardır. İnsana ait hemen her şey dilin içinde yer alır ve dilin her boyutu, bir diğeriyle iç içe geçmiş vaziyettedir. Uygulayıcılar bu ilkeleri iyi özümsemeli dil öğretimini bütünlük içerisinde gerçekleştirmelidir.

Türkçe öğretmenleri belirli bir dil hassasiyetine sahip, bulunduğu toplumun değerlerine saygılı, gelenek ve göreneklerine hakim, iletişim becerileri gelişmiş, problemleri çözebilen, gözlem yeteneğine sahip, günceli takip eden, donanımlı, lider ruhlu ve öğrencisini okur olma yolunda yüreklendiren bir yapıya sahip; anadil sevgisini aşılayıp öğrencilerine estetik ve sanatsal değerler katma çabası içerisinde olmalıdır. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretmenleri öğrenme-öğretme süreci içerisinde birçok öğretim yöntem ve tekniğini kullanabilmelidir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında, çağdaş öğretim yöntemleri ile öğrenme-öğretme sürecini daha canlı ve ilgi çekici hale getirmelidir. Dersin niteliği bakımından Türkçe öğretmenleri birçok yöntem ve tekniği kullanabilme olanağına sahiptir.

Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi

Türkçe dersinin yapısına en uygun yöntemlerden birisi de yaratıcı drama yöntemidir. Bu yöntem birçok duyu organını harekete geçirdiği için etkili bir yöntemdir. Türkçe dersinin tüm kazanımları dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. İyi kurgulamış bir yaratıcı drama etkinliğinde bu becerilerin tamamına uygun çalışmalar görülebilmektedir. Aytaş (2008:15) yaratıcı dramanın Türkçe dersine çok uygun bir yöntem olduğunu ve Türkçe derslerinde kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Türkçe derslerinde dört temel dil becerisi öğretilmeye çalışılır. Okuma ve dinleme anlamanın, konuşma ve yazma becerileri ise anlatmanın göstergesidir. Türkçemizin etkili bir şekilde

öğretilmesinde yaratıcı drama, baktırarak değil, yaptırarak öğretmeyi gerçekleştirdiği için vazgeçilemeyecek kadar önemli temel bir yöntemdir (Kavcar, 1986: 83; Akt. Aytaş, 2008: 15).

"Yazılı bir metne bağlı olmayan drama uygulamaları öğrencilerin doğaçlama yoluyla sözel anlatım becerilerini geliştirmesinin yanında, bir durumu özgürce anlatabilme becerilerini de geliştirmeye çalışılır." (Aytaş, 2008: 15).

"Ders içi etkinliklerde öğretmen, yeri geldikçe öğrencilerin kendi yaşadıkları, gözlemledikleri veya etkilendikleri bir olayı canlandırmalarını isteyebilir. Böylece onların kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini, özgüvene sahip olmalarını sağlamış olur. Özellikle metin özetlemeleri veya metinle ilgili değerlendirmelerde bu yöntem oldukça yararlıdır." (Yalçın ve Aytaş, 2012:14).

Öğretim Yöntemleri

Oğuzkan (1985:72) yöntemi, içinde bulunulan problemi çözmek ya da herhangi bir amaca ulaşmak için takip edilen yol olarak ifade eder. Öğretim yöntemini ise; öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri ile tüm öğrenme durumları göz önünde tutularak belirlenen ve izlenen mantıklı yol olarak tanımlar.

Her konunun kendine has özelliği olduğu için öğrenme öğretme sürecinde uygun yöntemin seçilmesi ve bazen birkaç yöntemin aynı anda kullanılması gerekebilir. Devamlı aynı yöntemle ders işlemek, öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkiler. Derslerde farklı yöntemler kullanılarak öğrencilerde merak duygusu uyandırılıp canlı ve zevkli bir işleyiş sergilemek daha kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır. Bu şekilde farklı yöntemler kullanmak, çoklu zeka kuramında tespit edilen çeşitli zeka türlerine yönelik uygulamalar içereceği için amaca daha fazla hizmet edecektir. Sever (2008)' e göre de Türkçe dersleri sanatın tüm alanlarından yararlanılabilen, öğrenenlerin yeteneklerini sergileyebileceği, ilgi alanlarını ortaya çıkarabileceği, teknolojik imkanlarla desteklenmiş, birden fazla uyaranlı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmeli, yöntemler buna göre seçilmelidir.

Öğrenme-öğretme süreci, önceden planmış kazanımların çeşitli yöntemlerle bireylerde bilişsel, duyuşsal etki ve davranış değişikliği gerçekleştirmeye çalışma süreci olarak tanımlanabilir. Süreci bütüncül olarak ele almak ve sürece çok yönlü bakmak, başarıya ulaşmada önemli bir etkendir. Bunlar gerçekleştirilirken öğretim yöntemleri iyi analiz edilmeli amaca uygun yöntemlerle sonuca ulaşılmaya çalışılmalıdır.

Demirel (2011)'e göre öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması, konuya en uygun yöntemin seçilmesi ile gerçekleşir. Bunun için öğretmen farklı yöntemlere hakim olmalı, bu yöntemleri kullanabilmeli ve anlatacağı konuya göre seçebilmelidir.

Yeşil (2004) yöntemi, eğitim sürecine şekil ve renk veren, iklimi belirleyen, sürecin nasıllığını ifade eden asıl unsur olarak kabul eder. Süreç içerisinde verilmek istenenler, olanaklar ölçüsünde kazandırılmaya çalışılırken kullanılan yöntemler çok önemli bir yere sahiptir. Bir anlamda yöntem, sonucu belirleyen bir faktördür. Doğru seçilmiş bir yöntem uygulayıcıyı direkt hedefine ulaştırır.

Öğretmenlerin yöntem seçiminde kişilik özellikleri, konunun özelliği, ekonomik nedenler, zaman sınırı, çevrenin sosyal ve kültürel yapısı, kurumun fiziki yapısı, öğrenci sayısı ve öğretmenin branşı önemli roller oynamaktadır.

Teknik, yöntemlerin uygulanmaya konuluş biçimi olarak tarif edilebilir. Büyükkaragöz ve Çivi (1999: 70)'ye göre yöntem ve teknik kavramları iç içe geçmiş kavramlardır ve öğretim yöntemi, öğretim tekniğini kapsayan daha genel bir yapıdır. Belirli görüş, ilke ve kurallara göre geliştirilmiş olan öğretim yönteminin uygulamaya konuluş biçimi, tekniği ifade eder.

Drama

Drama kavramı üzerine birçok tanım yapılmıştır. San (1990:11)'a göre drama kelimesi Yunanca "dran" dan türetilmiştir ve "yapmak, etmek, eylemek" anlamını taşır. Her ne kadar bu kavram çok eskilere dayansa da günümüzde güncelliğini koruyan ve araştırmacıların ilgisini çekmeye devam eden önemli bir konudur. San (1996:149) drama kavramını, bireylerin bir grup çalışması içinde, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir yaşantıyı, olayı, düşünceyi, eğitim ünitesini; bazen de soyut bir kavramı, geçmişteki öğrenilenlerin anlamlandırılması yolu ile gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği "oyunsu" süreç içinde canlandırılması olarak ifade eder.

Drama herhangi bir konuyu, çoğunlukla katılımcıların gönüllülüğüne dayalı oluşan bir grupla ve gruptaki kişilerin kendi yaşantılarından hareketle, doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanarak ve çocuk oyunlarının özelliklerinden de faydalanarak oynuyormuş gibi canlandırmaktır (Adıgüzel, 2001: 14).

Nutku (1990) ise dramayı insanın yaşamı boyunca süren bir eylem olarak görmüştür. Önder (2016)'e göre ise drama; bir eylemin, olayın, bir duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, şiirin, tüm varlıkların; sözlü veya sözsüz, doğal davranışlarla, taklit yoluyla temsili olarak ortaya konması, canlandırılmasıdır.

Yaratıcı drama

Yaratıcı drama günümüzde, toplumun birçok kesimin oldukça ilgi gören bir yöntemdir. Aral vd. (2000) yaratıcı dramayı hem bir öğretim yöntemi hem bir disiplin hem de sanat eğitim aracı olarak görmektedir. Yaratıcı drama ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında birçok alanda var olan ve güncelliğini uzun bir süre de yitirmeyeceği düşünülen çağdaş bir yöntem olarak görülmektedir. Bu yöntem eğitimde, sosyal hayatta ve psikolojik yaklaşımlarda her zaman kendisine yer bulabilmekte, hayatın içindeki her alanda önemini sürdürebilmektedir.

"Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama(rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye) , şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır."(Adıgüzel, 2017: 41).

Üstündağ (2002)'a göre yaratıcı drama herhangi bir konuyu; rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerden faydalanarak, katılımcıların yaşantılarından hareketle canlandırmalar yapmaktır. Canlandırma sürecinde oyunun genel özelliklerinden faydalanılır. Drama lideri, öğretmeni ya da eğitmeni eşliğinde, yapılacak uygulamanın amacına ve grubun yapısına göre daha önceden ayarlanmış bir mekânda yaratıcı drama etkinlikleri yapılır. Yaratıcı dramanın öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; duyuşsal, bilişsel, sosyal ve devinişsel yetilerle bütünleşmiş olmasıdır.

San (1998) yaratıcı dramayı, önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumu ve doğaçlama canlandırmaları olarak tanımlamıştır.

Yaratıcı dramada bireyler, kendi geçmiş yaşantılarında elde ettikleri kavramların anlamlarıyla, anladıkları düzeyde etkin olarak karşı karşıya gelir. Bu sayede yaratıcı drama etkinliği kişilere yeni yaşantılar, yeni görüşler ve yeni bakış açıları sunar. Bu çeşit bir etkinliğin sonucunda bireyin kendini gerçekleştirmesi sağlanabilir (Üstündağ,1994).

Yaratıcı drama uygulamasına katılan bireyler, zihinsel ve fiziksel birçok faaliyette bulur. Bu uygulama sırasında ve sonrasında katılımcılar birçok alanda gelişim sağlarlar. Anlamlandırılması zor olan birçok durumu rahat anlarlar. Dikkati toplayabilme, algılama düzeyi ve yorumlama kabiliyeti gibi yeteneklerini ve eleştirel bakış açılarını geliştirirler. Beden dillerini daha etkili ve rahat kullanırlar. Temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirip etkili bir şekilde kullanırlar. Uygulama esnasında girecekleri rolleri ve konunun içeriğini düşünürken seçici olma özelliklerini ve karar verme güçlerini arttırırlar. Hafızalarına yeni kavramlar katarlar. Uygulama sırasında kendilerini daha iyi tanıyıp ilgi ve yeteneklerinin farkına varırlar. Sosyal hayatındaki grupların lideri olma ve grupları yönetebilme yetisini kazanırlar (Kara,2010:53-54).Yaratıcı drama uygulamalarında her yaştan katılımcı öğrenme sürecinin önemli bir unsuru olarak yer alır, kendini sözlü ve sözsüz olarak ifade edebilme imkanı bulur, etkili bir iletişim sürecine dahil olur. Özgür bir ortamda yaratıcılıklarını ve imgesel düşünme güçlerini rahat bir şekilde kullanır (Adıgüzel, 2017).

Yalçın ve Aytaş (2012:23) "drama" , "yaratıcı drama" kavramlarını iki boyutta ele almaktadır. Birincisi bireyin kişisel becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, diğeri ise bir eğitim programı içerisinde, sınıfta yöntem olarak kullanılan canlandırmalar olarak ifade eder. Yaratıcı dramanın en önemli işlevini eğitim ortamında kullanılması ve eğitime katkı sağlaması olarak görür. Yalçın ve Aytaş (2012:23)'a göre yaratıcı drama etkinliğine katılan grubun çalışmaya ve paylaşmaya hazır olması, faaliyetin amacına ulaşmasında önemli etkendir. Bunun için yaratıcı dramanın olmazsa olmazı iletişim becerileridir. İletişimin tam anlamıyla kurulduğu bir uygulama amaca en yakın sonuç verecek düzeyde ilerler. Fizyolojik olarak beynin sağ yarısı yaratıcılık, hayal gücü, sanat ve düşünce alanında yenilikler

yapabilme yeteneklerinin geliştirilmesine uygun bir bölümdür. İşte yaratıcı drama bireysel becerilerin eğitiminde beynin bu bölgesinden faydalanır.

Yaratıcı drama uygulamaları için ön hazırlık, ortam, katılımcıların durumu ve drama lideri çok önemli bir yere sahiptir. Her türlü koşulun sağlanmasına karşın katılımcıların etkinliğe isteksiz yaklaşması, doğru sonuçlara ulaşılmasını engelleyecektir. Yaratıcı drama etkinliğinin amaca uygun gerçekleşmesi için katılımcıların yapılacak uygulamaya fiziksel ve psikolojik olarak hazır olması, iletişime açık olması, istekli olması, kendilerini güvende hissetmesi ve rahat hissetmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde yöntem amacına ulaşacaktır. Koşulların tam olarak sağlandığı bir uygulamada katılımcılar(öğrenciler ya da farklı insan grupları) kendilerini daha rahat hissedecekler ve etkinliğe aktif olarak katılacaklardır. Öğrencilerle yapılan uygulamalarda beklenen hedefler; öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımaları, daha etkin olmaları, sosyalleşmeleri, katılımcı olmaları, demokratik davranabilmeleri, çözüm odaklı düşünmeleri, empati kurabilmeleri, saygılı davranmaları, ön görülü olabilmeleri, hoş görülü davranmaları, kendini daha rahat ifade edebilmeleri, hayatı deneyimlemeleri, duygusal yönlerini keşfedebilmeleri, sanatsal bakış açısının gelişmesi ve eleştirel bakış açısı kazanmalarıdır. Modern bir öğretim yöntemi olan yaratıcı drama oyunsu yaklaşımı ile tüm bunları gerçekleştirebilme potansiyeline sahip önemli bir yöntemdir. Yaratıcı drama üzerine yapılan çalışmalardaki bilimsel veriler, etkili bir yöntem olduğunu desteklenmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında yaratıcı drama yöntemi, eğitim-öğretim sürecine birçok yönden olumlu katkı sağlamaktadır.

Yaratıcı Drama Yöntemi ve Tiyatro Sanatı

Eğitim öğretim kurumlarının yanında, birçok farklı meslek gruplarının hizmet içi eğitim programlarında yer alan yaratıcı drama, bireysel ve grup çalışmalarıyla günümüz toplumunda ön planda yer almaktadır. Genellikle son dönemde eğitim-öğretimde, kişisel gelişim uygulamalarında, psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde, toplumsal problemlerin çözümünde, topluma uyum sorunu olan grupların rehabilitasyonlarında, dezavantajlı grupların topluma kazandırılma süreçlerinde, şirketlerin personel eğitimlerinde kullanılmaktadır. Yaratıcı drama bireyin yaşantılarını tiyatro tekniklerinden faydalanarak yeniden kurgulayan, uygulama esnasında katılımcılara birçok beceri kazandıran, kendisinin ve sosyal hayatının farkına varmasını sağlayan, etkili bir yöntemdir. Bir başka deyişle oyun kurma, süreçsel drama ve doğaçlamayı kapsayan genel bir terimdir. Katılımcılar tarafından oluşturulan yapılandırılmamış dramadır. Kurgular ve doğaçlamalar üzerine kurulan, katılımcıların birikimlerine ve bakış açılarına dayanan bir yöntemdir. Katılımcıların yaşantıları, özgün düşünceleri, kişisel özellikleri uygulamada aktif rol alır ve her uygulama yeni ürünler ortaya koyar.

Okvuran (2000:9)'a göre yaratıcı dramanın temeli, lider merkezli bir mizansene dayalıdır. Bu mizansen tam olarak bir yapılandırmayı barındırmaz. Yaratıcı dramada oluşturulan kurgu devamlı değişebilir, bozulabilir ve tekrar yapılanabilir. Yaratıcı dramaya katılanlar devamlı farklı durumların içine girerler. Dramatik kurgunun asıl ögesini" öyleymiş gibi yapma" mantığı oluşturur.

Levent' e göre eğitimde tiyatro çalışmaları, drama dersleri ve eğitim-öğretim yöntemi olarak "eğitimde yaratıcı drama" bütünselliği, bireyde birçok yönlü kişilik gelişiminin yanında, özgüven, yaratıcılık, gözlem, uyum, duyarlılık, toplumsallık gibi insanı insan yapan özelliklerin gelişmesine de büyük olanaklar sağlamaktadır. Örgün ve yaygın eğitim imkanları içerisinde toplumdaki farklı kuşakların da böylesi bir eğitimden geçme imkanları olsa, empati yöntemi ile iletişim sorunlarına da büyük ölçüde çözüm bulunabilir (Levent, 1987:96; Akt. Adıgüzel, 2017:225).

Drama kavramı geçmişten beri tiyatro kavramıyla aynı anlamda kullanılagelmiştir. Tiyatro ve yaratıcı drama birbirlerinin tekniklerinden faydalansalar da farklı iki kavramdır. Bu iki kavram arasındaki en önemli fark, tiyatro yazılı metne dayalı ve daha çok izleyenlere yönelikken; yaratıcı drama katılımcılara yönelik, doğaçlamanın hakim olduğu bir uygulamadır. Tiyatroda kusursuz bir sonuç elde etmek ve seyirciye iyi bir oyun sergilemek için provalar yapılırken; yaratıcı drama uygulamasında herkes her an kurguya dahil olabilir ve yanlış-doğru, iyi-kötü gibi bir değerlendirme yoktur. Her uygulama kendi içerisinde farklı bir bütünlüğe sahiptir. Tiyatroda seyirci, oyun metni, kostüm, aksesuar, dekor ve makyaj ön planda iken, yaratıcı drama uygulamalarında bu unsurlara gerek yoktur. Sadece hayal gücünün tetiklenmesi için katılımcıların talebi üzerine bazı aksesuarlarla drama etkinliği gerçekleştirilebilir. Tiyatroda oyun standart bir sonuca ulaşırken, yaratıcı dramada sonucu katılımcıların kişisel özellikleri, deneyimleri, bakış açıları ve hayal dünyaları belirler.

Adıgüzel (2017: 263)' göre yaratıcı drama, katılımcı merkezli ve doğaçlamaya dayalı etkinlikleri içerse de süreç merkezlidir. Yaratıcı drama kendine özgü amaç ve içerikleri ile bağımsız bir sanat alanını

kapsar. Okul tiyatrosunda her ne kadar doğaçlamaya yer verilse de seyirci odaklı bir uygulamadır ve çocukların gelişimlerinin tamamlanması seyircilerle kurulan iletişime bağlanmıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi tiyatro ile yaratıcı drama arasında dolaylı bir ilişki vardır.

Yaratıcı Dramanın Yapılandırılması-Aşamaları

Yaratıcı drama uygulamaları belirli bir düzen ve plan dâhilinde devam eden bir süreçtir. Uygulama basamakları ısınma-rahatlama-hazırlık, canlandırma-doğaçlama ve değerlendirme-tartışma olmak üzere genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Söz konusu bu üç aşama da birbirini destekler nitelikte bütünlük arz eder (Çevik, 2006; San, 1999; Üstündağ, 1998).

Adıgüzel (2017: 105) yaratıcı dramanın aşamalarını şu üç başlık altında toplamıştır:

1. Isınma-Hazırlık
2. Canlandırma
3. Değerlendirme-Tartışma

Isınma hazırlık aşaması

Bu aşama farklı kaynaklarda "ısınma", "rahatlama", "hazırlık" isimleriyle adlandırılır. Adıgüzel (2017:102)'e göre ısınma, ısındırmak bir kişinin bir başkasına yakınlık duyması, alışması, kabullenmesi, benimsemesi ve bir de sonraki aşamaya hazır hale gelmesi için yapılan bir aşamadır.

Yaratıcı drama etkinliğine katılan grup üyelerinin birbirlerini tanımaları, süreç içerisinde birbirlerinden çekinmeden rahat hareket edebilmeleri için önemsenmesi gereken bir aşamadır. Özellikle önceden birbirini tanımayan kişilerden oluşan bir uygulamada ısınma aşaması grup bilincinin oluşmasına, bireylerin birbirini tanımasına ve iletişime açık hale gelinmesine yardımcı olur. Bu şekilde oluşan gruplarda drama lideri, gruba dahil olmalı ve aktif olarak uygulamalara katılmalıdır. Grup üyeleri drama liderinin yönlendirmesiyle ruhsal ve fiziksel olarak yaratıcı drama uygulamasına hazırlanır. Isınma aşaması katılımcıların hazır bulunuşluklarını sağlamaya yönelik ön çalışmadır. Drama lideri sonraki aşamalarda da olduğu gibi bu aşamada çok dikkatli olmalı, liderlik rolünü tam olarak yerine getirmelidir. Katılımcıların rahat hareket etmesini, birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmasını, uygulamanın yapılacağı mekâna alışmalarını ve bir sonraki aşamaya geçilmesi için ön hazırlıkların tamamlamasını sağlamak durumundadır. Aksi taktirde yaratıcı drama çalışması amaca uygun bir şekilde sonuçlanamayacaktır.

Fiziksel etkinliklerin ön planda olduğu bu bölümde, katılımcıların birbirlerine karşı güven duygularının gelişmesini sağlamak, bedensel olarak katılımcıları hazırlamak için çeşitli çocuk oyunları oynanabilir. Isınma ve rahatlama çalışmaları esnasında müzikle birlikte ya da müziksiz çeşitli taklitler yapabilir, dans edebilir, kasları harekete geçirebilecek bazı etkinlikler yapabilir. Bu şekilde katılımcıların eğlenmesi, odaklanması ve sürece kendini vermesi amaçlanır. Üstündağ (2002)'a göre ise ısınma aşaması bütün duyuların kullanıldığı gözlem kabiliyetinin geliştiği, fiziksel ve dokunsal etkinliklerin yapıldığı, birbirini tanıma, iletişim ve etkileşim içinde olma, karşılıklı güven duyma ve uyumlu davranma özelliklerinin bireylere kazandırıldığı bir aşamadır. Isınma yaratıcı drama uygulamasının hazırlık aşamasıdır ve gereğinden fazla uzatılmadan drama lideri tarafından bir sonraki aşamaya bağlantı kurularak sonlandırılmalıdır.

Okvuran (2001)' e göre ısınma aşaması; katılımcıların oyuna katılma isteğini artırmayı, yine katılımcıların birbirine, yapılacak uygulamaya, yaratıcı drama sürecine ısınmasını ve rahatlamasını amaçlar. Adıgüzel (2017:103)'e göre ısınma aşaması canlandırılacak konunun belirlendiği, çalışmanın bireysel mi, gruplar halinde mi devam edeceğinin kararının verildiği, rollerin belirlendiği, ihtiyaç olduğunda kullanılacak malzemelerin ve uygulamanın yapılacağı mekânın düzenlendiği aşamadır.

Akoğuz ve Akoğuz (2013:15) ısınma çalışmalarının önemini şu şekilde sıralamıştır:

- Vücudun uygulama esnasındaki oyunlara hazırlanması sağlar.
- Kaslar hazır hale geldiği için sakatlanmaları önler.
- Zihni uygulamaya hazırlar, zihni uyarır.
- Katılımcıların birbirlerini tanımalarını ve özelliklerini bilmelerini sağlar.
- Etkinliklere katılımcı sayısını artırır.

- Katılımcıların kendisine güvenmesini sağlar ve çekingenliklerini azaltır.
- Grup içindeki yarışma ve işbirliği sınırlarının farkına varılmasını sağlar.
- Katılımcıların mekânı tanımasını ve olası kazalardan korunmalarını sağlar.
- Katılımcıların yaratıcı drama çalışmasına odaklanmalarını sağlar.

Katılımcıların birbirini tanıması, amaca yönelik eğlenceli bir uygulamanın gerçekleşmesi, fiziksel olarak rahatlama ve gevşemenin sağlanması ve ilk defa yaratıcı drama uygulamasına katılan kişilerin zevk alması için bu aşama hakkıyla yerine getirilmelidir.

Canlandırma

Yaşar (2011) dramanın en önemli bölümünü oluşturduğunu ve farklı kaynaklarda oyun, doğaçlama, oluşum, ana çalışma, esas çalışma olarak farklı şekillerde adlandırıldığını ifade etmiştir.

Adıgüzel (2017:104) canlandırma aşamasını birinin kılığına, kişiliğine girerek o kişiyi oynamak, o kişinin etkin bir hale gelmesini sağlamak, onu harekete geçirmek, geçmişteki bir olayı ya da durumu kurgulayarak tekrar yaşatmak anlamında kullanmıştır. Bu aşamanın bir konunun uygulama süreci içerisinde şekillenip ortaya çıktığı, belirlenip biçimlendiği ve diğer katılımcılara sergilendiği oluşum uygulamalarını içerdiğini ifade etmiştir.

Bu bölüm katılımcıların doğaçlama, rol oynama, dedikodu halkası, kukla, hayal oyunu, rol değiştirme, pandomim, dramatizasyon, bilinç koridoru vb. gibi teknikler kullanılarak hayal güçlerinden faydalanılıp canlandırmaların gerçekleştirildiği aşamadır. Katılımcılar verilen bir konuyu uygularken kişisel yeteneklerini de kullanarak gruba katkı sağlarlar. Bu bölümde verilen konu dramatik bir durumu içerir. Katılımcıların yaşantıları, paylaşımları, beklentileri, bakış açıları, yaratıcılıkları, yaklaşımları ve çeşitli durumların kendilerinde bıraktığı izler temel alınarak gerçekleştirilir. Canlandırmalar bireysel yapılabileceği gibi gruplar halinde de uygulamaya konulabilir. Kara (2010: 51)'ya göre bu aşama yaratıcı drama çalışmasının özünü oluşturur ve diğer aşamalara göre daha fazla süre ayrılması gereken bir bölümdür.

Canlandırma aşamasında katılımcılar daha serbesttir ve bireysel yeteneklerini sergileyebilir. Bireysel olarak ortaya konulan çalışmalar o bireyin ait olduğu grubun tamamını bağlar. Bireysel performansın yanında grup olarak da uygulama yapılabilir. Belirlenen bir konu üzerinde aktif bir iletişimin hakim olduğu ve yaratıcılığın en yoğun gerçekleştiği bir bölümdür. Kullanılan tekniklerle ortaya konulan canlandırmalar sonucunda bir sonraki aşamaya geçilir.

Değerlendirme-tartışma

Adıgüzel (2017:104)'e göre yaratıcı drama uygulamalarında ortaya çıkan sonuçlar bu bölümde değerlendirilir. Sürecin özü, önemi, niteliği, niceliği üzerine ortaya çıkan duygu ve düşüncelerin paylaşımı bu aşamada konuşulur, tartışılır, değerlendirilir. Ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar, fikir alış verişleri bu bölümde yapılır. Kara (2010: 51-52)'ya göre ise bu aşama etkinliklerin katılımcılar tarafından tartışıldığı, paylaşıldığı ve çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı bölümdür. Süreç içinde yapılan uygulamalar sonucunda katılımcılara lider tarafından "Ne yaşadınız, neler hissettiniz, nerede zorlandınız?" tarzında sorular yöneltilerek bir paylaşım ortamı oluşturulabilir.

Yaratıcı drama uygulaması sonrasındaki değerlendirme aşaması sonuçtan ziyade sürece odaklanan, sürecin değerlendirildiği bir bölüm olmalıdır. Katılımcıları zor duruma düşürecek sorulardan kaçınılmalı, uygulama esnasında hissettikleri, yaşadıkları ve süreç sonundaki kazanımları değerlendirilmelidir. Üstündağ (2009:43)'a göre de bu aşamada öğrenilenin gelecekte nasıl işe yarayacağı, sürecin ne şekilde anlaşıldığı ve hissedildiği ile ilgili çalışmalara yer verilmelidir. Önder (2016:117)'e göre değerlendirme aşamasında çocuğun sergilediği performans ile ilgili yorum yapılması sakıncalıdır. Çünkü bir sonraki uygulamada çocuk kendini özgür ve rahat hissedemez. Önemli olan yaratıcı dramanın sonucu değil çocuğun sürece katılımıdır.

Önder (2016: 80-81) dramanın sonunda hareketlerin adlandırıldığı, kodlandığı, anlamlarının kavrandığı, ayırt edildiği ve genellendiği bir aşamanın olması gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamayı düzeylere ayırmıştır:

- Zihinde canlandırma düzeyi
- Tanımsal düzey

- Duygusal düzey
- Bilişsel düzey
- Yaşantısal düzey
- Geliştirme düzeyi

Yaşar (2011) ise bu aşamada, önceki aşamalarda yaşanan anların gözden geçirilerek içsel sorgulamaların ve her aşamanın sonunda ya da birkaçının ardından değerlendirmenin yapılabileceğini ifade etmiştir.

Önder (2016: 79)' e göre drama sürecinin sonunda gerçekleşen grup tartışmasının birçok yararı vardır. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Çocuklar yaşantılarını ifade eder ve onların ne anlayıp anlamadıklarının öğretmen tarafından değerlendirilmesi sağlanır. Bir sonraki etkinlik için plan yapılmasına yardımcı olur.
- Öğretmenin bir sonraki uygulamasını ve plan yapmayı kolaylaştırır.
- Yaşantıların toparlanması, bilgilerin gruplandırılması, kavramların tekrar tanımlanması ve üzerinde durulmasını sağlar. Sorulan sorularla öğrencilerin tekrar düşünmesini sağlayarak öğrenilenlerin kalıcılığını artırır. Bilişsel düzeyde öğrenme sağlar
- Uygulamadan sonra öğrencilerin farkındalık düzeyinin yükselmesini, yaşadıklarını anlamlandırmalarını, kavramalarını sağlar
- Grup içinde kendini ifade etme huzurunu yaşayan katılımcıların iç dünyaları hakkında bilgiler elde edilir.

Bu aşama daha çok geribildirimlerin alındığı, yaratıcı drama uygulaması esnasında katılımcıların yaşadıkları duyguları, tutumlarını, çatışma anlarını baz alan ve uygulamanın katılımcılarda bıraktığı izleri değerlendiren bir bölümdür. Katılımcılardan alınan geri bildirimler sözel olabileceği gibi yazılı olarak da alınabilir.

Yaratıcı Dramanın Temel Ögeleri(Bileşenleri)

Adıgüzel (2017: 70)' e göre yaratıcı drama kendi bileşenleri ve ögeleri olan farklı bir sanat ve eğitim alanıdır. Yaratıcı drama, bir liderin yönlendirmesi ve yönetimi ile belirli bir konu etrafında, tiyatro tekniklerinden yararlanarak bir grupla ve grup üyelerinin kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden yola çıkarak canlandırmaların gerçekleştirilmesidir. Adıgüzel'in tanımından da anlaşılacağı gibi yaratıcı dramanın temel öğeleri/ bileşenleri genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

1. Drama Lideri
2. Grup(Katılımcılar)
3. Mekân (Çalışma Ortamı)
4. Konu(Düşünce)

Yaratıcı drama uygulamalarında kullanılan ögeler, tam anlamıyla organize edildiğinde, kaliteli bir uygulama ortaya çıkar. Liderin ve katılımcıların beklentileri, yaratıcı dramanın amacı gerçekleşmiş olur. Tercih edilen konunun çeşitli boyutları ortaya konduğu için yaşantı zenginliği sağlanmış olur.

Drama lideri

Drama lideri süreci yöneten, yönlendiren ve drama çalışmasının olmazsa olmazıdır. San (1990)'a göre lider, sürece rehberlik eden en önemli ögedir. Bu görevi üstlenen kişi, yaratıcı niteliklere sahip, drama ve oyun tekniklerine hakim olan , tiyatro tekniklerini kullanabilen biri olmalıdır.

Adıgüzel (2017:70-71-72)'e göre lider yaratıcı drama alanında süreci kurgulayan, biçimlendiren, yöneten, yaratıcı drama süreçlerine hakim, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda yeterli, uygulama becerisi olan bir kişi olmalıdır. Drama sürecinde ilk hareketi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan drama lideridir. Bunun için yaratıcı drama uygulamalarının temel ve önemli bir ögesidir.



Liderin birçok donanıma sahip olması gerekmektedir. Drama lideri; mesleki eğitimi ile birlikte eğitim bilimleri, tiyatro, müzik, edebiyat, dans, plastik sanatlar, estetik, iletişim, mitoloji gibi alanlarda kendini yetiştiren değişime ve gelişime açık, esnek yapıda bir kişiliğe sahip olmalıdır.

Drama lideri; yaratıcı drama aşamalarına teorik ve pratik olarak hakim, gözlem kabiliyeti yüksek, problem çözme becerisine sahip, katılımcıların hislerine, kültürel yapılarına saygılı, sunduğu yönergelerde adil, organizasyon yeteneğine sahip, analiz yapabilen, empati yeteneğine sahip, çatışma anlarında çözüm odaklı, hoş görülü, sabırlı, katılımcılara güven veren, beden diline hakim, genel kültür anlamında donanımlı, yapıcı ve pozitif bakış açısına sahip, katılımcıları yüreklendiren bir yapıya sahip olmalıdır.

Yaratıcı drama lideri tiyatro bilgisine ve tekniğine, eğitim bilimleri alanına hakim bir yapıda ve katılımcılar arasında kültür, dil ve ırk gibi farklılıklar olsa dahi ortak bir iletişim kurabilecek güçte olmalıdır (Akın, 1993;Okvuran, 1993).

Grup (katılımcılar)

Yaratıcı drama uygulamalarında asıl amaç, süreç içerisinde katılımcıların kazanımlarıdır. Oyunsu uygulamalarla katılımcıların yaşantılarına katkıda bulunmak, onların hayatı deneyimlemesini sağlamak, sosyal ve kişisel ilişkilerini artırmak, katılımcılarda pozitif yönde değişim sağlamak yaratıcı drama uygulamasının hedefidir.

Adıgüzel (2017:77)'e göre grup benzer ya da ortak özellikleri olan, aynı fikri paylaşan, aynı hedefe yönelik eylem birliği içinde olan, birbirlerini tanıyan, aralarında ilişki ve etkileşim bulunan birden fazla kişiden oluşur. Grup kendi içinde örgütlenmiş ve lideri olan topluluktur.

Yaratıcı drama uygulamasında grubun birbiriyle tanışmış olması, grup olmaktan mutlu olması, uygulamadan zevk alıyor olması, grup arkadaşlarına karşı iletişime açık olması ve ortak hareket edebilmesi gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için ısınma aşaması çok önemli bir yere sahiptir. Birbirini tanımayan, uygulamadan zevk almayan, gruba aidiyet hissetmeyen ve iletişimi olmayan katılımcılarla yapılan çalışmalarda amaca uygun bir sonuç beklenemez. Grup içinde kaynaşmanın olduğu, ortak hedefler dahilinde hareket edildiği ve kimsenin kimseden çekinmediği bir ortamda yaratıcı drama uygulaması istenen sonucu verecektir. Gruplar oluşturulurken bireysel özellikler de dikkate alınmalı ön planda ve geri planda olan katılımcılara eşit şekilde yaklaşılmalıdır. Yapılacak uygulama grubun özellikleri de dikkate alınarak belirlenmeli, grubun doğasına ve yapısına uymayan etkinlikler seçilmemelidir. Katılımcılardan oluşan grupların sayıları eşit olmalı, grup içinde karşılıklı etkinlikler yapılacaksa çift sayı seçilmeye özen gösterilmelidir. Fazla kalabalık gruplarda yaratıcı drama etkinliği tam anlamıyla gerçekleşemeyeceğinden, grup sayıları yapılacak etkinliğe göre makul düzeyde tutulmalıdır. Adıgüzel (2017:82)'e göre gruplar aynı yaşta olanlar, aynı renkte giyinenler, aynı ilde ya da bölgede oturanlar, kardeş sayısı aynı olanlar, ayakkabı numaraları aynı olanlar, aynı tür müziği sevenler, önceden hazırlanan aynı renkteki kartları seçenler ya da bazı yönergelere göre hareket edenler şeklinde oluşturulabilir. Bu şekilde oluşturulan gruplarda gönüllülük esasına dikkat edilmeli gruplar zorlanarak oluşturulmamalıdır. Aytaş (2008:21)'a göre farklı yaşlardaki çocuklara aynı çalışmayı yaptırmak yanlıştır. Çünkü her yaş düzeyinin kendine özgü anlama ve algılama düzeyi vardır. Okula gitmemiş bir çocukla beşinci sınıfta okuyan bir çocuğun aynı etkinlikte yer alması sakıncalıdır ve bu şekilde oluşan bir gruptan istenilen sonucun alınması da mümkün değildir.

Yaratıcı drama uygulamalarında seyirci katılımcıdır, katılımcı seyircidir. Uygulama sahasında kim varsa uygulamaya dahil olabilir. Grupta olamayan bireyler de uygulamanın herhangi bir bölümünde ya da oluşum esnasında katılımcı olarak etkinliğin herhangi bir bölümünde yer alabilir.

Mekân (çalışma ortamı)

Yaratıcı drama etkinliğinin yapılacağı yer kapalı ya da açık bir mekân olabilir. Fiziki olarak katılımcıların rahat edebileceği ısı, ışık, iletişim, ses ve konfor açısından bireylerin olumsuz etkilenmeyeceği yerler tercih edilmelidir.

Önder (2016: 59-60)'e göre drama etkinliği için çok geniş bir alan gerekmez. Ancak etkinliğin niteliğine göre katılımcılara yeterli bir alan ayarlanmalıdır. Rahatlama ve konsantrasyon çalışmalarında, katılımcıların birbirine dokunamayacağı genişlikte bir alan gerekebilir. Aşırı geniş mekânlarda, katılımcıların etkinliğe odaklanması zorlaşacak, dikkatleri kolayca dağılacaktır. Drama liderinin yönergeleri geniş mekânlarda katılımcılar tarafından tam anlaşılmayabilir, bunun için çok geniş

mekânlar tercih edilmemelidir. Drama yapılan çevre katılımcıya güven veren, denemeler yapabileceği, rahatlatıcı, fiziksel mekân olarak sınırları olan, ama hayali olarak sınırları olmayan bir çevre olmalıdır.

Yaratıcı dramanın uygulanacağı mekân, drama lideri ve katılımcılar kadar önem arz etmektedir. Drama lideri, katılımcı ve mekân arasında kurulacak olumlu etkileşim, yaratıcı drama uygulamasının verimli bir şekilde gerçekleşmesi açısından çok önemlidir. Mekânın drama çalışması için düzenlenmesine de dikkat edilmelidir (Adıgüzel, 2017: 83-84).

Yaratıcı drama uygulamaları, genellikle fiziksel aktivitelerle gerçekleştiği için kullanılan mekânın bu tarz etkinliklere uygun olması, katılımcıların birbirlerini etkilemeyecek şekilde rahat hareket edebilecekleri biçimde dizayn edilmesi, olumsuz ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan soyutlanmış olması gerekmektedir. Bu şekilde düzenlenmiş mekânlarda, katılımcılar özgürce etkinliğe odaklanacak ve lider tarafından verilen yönergeleri rahatlıkla gerçekleştirecektir. Müzeler, piknik alanları, bahçeler, parklar, caddeler, oyun alanları, kültür merkezleri, galeriler, tiyatro salonları, sergi salonları drama etkinlikleri için uygun mekânlar olabilir. Her ne kadar sınıf ortamı, drama uygulaması için bahsettiğimiz şartları tam olarak taşımasa da öğrenci sıra ve masalarının sabit olmadığı okullarda, sınıflar drama uygulaması için uygun bir ortam haline getirilebilir. Drama lideri her şeyden önce uygulamanın yapılacağı mekânı önceden görmeli, eksikleri gidermeli ve ona göre hazırlık çalışması yapmalıdır. Uygulama esnasında katılımcılar bazı araç ve gereçlere ihtiyaç duyabilir. Drama lideri bu konuda mekânın düzenlenmesiyle birlikte belirlenen konuya göre araç ve gereçleri temin etmelidir. Canlandırma esnasında kullanılan araç ve gereçler temsili olarak kullanılmalıdır. Örneğin bir baston, yeri geldiğinde tüfek ya da bir kılıç olarak kullanılabilmelidir. Bu şekilde araç ve gereçleri temsili olarak kullanmak, katılımcıların hayal dünyalarının ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunacaktır. Mekândaki her malzeme canlandırmanın özelliğine göre bir aksesuar olarak kullanılabilecek, katılımcıların uygulama esnasında role girmelerini kolaylaştıracaktır.

Konu (düşünce)

Yaratıcı drama etkinliklerinde konu; ele alınan, irdelenen duygu ve imgelerin hepsi olabilir. Yazılı ve sözlü anlatımlarda işlenen düşünce, ana fikir, olay veya durum yaratıcı dramanın konusunu oluşturur. Özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar haricinde her şey yaratıcı dramanın konusu olabilir. Yaratıcı dramada önemli olan seçilen konunun katılımcılara ne şekilde verileceği; hangi tutum, beceri ve davranışlara yönelik olduğunun planlanmasıdır. Konu herhangi bir problem, olay veya durum olabilir. Konu bir kazanımdan, bir haberden, anıdan, gazete haberinden, reklamdan, karikatürden, heykelden, söyleşiden, yazınsal bir türden, sanat alanlarından, mitolojik bir hikayeden, resimden, fotoğraftan, soyut ya da somut bir kavramdan yola çıkılarak belirlenebilir (Adıgüzel, 2017:93-94).

Drama liderinin uygulama sırasında kullanmayı planladığı teknikler de konu seçimine yön verebilir. Seçilen konu katılımcıların yapısına uygun olmalı, katılımcıların istemediği ya da drama teknikleri açısından o an uygulamaya konulamayacak düzeyde bir konu seçilmemelidir. Katılımcıların sosyal ve kültürel yapıları da göz önünde bulundurularak konu seçimi yapılabilir. Bu şekilde seçilen bir konu sürecin daha başarılı devam etmesini, katılımcıların uygulamadan zevk almasını sağlayacaktır.

Yaratıcı Dramanın Faydaları/Önemi

Yaratıcı drama yöntemi sadece okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinde değil, birçok alanda kullanılmaktadır. Yaratıcı dramanın toplumun her kesiminden talep gören bir yöntem olması, drama etkinliklerinin geniş kapsamlı olduğunun bir göstergesidir. Çocuklar, gençler, orta yaştaki bireyler, öğrenciler, yaşlılar, engelliler, meslek grupları, şirketler, eğitim kurumları, gelişim ve rehabilitasyon merkezleri, işçiler, sağlık kuruluşları, yöneticiler vb. gruplar yaratıcı dramanın potansiyel uygulama sahaları ve katılımcıları konumundadır. Dolayısıyla toplumun her kesimine hitap eden bu yöntemin birçok faydası vardır. Yaratıcı drama ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları da dikkate alınarak yaratıcı dramanın faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağlar.
- Bireyler arasındaki iletişimi geliştirir.
- Algılama eşiğini genişletir.
- Grup bilincini artırır.
- Fiziksel ve ruhsal rahatlamayı sağlar.

- Ritim duygusunun ve fiziksel koordinasyonun gelişmesini sağlar.
- Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir.
- Sosyalleşmeyi sağlar.
- Soyut kavramaların somutlaştırılmasını sağlar.
- Zevkli ve aktif bir öğrenme-öğretme süreci oluşturur.
- Öz eleştiri yapma becerisini geliştirir.
- Katılımcılığı artırır.
- Demokrasi kültürünü geliştirir.
- Anlayışı ve hoş görüyü artırır.
- Empati becerisini geliştirir.
- Öz güveni artırır.
- Liderlik becerisini geliştirir.
- Toplumsal duyarlılığı ve farkındalığı artırır.
- Güven duygusunu geliştirir.
- Çekingenliği ortadan kaldırır.
- Topluluk önünde rahat hareket etmeyi sağlar.
- Sorgulama yeteneğini ve eleştirel bakış açısını geliştirir.
- Gözlem yeteneğini geliştirir.
- Araştırma yapma isteğini ve becerisini geliştirir.
- Sözel, fiziksel ve yazılı ifade becerisini geliştirir.
- Çözüm odaklı davranabilmeyi sağlar.
- Farklı algılama yetenekleri kazandırır.
- Farklılıkları kabullenmeyi ve onlara saygı duyabilmeyi sağlar.
- Estetik duygusu katar.
- Doğaçlama becerisini geliştirir.
- Sanata karşı ilgiyi artırır.
- Çatışma noktalarına müdahale etme ve problem çözme becerisini geliştirir.
- Bireyin yeteneklerinin ve gizil güçlerinin farkına varmasını sağlar.
- Organizasyon becerisini geliştirir.
- Sorumluluk duygusunu geliştirir.
- Bireysel karar verebilme becerisini geliştirir.
- Çok boyutlu düşünebilme becerisi kazandırır.
- “Biz” duygusunu geliştirir.
- Beden dilini geliştirir.
- Birey-toplum ilişkisini düzenler.
- Toplumsal kurallara uyma ve toplum düzenine katkıda bulunma davranışlarını geliştirir.

- Analiz, sentez ve değerlendirme becerisini geliştirir.
- Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim sağlar.
- Planlı ve otokontrollü davranma becerisini geliştirir.
- Sebep- sonuç ve amaç- sonuç ilişkisini kurabilme becerisi katar.
- Kurgu yapabilme ve kurguları yönetme becerisini geliştirir.
- Zaman yönetimini geliştirir.
- Yaşamla ilgili yeni deneyimler katar ve yaşantı zenginliği sağlar.
- Oyunculuk yeteneğini geliştirir.

Tutum

Alan yazında tutum ile ilgili birçok tanım yapılmış ve yaşantıların tutumda belirleyici nokta olduğu ifade edilmiştir. Güvenç (1976)'e göre tutum, bireylerin toplum içindeki ve kendi hayatındaki bazı olay ve olgulara yönelik geliştirdiği psikolojik örgütlenmenin, bireyin davranışları üzerinde etkisi olan bir bölümdür. Cüceloğlu (2012) ise tutumu bir kişiye, objeye ya da duruma karşı organize duygu ve inançlar bütünü olarak tanımlamıştır. Turgut (1992) ise tutumu düşünce duygu ve davranış bütünleşmesi olarak tanımlamıştır. Tezbaşaran (1997)'a göre ise tutum; bir kişinin diğer insan gruplarına, eşyalara ya da olaylara karşı olumlu ya da olumsuz davranış sergileme veya tepki gösterme eğilimidir. Kağıtçıbaşı (1988) tutumun gözlenemeyen ama gözlenebilen bazı davranışlara neden olduğu varsayılan eğilimler olduğunu ifade etmiştir.

Tutumlar kişilerin hayatlarına yön veren algılar, içsel yatkınlıklar ve yönelimlerdir. Tutumlar insan hayatında belirleyici bir noktadadır. Olumlu tutuma sahip olduğumuz konularda başarıyı daha kolay yakalanabilirken, olumsuz tutum sergilediğimiz konularda ise başarı olasılığı düşmektedir. Tavşancıl (2010) tutum ile ilgili özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Yaşantılar yoluyla sonradan kazanılırlar.
- Tutumlar belli bir süre devam eder.
- Birey ve obje arasındaki ilişkilerde düzenlilik sağlar.
- Öğrenme süreci içerisinde derece derce biçimlenir ve bireyin çevreyi algılamasına yardım eder.
- İnsan-obje ilişkisinde tutumlar bağlayıcıdır. Bir nesneye geliştirilen tutum sonucunda kişi o nesneye tarafsız bakamaz.
- Bir nesneye karşı sergilenen olumlu ya da olumsuz tutum başka bir nesneyle karşılaştırma sonucu ortaya çıkar.
- Tutum tepki şekli değil, tepkiyi gösterme biçimidir.
- Tutumlar davranışların olumlu ya da olumsuz olmasına yol açabilir

Tutumlar doğuştan gelen bir özellik değildir. Belli nesne, kişi, grup ya da olaylarla ilişkili olarak oluşturulur ya da öğrenilir. Bunun için tutumlar değiştirilebilir (Şerif ve Şerif, 1996).Tutumların değişmesi her ne kadar güç olsa da sonradan edinilen bir durum olduğu için bireyler tutumlarını değiştirebilir. Çünkü tutum yaşantılar sonucu kazanılır. Akkoyunlu vd. (2008)'ne göre tutumların bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç bileşeni vardır. Tutumların oluşmasında bu üç bileşende önemlidir.

Tutumla ilgili tanımlar gözden geçirildiğinde tutumların değişebileceği veya değiştirilebileceği görülmektedir. Olumlu tutum olumsuza, olumsuz tutum olumluya dönüşebilir. Tutumların düşüncelere ve davranışlara temel oluşturduğu, bunları yönlendirdiği göz önüne alındığında ,bireyin başarıya doğru yönlenmesinde, olumlu tutum geliştirmenin gerekli olduğu görülmektedir (Canakay, 2006).



Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını belirlemek ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre tutum düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma tarama modeli niteliğindedir. Karasar (2009: 77)'a göre, tarama modeli var olan bir durumu olduğu şekli ile ifade eden araştırma yaklaşımlarıdır.

Katılımcılar

Araştırmanın amacına göre Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan 207 Türkçe öğretmeninin tamamı, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşıldığından, örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. *Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

	Kategoriler	*F*	%
Cinsiyet	Kadın	106	51,2
	Erkek	101	48,8
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	39	18,8
	6-10 Yıl	48	23,2
	11-15 Yıl	73	35,3
	16 ve Üstü	47	22,7
Drama Eğitimi Alma Durumu	Eğitim Alan	99	47,8
	Eğitim Almayan	108	52,2
Geleneklere Bağlılık / Yeniliklere Açıklık Algısı	Geleneklere Bağlı	26	12,6
	Yeniliklere Açık	181	87,4
Medeni Durum	Evli	160	77,3
	Bekâr	47	22,7
Görev yaptıkları yerleşim yeri türü	İl	134	64,7
	İlçe	73	35,3
Toplam		207	100,0

Tablo 1. incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 106 (%51,2) kadın ve 101 (%48,8) erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan 39 (%18,8) öğretmen, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 48 (%23,2) öğretmen 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 73 (%35,3) öğretmen, 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan 47 (%22,7) öğretmen olduğu görülmektedir. Daha önceden drama eğitimi alan 99 (%47,8) öğretmen ve daha önceden drama eğitimi almayan 108 (%52,2) öğretmen bulunduğu anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmenleri arasında kendilerini geleneklere bağlı olarak nitelendiren 26 (%12,6) öğretmen ve yeniliklere açık olarak nitelendiren 181 (%87,4) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde evli olan 160 (%77,3) ve bekâr olan 47 (%22,7) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre dağılımları incelendiğinde, il merkezine bağlı okullarda görev yapan 134 (%64,7) öğretmen ve ilçe merkezlerine bağlı okullarda görev yapan 73 (%35,3) öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, bu araştırmada veri toplamak için geliştirilen "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır.

"Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği" nin geliştirilmesinde önce yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumun hangi maddelerden oluşabileceği ile ilgili Türkçe eğitimi alanından 6 uzmandan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırşehir merkezdeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 30 öğretmenden yüz yüze görüşmeler yoluyla görüş alınmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle ilgili çeşitli Türkçe ve İngilizce kaynaklar da incelenmiştir. Böylece yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumu ifade ettiği düşünülen 44 maddelik bir taslak form

oluşturulmuştur. Ölçme ve değerlendirme alanında 3, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında 2 ve Türkçe eğitimi alanında 2 uzmanın yaptığı inceleme sonunda, amaca uygun olmayan 4 madde taslak formdan çıkarılarak kalan 40 madde üzerinden ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunda yer alan maddeler, "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" ifadeleriyle 5'li Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Böylece 40 maddelik nihai ölçek formu oluşturulmuştur.

Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeği deneme uygulamasına ait açıklayıcı faktör analizi (AFA) geçerlik çalışmasına ilişkin bulgular

Deneme uygulamasına ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasına ilişkin 317 Türkçe öğretmeninden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 2.'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. *KMO ve Bartlett Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0,95
Bartlett Küresellik Testi	X^2	5854,80
	Sd	378
	p	,000*

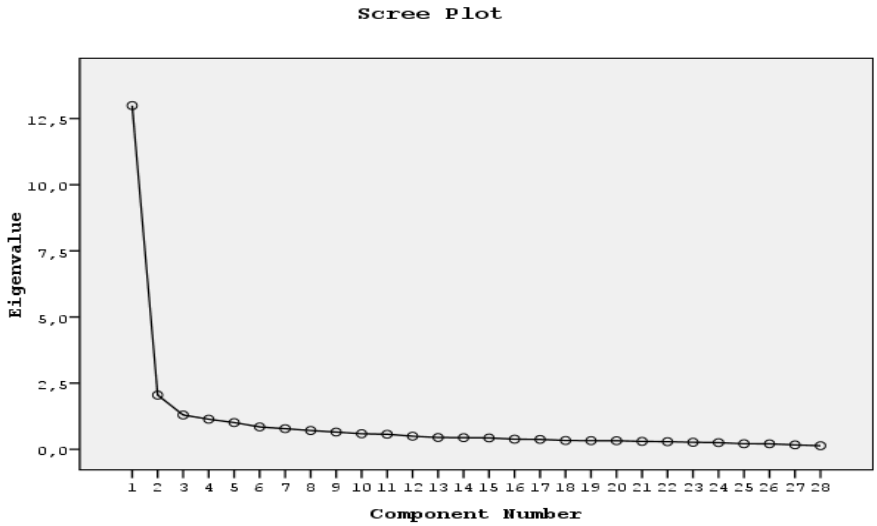
*p<,05

Tablo 2.'ye bakıldığında, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,95'dir. Leech, Barrett ve Morgan (2005) göre kritik değer olarak 0,50'ye göre bu değerin altında faktör analizi yapılamayacağını belirtmişlerdir (Akt. Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2010). Kaiser, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez (0,90'larda mükemmel, 0,80'lerde çok iyi, 0,70 ve 0,60'larda vasat, 0,50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 5854,80 olup 0,05 düzeyinde manidardır (X^2_{378}=5854,80). Bu değerlere göre deneme uygulamasından KMO değeri, veri setinin faktör analizi için çok iyi bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Barlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline ait öz değerler ve açıklama varyansları Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. *Faktör Öz Değerleri ve Açıklama Varyansları*

	Başlangıç Özdeğer			Döndürme Sonrası Toplam		
Faktör	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	12,990	46,392	46,392	8,487	30,311	30,311
2	2,049	7,318	53,710	6,552	23,398	53,710

Tablo 3.'de görüldüğü üzere, öz değeri 1,0'den büyük 2 faktör vardır. Bu iki faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 53,71'ini açıklamaktadır. Faktörlerin başlangıç ve döndürme sonrası öz değerleri ve açıklama varyansları karşılaştırıldığında, birinci faktöre ait öz değerin 12,99'dan 8,487'ye düştüğü ve açıklama varyansının %46,392'den %30,311'e düştüğü görülmektedir. İkinci faktöre ait öz değerin 2,049'dan 6,552'ye yükseldiği ve açıklama varyansının %7,318'den %23,398'e yükseldiği görülmektedir. Döndürme öncesi ve döndürme sonrası faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri birinci faktörde düşüş olurken ikinci faktörde yükselme olmuştur. Ölçeğe ait kırılma noktalarının görüldüğü scree-plot grafiği Şekil 1.'de görülmektedir.



Şekil 1. *Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Scree-Plot Grafiği*

Şekil 1. incelendiğinde, 2 ayrı kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Birinci faktöre ait kırılma noktasının diğer faktörlere göre biraz daha büyük olmasına rağmen 1 öz değerinden yüksek 2 farklı kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait belirlenen 2 faktörlü yapıya ait maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 4.'te görülmektedir.

Tablo 4. *Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları*

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
m1	0,72		0,71*
m2	0,76		0,72*
m3	0,69		0,68*
m4	0,68		0,66*
m9	0,58		0,45*
m12	0,50		0,53*
m13	0,65		0,67*
m14	0,66		0,64*
m16	0,61		0,64*
m17	0,70		0,70*
m19	0,65		0,67*
m23	0,56		0,60*
m25		0,57	0,64*
m26		0,57	0,65*
m27		0,58	0,67*
m28		0,65	0,69*
m29		0,64	0,67*
m30		0,78	0,74*
m31		0,70	0,68*
m32		0,72	0,73*
m33		0,74	0,77*



m34		0,67	0,71*
m35		0,71	0,75*
m36		0,73	0,72*
m37		0,74	0,71*
m38		0,71	0,69*
m39		0,69	0,71*
m40		0,67	0,69*
Madde Sayısı	12 madde	16 madde	28 madde
Cronbach Alpha	0,90	0,95	0,95

*p<,05

Tablo 4.'e bakıldığında 1, 2, 3, 4, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 19 ve 23. maddeler birinci faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu ve 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 ve 40. maddeler ikinci faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktörde maddelerin faktör yüklerinin 0,50 ile 0,76 arasında değiştiği ve ikinci faktörde maddelerin faktör yüklerinin 0,57 ile ,78 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2001)'e göre her bir maddenin yük değerinin 0,45 kritik değerin altında olması hâlinde "vasat" olduğu belirlenmiştir. Faktör yük değerleri 0,45 altında olan 5, 6, 7, 8, 21, 22 ve 24. maddeler olmak üzere toplam 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Birden fazla faktörde yük gösteren ve bu iki faktördeki yük değeri farkının 0,10 altında olan 10, 11, 15, 18 ve 20. maddeler olmak üzere 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 28 madde üzerinden analizler yapıldıktan sonra raporlama işlemine geçilmiştir. 28 maddeye ilişkin hesaplanan madde toplam korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerleri 0,45 (m9) ile 0,77 (m33) aralığında değiştiği ve 0,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan 12 madde "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" başlığı altında, ikinci faktörünü oluşturan 16 madde "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" başlığı altında isimlendirilmiştir. Ölçeğin genelinde 28 madde "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği (YDYEİTÖ)" olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için iki faktöre ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbachalpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 4.'te gösterilmiştir. Birinci faktör olan "öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum" faktörüne ait güvenirlik katsayısı 0,90, ikinci faktör olan "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne ait güvenirlik katsayısı 0,95 ve ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri ve geneline ilişkin güvenirlik katsayıları incelendiğinde yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009) 0,80 ve üzerinde hesaplanan alfa katsayısının oldukça güvenilir bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeği tanımlanan yapısına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi çalışması

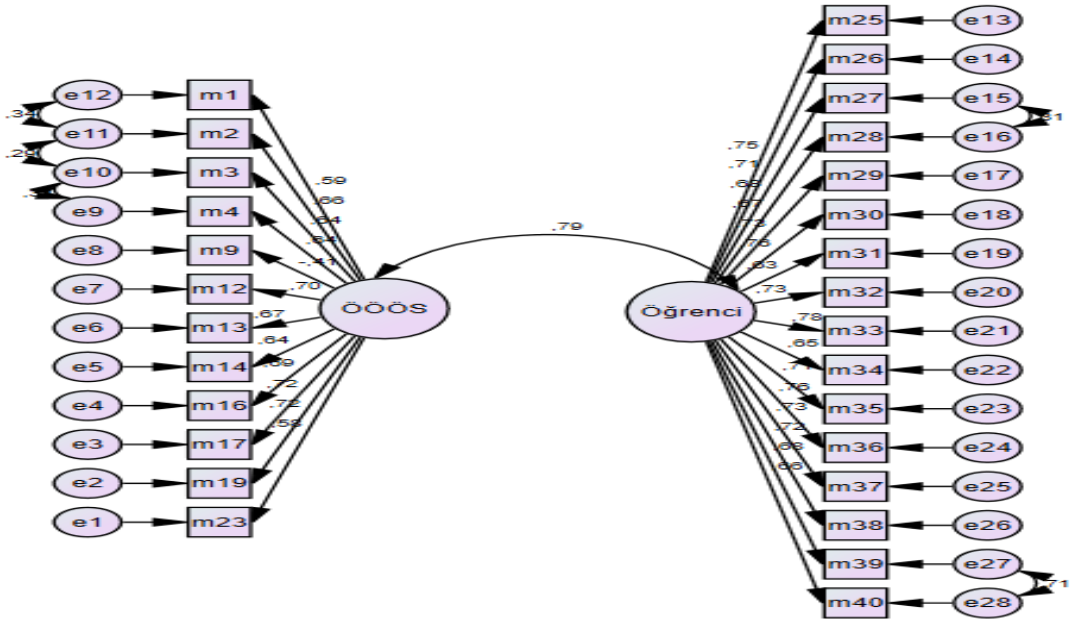
Öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmaya yönelik iki faktörlü 28 maddelik açıklayıcı faktör analizi yapılarak tanımlanan yapısının asıl uygulamada yer alan 207 Türkçe öğretmeninden toplanan veriler üzerinden doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Kurulan DFA modeli incelendiğinde 2 faktörlü 28 maddelik yapıda maddelerin faktörle olan uyumlarını ortaya çıkaran t istatistiklerine bakıldığında p<0,05'e göre anlamlı olduğu yani her bir faktörün altında yer alan maddenin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum indekslerine ilişkin değerler Tablo 5.'te verilmektedir.

Tablo 5. *Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği Geçerlik Çalışmasına İlişkin Uyum İndeks Değerleri*

Uyum İndeks	CMIN/ (df)	RMSEA	TLI/NNFI	CFI	NFI	AGFI	GFI
	659,904/(344)=1,92	0.067	0.95	0,96	0,93	0,87	0,92

Tablo 5.'e bakıldığında Ki-Kare değeri 0≤CMIN/(df)=1,92≤2 kritik değer aralığında olduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel,

Moosbrugger ve Müller, 2003). NNFI/TLI, NFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Uyum indeks değerleri incelendiğinde daha önceden Türkçe öğretmenleri üzerinde geliştirilen Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin (YDYEİTÖ) 2 faktörlü 28 maddelik yapısının doğrulandığı görülmektedir. Ölçeğe ait 1. Düzey 2 faktörlü DFA modeli Şekil 2.'de görülmektedir.



Şekil 2. *Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği ne Ait 1. Düzey 2 Faktörlü DFA Modeli*

Ölçeğin 2 alt faktörü ve geneline ilişkin tanımlanan yapısının doğrulanması aşamasında uygulama yapılan örneklemde hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 6.'da görülmektedir.

Tablo 6. *Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları*

	Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Et. İlişkin Tutum	Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	YDYEİTÖ
Madde Sayısı	12	16	28
Cronbach α	0,84	0,94	0,94

Tablo 6.'ya bakıldığında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerlik çalışmasından sonra güvenirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbachalpha hesaplanmıştır. Birinci faktör olan öğretmen ve öğretme/öğrenme süreci faktörüne ait güvenirlik katsayısı 0,84, ikinci faktör olan Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum alt faktörüne ait güvenirlik katsayısı 0,94 ve ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999)'a göre, Cronbach Alpha güvenirlik değerinin 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,90-1,00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin geneline ilişkin ve Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum alt faktörüne ilişkin güvenirliğin çok yüksek olduğu ve öğretmen ve öğretme/öğrenme süreci alt faktörüne ilişkine güvenirlik katsayısının yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan ölçek ile toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Verilerin dağılımı incelendiğinde, uç değer gösteren hiçbir veriye rastlanmamıştır. 207 öğretmene uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutları ve genelinden elde edilen ortalama puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir.



Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ortalama arasındaki farklılığa bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve Levene homojenlik testleri yapılmıştır.

Normallik varsayımının sınanmasında kullanılan Kolmogorov-Smirnovz testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul& Güzeller, 2014: 491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri dikkate almak gerekir. Tablo 7.'de normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Leech, Barrett ve Morgan (2005).

Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği p>,05'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. (Köklü, Büyüköztürk &Bökeoğlu, 2007: 152-161).

Tablo 7. *Türkçe Öğretmenlerinin Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

N=207	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Et. İ. Tutum	-,289	-,404
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	-,199	-,856
YDYEİTÖ	-,207	-,669

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri, drama eğitimi alıp almama durumları, geleneklere bağlılık / yeniliklere açık algıları, görev yaptıkları yerleşim yeri türü ve medeni durumlarına göre ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığına Independent-Samples (Bağımsız Örneklemler) T-Testi analizi ile bakılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçeğin alt boyutları ve genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığına One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde ikiden fazla grup olan değişkenler bağlamında manidar farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi seçilmiştir (Can, 2014: 152). Türkçe öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) bakılmıştır.

BULGULAR

Birinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum düzeyleri nedir?

Tablo 8. *Öğretmenlerin Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

		Minimum	Maximum	$\overline{X}$ (Ortalama)	
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İ. Tutum	207	38,00	59,00	50,16 (4,18)	4,43
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	207	52,00	80,00	70,45 (4,40)	7,01
YDYEİTÖ	207	91,00	137,00	120,61 (4,31)	10,57

Aralıklar (5-1)/5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 8.'de, Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum düzeylerine ait betimsel istatistikler görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne ilişkin tutum düzeylerine ait minimum değerin 38,00 ve maksimum değerin 59,00 olduğu görülmektedir. Bu alt faktöre ait tutum düzeylerinin $\overline{X}$ =50,16 (S=4,43) olduğu ve tutum

düzeyi ortalamalarının, yani alt faktör puanın faktörü oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 4,18 olduğu, tutum kriterleri ile karşılaştırıldığında bu alt faktörde öğretmenlerin yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne ilişkin tutum düzeylerine ait minimum değerin 52,00 ve maksimum değerin 80,00 olduğu görülmektedir. Bu alt faktöre ait tutum düzeylerinin $\overline{X}$ =70,45 (S=7,01) olduğu ve tutum düzeyi ortalamalarının 4,40 olduğu, tutum kriterleri ile karşılaştırıldığında bu alt faktörde öğretmenlerin çok yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin öğretmenlerin tutum düzeylerine ait minimum değerin 91,00 ve maksimum değerin 137,00 olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ait tutum düzeylerinin $\overline{X}$ =120,61 (S=10,57) olduğu ve tutum düzeyi ortalamalarının 4,31 olduğu, tutum kriterleri ile karşılaştırıldığında ölçeğin genelinde öğretmenlerin çok yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir.

İkinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 9. *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İ. Tutum	Kadın	106	50,42	4,40	,83	205	,405
	Erkek	101	49,90	4,46			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Kadın	106	70,44	7,40	,01	205	,990
	Erkek	101	70,46	6,61			
YDYEİTÖ	Kadın	106	120,86	10,89	,34	205	,734
	Erkek	101	120,36	10,27			

*p<,05

Tablo 9'da, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farlılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=,83, p=,405>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=,01, p=,990>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tutumları arasında $t_{(205)}$=,34, p=,734>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Üçüncü alt problem: Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 10. *Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	S	F(3-203)	p	Post Hoc (Tukey)
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	1-5 Yıl	39	51,56	4,23	2,57	055	
	6-10 Yıl	48	50,73	3,57			
	11-15 Yıl	73	49,55	4,56			
	16 ve Üstü	47	49,38	4,93			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	1-5 Yıl	39	73,08	6,13	3,10	028*	1>3, 1>4
	6-10 Yıl	48	71,10	6,54			
	11-15 Yıl	73	69,19	7,13			
	16 ve Üstü	47	69,55	7,47			
YDYEİTÖ	1-5 Yıl	39	124,64	9,53	3,37	020*	1>3, 1>4
	6-10 Yıl	48	121,83	9,40			
	11-15 Yıl	73	118,74	10,65			
	16 ve Üstü	47	118,94	11,58			

*p<,05 Kategoriler: 1-5 Yıl=1; 6-10 Yıl=2; 11-15 Yıl=3; 16 ve Üstü=4



Tablo 10'da, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına incelendiği görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre tutum düzeyleri arasında $F_{(3-203)}$=2,57, p=,055>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre tutum düzeyleri arasında $F_{(3-203)}$=3,10, p=,028<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin ($\overline{X}$ =73,08), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum düzeylerinden ($\overline{X}$ =69,19) ve 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum düzeylerinden ($\overline{X}$ =69,55) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre tutum düzeyleri arasında $F_{(3-203)}$=3,37, p=,020<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin genel tutum düzeylerinin ($\overline{X}$ =124,64), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin genel tutum düzeylerinden ($\overline{X}$ =118,74) ve 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin genel tutum düzeylerinden ($\overline{X}$ =118,94) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Dördüncü alt problem: Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 11. *Öğretmenlerin Drama Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

	Eğitim Alma	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Evet	99	51,26	4,12	3,51	205	,001*
	Hayır	108	49,16	4,48			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Evet	99	72,08	6,82	3,28	205	,001*
	Hayır	108	68,95	6,87			
YDYEİTÖ	Evet	99	123,34	10,21	3,66	205	,000*
	Hayır	108	118,11	10,32			

*p<,05

Tablo 11'de, Türkçe öğretmenlerin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farlılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=3,51, p=,001<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, drama eğitimi alan öğretmenlerin öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum düzeylerinin drama eğitimi almayan öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=3,28, p=,001<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, drama eğitimi alan öğretmenlerin "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne ilişkin tutum düzeylerinin drama eğitimi almayan öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=3,66, p=,000<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, drama eğitimi alan öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkim tutum düzeylerinin drama eğitimi almayan öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Beşinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin geleneklere bağlılık / yeniliklere açıklık algılarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?



Tablo 12. *Öğretmenlerin Geleneklere Bağlılık / Yeniliklere Açıklık Algılarına Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

	Niteleme	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Geleneklere Bağlı	26	46,92	4,42	4,14	205	,000*
	Yeniliklere Açık	181	50,63	4,24			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Geleneklere Bağlı	26	65,31	6,39	4,16	205	,000*
	Yeniliklere Açık	181	71,19	6,79			
YDYEİTÖ	Geleneklere Bağlı	26	112,23	9,66	4,52	205	,000*
	Yeniliklere Açık	181	121,82	10,17			

*p<,05

Tablo 12'de, Türkçe öğretmenlerinin geleneklere bağlılık / yeniliklere açıklık algılarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farlılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algıya göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=4,14, p=,000<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, geleneklere bağlı öğretmenlerin öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum düzeylerinin yeniliklere açık öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algıya göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=4,16, p=,000<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, geleneklere bağlı öğretmenlerin öğrencilere etkisine ilişkin tutum düzeylerinin yeniliklere açık öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=4,52, p=,000<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, geleneklere bağlı öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin tutum düzeylerinin yeniliklere açık öğretmenlerin genel tutum düzeylerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Altıncı alt problem: Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 13. *Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Evli	160	49,94	4,51	1,32	205	,187
	Bekâr	47	50,91	4,10			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Evli	160	70,02	7,33	1,64	205	,103
	Bekâr	47	71,91	5,61			
YDYEİTÖ	Evli	160	119,96	10,98	1,64	205	,102
	Bekâr	47	122,83	8,78			

*p<,05

Tablo 13.'te, öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farlılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=1,32, p=,187>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=1,64, p=,103>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=1,64, p=,102>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.



Yedinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim türüne göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 14. *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Türüne Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

	Çalıştığı Yer	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	İl	134	49,88	4,33	1,25	205	,213
	İlçe	73	50,68	4,60			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	İl	134	70,15	6,94	,83	205	,405
	İlçe	73	71,00	7,14			
YDYEİTÖ	İl	134	120,03	10,29	1,08	205	,283
	İlçe	73	121,68	11,07			

*p<,05

Tablo 14.'te, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farlılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=1,25, p=,213>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=,83, p=,405>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}$=1,08, p=,283>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretmenlerinin Yaratıcı Darama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum düzeylerinin "yüksek düzeyde" olduğu, öğrencilere etkisine ilişkin tutum düzeylerinin "çok yüksek düzeyde" olduğu ve ölçeğin geneline ilişkin tutum düzeylerinin "çok yüksek düzeyde" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin çok yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve buna bağlı olarak öğrenme düzeylerini yükselten bir yöntem olan yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin öğretmenlerin çok yüksek düzeyde tutumlarının olması, olumlu olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur. Bu sonuçtan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ve önemine inandıkları söylenebilir. Böyle bir inanca sahip olmaları, bu yönteme daha sık başvurmalarını sağlayabilir. Bu girişim de öğrencilerin Türkçe dersindeki öğrenme düzeyine olumlu yansıyabilir.

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında alt faktörlerde ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olmadığı, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin tutum düzeylerinin birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneli ve "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin tutum düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönel (2004)'in araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre bireye ve genele yönelik tutumlarda anlamlı farklılık bulunmazken, eleştirel tutumlarda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yaratıcı dramaya daha eleştirel yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürol (2002)'un yapmış olduğu çalışmada ise hizmet süresi değişkenine göre dramanın niteliklerini bilme, uygulama ve gerekli görme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmamızdaki mesleki kıdem değişkenine baktığımızda, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre üniversiteden daha yakın bir zamanda mezun olmuş kıdemi az olan öğretmenlerin işe bağlılık ve iş motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olması, üniversitede öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerine dair bilgilerinin etkisinin devam ediyor olması yaratıcı drama yöntemine daha

sık başvurmalarını sağlıyor olabilir. Daha sık kullanılan bir yöntem ya da araca ilişkin tutumun daha olumlu olması beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, drama eğitimi alan öğretmenlerin tutum düzeylerinin drama eğitimi almayan öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönel (2004)'in araştırmasında drama dersi alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin genele ve bireye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, eleştirel tutumlarda yaratıcı drama dersi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre dramaya daha eleştirel yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Herhangi bir alan, beceri ya da yöntemle ilgili alınan eğitimin söz konusu alan, beceri ve yönteme ilişkin tutumu da olumlu yönde değiştireceği düşünülebilir. Bilinen bir şeyle ilgili olumlu tutuma sahip olunmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Okvuran (2000)'ın yapmış olduğu çalışmanın sonucuyla bu noktada benzerlik göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin geleneklere bağlılık / yeniliklere açıklık algılarına göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, yeniliklere açık algısına sahip öğretmenlerin tutum düzeylerinin geleneklere bağlı algısına sahip öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı drama yönteminin çağdaş öğretim yöntemlerinden olduğu iddia edilebilir. Kendilerini yeniliklere açık olarak nitelendiren öğretmenlerin sınıflarında çağdaş öğretim uyguladıkları iddia edilebilir. Yeniliklere açık öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin görece daha olumlu bir tutumlarının olmasının doğal, beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ve genelinde anlamlı farklılık olmadığı, evli olan öğretmenler ile bekâr olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ve genelinde anlamlı farklılık olmadığı ve il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler ile ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin tutum düzeylerinin birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö.(2001). "Niçin Yaratıcı Drama*". Öğretmen Dünyası*, Mayıs(257), 13-16.

Adıgüzel, Ö.(2006). *Yaratıcı Drama.* Naturel Yayınları, Ankara.

Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde Yaratıcı Drama.* Pegem Akademi, Ankara.

Akın, M. (1993). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlkokul III. Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Yılmaz, M. S. (2008). *Öğretim Tasarımı.* Maya Akademi, Ankara.

Akoğuz, M., Akoğuz, A. (2013). *Yaratıcı Drama Etkinlikleri (2.Baskı).* Final Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi.* YA-PA Yayıncılık, Ankara.

Aytaş, G. (2008). *Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama Etkinlik ve Uygulamaları. Akçağ Yayınları,* Ankara.

Baykul, Y., ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik: SPSS Uygulamalı* (2. Baskı). Pegem Yayınları, Ankara.

Belet, Ş. D. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Derdine İlişkin Tutumlara Etkisi.* T. C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Büyükkaragöz, S. S. Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama* (10. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları.* PegemA Yayınları, Ankara.

Canakay, E. U. (2006). *Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli 26-28 Nisan.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (2. Baskı). Pegem Yayınları, Ankara.

Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.



Çevik, H. (2006). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çiftçi, M. (1998). "Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi***,**1: 59-71.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). PegemA Yayınları, Ankara.

Demirel, Ö.(2011). *Öğretme Sanatı (Öğretim İlke ve Yöntemleri)***.** Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Dolunay, K. S. (2013). *Dilbilgisi Öğretimi.* A. Güzel (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı.* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Güneysu, S. (1991). *Yaratıcı Drama* (1985- 1995 yazılar). (Ed. H.Ömer Adıgüzel).Haziran 2002. Ankara 1: 96.

Gürol,A. (2002).*Okulöncesi Öğretim Öğretmenleri ile Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Güvenç, B., (1976). *Değerler, Tutumlar ve Davranışlar. Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem.* Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları, No:152., Ankara.

Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama: Casting The Dramatic Curriculum.* Falmer Press., London.

Horrison, L.(1999). *Drama Curriculum Bank Key Stage Scottish Levels.* Scholalastic Ltd., C-E U.K.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş (7. Baskı).* Evrim Yayıncılık, İstanbul.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* Asil Yay., Ankara.

Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi . Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara

Kavcar,C.(1986). "*Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi*", Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı. Ankara:1-3 Ekim.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik.* Pegem Yayınları, Ankara.

Leech, N. L., Barrett, K.C. ve Morgan, G.A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation. (Second Edition).* Lawrence Erlbaum Associates, Inc., NJ.

Levent, T. (1987). *Dramatizasyon-Sanat Eğitimi-Oyunculuk Eğitimi.* Konferans. Çukurova Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Adana.

MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı.* Milli Eğitim Yayınevi, Ankara.

Nutku, Ö. (1990). *Oyun, Çocuk ve Tiyatro.* Özgür Yayınları, İstanbul.

Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke Yöntem ve Teknikler).* Emel Matbaacılık, Ankara.

Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Okvuran, A. (1995). "Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi". *Ankara Üniversitesi EBF Dergisi, 27(1), 185-194.*url:http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5840.pdf .Erişim Tarihi:10.01.2019.

Okvuran, A. (2001). "Okulöncesi Dönemde Yaratıcı Drama*". Çoluk Çocuk Dergisi,* 3, 22-25.

Okvuran,A. (2000). *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Önder, A. (2016). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama.* Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi.* Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi Kılavuzu***.** İnkılap Kitabevi, İstanbul.

San, İ. (1985). "Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*18 *(1-2),*99-112.

San, İ. (1990). "Eğitimde Yaratıcı Drama*". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23*(2),* 573-582.

San, İ. (1996). "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama". *Yeni Türkiye Dergisi, (2),* 148-160.

San, İ. (1998). "Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü*". 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, Ankara Üniversitesi Cebeci Kampüsü, Ankara.

San, İ. (1999). "Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü. Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama". *Çağdaş Drama Derneği Bülteni, (2)* 3–6.

Sever, S. (2006). "Türkçe Öğretiminin Çözülemeyen Sorunları". *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi,*1189, 8-16.

Sever S. (2008). "Eğitimde ve Bilimde Türkçe". *Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100. Yılında Eğitim Kurultayı,* İnönü Üniversitesi, Malatya.



Şerif, M. ve Şerif, C. W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş.* Sosyal Yayınlar, İstanbul.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivarialestatistics*. Harper&Row, Cambridge.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Nobel Yayıncılık, Ankara.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu,* E-Kitap, Mersin.

Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.* Saydam Matbaacılık, Ankara.

Üstündağ, T. (1994). "Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri". *Yaşadıkça Eğitim Dergisi,* 37,7-10.

Üstündağ T. (1998). "Yaratıcı Drama Eğitim Programının Ögeleri". *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 22*(107),*28-35.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk.* Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Üstündağ, T. (2009).*Yaratıcı Drama Öğretmeninin Günlüğü*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2012). *Tiyatro ve Canlandırma Sahne Bilgileri(4. Baskı).* Akçağ Yayınları, Ankara.

Yaşar, C. M. (2011). *İlköğretimde Drama*, Akyol, K. A (Ed.). *Dramada Uygulama Aşamaları*, Kriter Yayınları, İstanbul.

Yeşil, R. (2004). "Demokrasi Eğitiminde Tartışmanın Yeri ve Önündeki Engeller". *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20-21 Mayıs, Çanakkale)*. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

Yönel, A. (2004*). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



FİLOZOF ÖĞRETMENİN ÖĞRETİM ANLAYIŞI: SINIFTA FELSEFE, KÜÇÜK "F"

Aysun Erginer
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tem. Eğt. Böl., Türkiye
aysunerginer@nevsehir.edu.tr

Selda Özer
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yab. Dil. Yük., Yab. Dil. Böl., Türkiye
sozer@nevsehir.edu.tr

Ergin Erginer
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğt. Bil. Böl., Türkiye
erginerginer@nevsehir.edu.tr

"Vasat öğretmen anlatır. İyi öğretmen açıklar. Üstün öğretmen gösterir.
Büyük öğretmen ilham verir" William Arthur (Cassum, 2015).

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının filozofik bakış açısına sahip olan öğretmenlerin öğretim anlayışı ve sınıfta felsefeyi nasıl kullandıkları ile ilgili görüşlerini belirlemektedir. Çalışma, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak ve gönüllülük esası dikkate alınarak bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Katılımcıları, Sınıf Eğitimi alanında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından 12 kadın ve 8 erkek öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma, fenomenolojik bir yaklaşımla desenlenmiştir. Veriler görüşme yöntemiyle toplanmış, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma bulgulara göre, filozofik bakış açısına sahip öğretmenler kuralları öğrencileriyle belirlerler, katı kuralları yoktur ve radikaldirler. Saygı sınırları çerçevesinde öğrencileriyle samimi, arkadaşça iletişim kurarlar ve onların idolüdürler. Sorgulama ve düşünmeye önem verirler ve bunu yaptırabilmek için uygun öğretim yöntemlerini kullanırlar. Değerlendirmede sınav odaklı değildirler. Sınıfta, rahatça iletişim kurulabilecek, özgür bir fiziksel düzenlemeyi benimserler. Planlı oldukları için zamanı iyi yönetebilirler.
Anahtar Kelimeler: Filozof Öğretmen, Analitik/Felsefi Düşünme, Küçük f, Sınıf Yönetimi, Öğretme-Öğrenme Yaklaşımı.

Teaching Approach of the Philosopher Teacher: Philosophy in the Classroom, Little "p"

The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates.
The great teacher inspires" William Arthur (Cassum, 2015).

Abstract

The aim of this study is to reveal prospective teachers' opinions on teaching approach of the philosopher teachers and how they use philosophy in the classroom. The study was carried out with junior and senior students who are studying at a faculty of education at a state university. Students participated in the study voluntarily. The study group consisted of 12 female and 8 male prospective teachers studying at primary education teaching program. The study was designed phenomenologically. Data were collected by interview technique and analyzed by content analysis. According to the findings of the study, philosopher teachers determine the rules with their students, they have no strict rules, and they are radical. Within the framework of respect, they communicate friendly and intimately with their students and they are their idols. They give importance to questioning and thinking, and they use appropriate instructional methods in order to achieve it. Assessment is not based on tests. They adopt a physical arrangement that leads to communicate easily in the classroom. They can manage time well because they are tactful.
Keywords: Philosopher Teacher, Thinking Analytically/Philosophically, Little "p", Classroom Management, Teaching-Learning Approach.



Giriş

Felsefe, bir düşünme şeklidir ve bir konu ile ilgili belirsizliğin kaynağını bulup, sonra da bu belirsizliğin doğasını tespit ederek, hipotezler kurmayı ve bu hipotezleri sınayarak kabul veya reddetmeyi amaçlar (Dewey, 1916). Felsefe, eğitimde önemli bir rehberdir. Eğitimciler özellikle öğretmenler tam olarak farkında olsunlar veya olmasınlar, günlük mesleki faaliyetlerinde sürekli felsefi yargılarda bulunmaktadırlar. Başka bir deyişle, öğretmen hangi görevi yerine getirirse getirsin, hangi branşta öğretmenlik yaparsa yapsın, zamanının en azından bir kısmını filozof olarak geçirir (Carbone, 1991).

Jackson (2010) felsefeyi "Büyük F" ve "küçük f" olarak ikiye ayırmıştır. Her iki felsefe yaklaşımı da, felsefi içeriğe ve bu içerikle ilişkilendirilen etkinlik türüne özel bir yaklaşımdır (Jackson, 2013). "Büyük F" felsefesi, geleneksel felsefe anlayışını ve akademik bir uzmanlık alanını ifade eder. Bu görüşe göre, felsefe büyük filozofların düşüncelerinde ve yazılarında temsil edildiği gibi ele alınır. Bunlar, diğer ünlü isimler arasında, Platon, Descartes, Hume, Kant ve Nietzsche'nin eserlerini ve fikirlerini içerir. "Büyük F" felsefesi, metafizik, ontoloji, epistemoloji, etik ve estetiğin felsefi alanlarında en çok dile getirilen varoluş, gerçek, doğruluk ve adalet gibi "büyük" sorularla ilgilenir. Bu nedenle, "Büyük F" felsefesinin öğretilmesi, bir uzmanlık gerektirir. Bu felsefe anlayışı ile ilgili faaliyetler, fikirlerin korunması, incelenmesi, eleştirilmesi ve sunulmasını kapsar. Bu da felsefe alanı uzmanlarının akademik kongre, konferans ve seminerlerde veya akademik dergilerde yaptıkları yayınları kapsar (Jackson, 2011; Lipman, 1988). "Büyük F", üniversite düzeyinde felsefe dersi almış olan insanlar için sadece "anlaşılır" olarak değerlendirilebilir, ancak felsefe alanında doktora yapmış ve bu alana emek harcayan insanlar için "seçkin akademik bir disiplin" olarak görülmektedir (Makaiau & Miller, 2012).

"Küçük f" felsefesi ise, yaşamı, insanları ve doğayı anlamak için insanların merak duyguları ile yaptıkları sorgulamaları ifade eder. Sokrates'e göre, filozof olmanın işareti meraktır ve felsefenin aslında başka bir kökeni yoktur (Plato, 1961). Doğal merak kabiliyeti sayesinde insanlar "küçük f" filozofları olarak doğmuştur. Bu doğal merak etme eğilimi, dünyayı anlama sürecinin ilk adımıdır. Dewey (1997), güçlü ve enerjik bir bedenin bu şekilde kalabilmesi için besin araması gibi, merakla dolu bir zihnin sürekli tetikte olduğunu, araştırdığını, düşünce üretmek için malzeme aradığını ifade etmiştir. "Küçük f" felsefesi, öğrencilerin bağlamlar arasında ve yeni problemler karşısında kendi düşünme becerilerine önem veren bir öğrenme sürecidir (Porter, McMaken, Hwang & Yang, 2011). Tecrübe, yenilik ve değişik etkileşimler kurma isteği, ancak merakın bulunduğu yerde var olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, Dewey (1997)'in de belirttiği gibi, öğretmenin asıl görevi, sadece derslere karşı kaygı ve stres dolu, rutin görevler yerine getirmekten sıkılmış ya da önemsiz şeyler üzerine uygulamalar yapan öğrenciler yetiştirmek değil, onlardaki kıvılcımı canlı tutmak ve zaten var olan alevi ateşleyerek sorgulama ruhlarını korumaktır.

İnsanların dünyayı anlayabilmek için merak ettiği, sürekli soru sorduğu dönem çocukluk dönemidir. Bu dönemde, çocukların heyecanı ve enerjisi okullarda da sürdürülebildiğinde, yeni öğrenme yaklaşımlarıyla öğrencilere kazandırılmak istenilen davranışlara ulaşılabilecektir. "Sus küçüğün, söz büyüğün" anlayışıyla susturulan, düşünceleri budanan çocuklar, aileden sonra okullarında sıradanlaşırlar. Oysa ülkelerin üretime geçerek kalkınabilmek için farklı düşünen bireylere ihtiyaçları vardır.

Çocukluk döneminde aile ve öğretmenlerin, çocukların yönelttiği sorular karşısında sabırlı olmaları, bıkkınlık göstermemeleri ve soru sormayı engellememeleri gerekmektedir. Olan biteni gözlemleme, merak etme, soru sorma gibi davranışları desteklendiğinde; çocuklar dünyayı sorgulamayı ve olaylara farklı bakmayı öğrenirler. Bu konuda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Glass (2002)'a göre, "çocuklar, karşılaştıkları dünyadan etkilenirler ve soru sormada ustadırlarlar". Zaten birer küçük filozof özelliği gösteren çocukların aile ve okul ortamında, merakları köreltilmeyip uygun yöntemler izlenerek sorularına yanıt verilirse; taklit etme, ezberleme, kopyalama gibi davranışlar yerine yaratıcı olma, üretme ve özgün olmayı öğrenirler. Bunun için, uygun öğretme-öğrenme ortamları ve daha da önemlisi filozofik bakış açısıyla öğrencilerine yaklaşan filozof öğretmenler gerekmektedir.

Dewey (1997)'in öğretmenin görev tanımından yola çıkıldığında, bu tanımın "filozof öğretmen" tanımıyla eşleştiği ve öğretmeni sınıfta "küçük f" felsefesini uygulamaya yönlendirdiği düşünülebilir. Avinon (1997), öğretim şekilleri açısından öğretmenleri "filozof" ve "her şeyi bilen" olarak ikiye ayırmıştır. Filozof öğretmen, öğrencilerine öğretim yaparken aynı zamanda öğrencileriyle birlikte düşünen, öğrencilerini bilgiyi araştırma ve edinme sürecinde ortakları olarak gören ve kendisi de bir

şeyler öğrenen öğretmendir. Aksine her şeyi bilen öğretmen, sadece bilginin aktarılmasına odaklanan, öğrencilerinin yerine düşünen ve kararları tek başına veren öğretmendir. Filozof öğretmen, öğrencilerinin ne öğrenmek istediğini, onların ilgisini çekecek konuların ne olduğunu ve hangi soru veya sorunları çözmek istediğini düşünerek öğretim anlayışını şekillendirir. Bu nedenle, filozof öğretmen için önemli olan öğrenme sürecidir (Avinon, 1997). Cüceloğlu ve Erdoğan (2013)'a göre de, filozof bakışına sahip bir öğretmen zenginlik kaynağıdır, çünkü filozof öğretmen, kapsamlı olmaya, derinlemesine düşünmeye ve esnek olmaya önem verir.

Filozof öğretmenlerin dersin amaçlarını belirlemekten değerlendirmeye kadar yapacağı her şey, çocukların doğasına uygun olacak; bu öğretmenler fikirlerin rahatça tartışılabildiği, esnek, işlevsel ve eğlenceli eğitim ortamları sunabileceklerdir. Bu düşünceler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının filozofik bakış açısına sahip olan öğretmenlerin öğretim anlayışı ve sınıfta felsefeyi nasıl kullandıkları ile ilgili görüşlerini belirlemektedir. Bu temel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Filozof öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı nasıldır?
2. Filozof öğretmenin sınıfında öğretmen-öğrenci ilişkisi nasıldır?
3. Filozof öğretmenin sınıfında öğrenci-öğrenci ilişkisi nasıldır?
4. Filozof öğretmenin ders işleyişi nasıldır?
5. Filozof öğretmenin sınıfında fiziksel düzenleme nasıldır?
6. Filozof öğretmenin sınıfında zaman yönetimi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Araştırmada, "filozof öğretmen" kavramı bir olgu olarak değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, filozof öğretmenlerin öğretim anlayışları ve sınıfta felsefeyi nasıl kullandıkları derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak ve gönüllülük esası dikkate alınarak bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Katılımcıları, Sınıf Eğitimi alanında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından 12 kadın ve 8 erkek öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Geliştirilen görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak için iki program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Veriler öğretmen adaylarıyla yapılan yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin daha doğru bir biçimde yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılırken, her bir öğrenci için "Ö" harfi, yapılan görüşme sırası için 1, 2, 3, 4… şeklinde sayısal kodlar, cinsiyetlerini belirtmek için "E" ve "K" harfleri ve sınıflarını yansıtmak amacıyla "3 ve 4" sayıları kullanılmıştır. Örneğin ilk görüşme yapılan ve 4. Sınıfta öğrenim gören kız öğrenci için "Ö1K4" kodu kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmenin sınıfında sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi, ders işleyişi, fiziksel düzenleme ve zaman yönetimi hakkındaki bulgulara yer verilmektedir.

Filozof Öğretmenin Sınıf Yönetimi

Filozof öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı, öğretmen adayları tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.



Tablo 1 Filozof Öğretmenin Sınıf Yönetimi

Öğretmen Adaylarına Göre Filozof Öğretmenin Sınıf Yönetimi	
• Esnek/Katı kuralları olmayan • Kuralları öğrencilerle belirleyen • Eğlendiren • Sistemli • Demokratik • Bireysel gelişime katkıda bulunan • Etkileyici/Dikkat toplayıcı/ Büyüleyici • Merak uyandırarak/düşündürerek dersi kurgulayan • Eşitlikçi/Özgürlükçü	• Düşündürücü • Kuralları sorumluluk olarak gören • Düzenli ama otoriter olmayan • Öğrenciyi merkeze alan • Öngörülü • Sınıf kontrolünde acil çözümler üreten • Öğrencilerin saygısını kazanan • Sınıf yönetimine gerek duymayan • Öğrencileri susturan değil, aktif kılan • Farklı düşüncelere yer veren

Öğretmen adaylarına göre, filozofik düşünen öğretmenin katı olmayan kuralları vardır ve bu kuralları öğrencilerle belirler, kuralları sorumluluk olarak görür ve öğrencilerin saygısını kazanarak onların bireysel gelişimine katkıda bulunur. Filozof öğretmen, sistemli, demokratik ve eşitlikçi/özgürlükçüdür. Filozof öğretmen, sınıf yönetiminde öngörülüdür ve acil çözümler üretir, öğrenciyi merkeze alır ve onları aktif kılar.

Öğretmen adaylarından Ö17E3, filozof öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı için, "büyüleyicidir, öğrenciler arkadan ne gelecek diye merak ederler, sınıfı yönetmeye gerek kalmaz" görüşünde iken Ö20K3 "çocukların özkontrollü olmasını destekler, sorun çıktığında sınıfı yönetmek zor olmaz" görüşündedir. Adaylardan Ö10K3, "çocukların bireyselliklerini, onların karakterlerini ön plana çıkaracak şekilde çalışmalar yapar", Ö6K4 "sistemli ancak despot değildir, demokratik bir tutum ile her öğrencinin fikrini alan, ve planlı bir şekilde sınıfını yönetendir", Ö4E3 "öğretmen de öğrenci de rahattırlar, sınıfta çok rahat soru sorulur ve cevaplanır", Ö9E3 ise "komiktir, katı kuralları yoktur, kurallar öğrencileriyle birlikte belirler" görüşündedir.

Filozof Öğretmenin Sınıfında Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Filozof öğretmenin sınıfında öğretmen-öğrenci ilişkisi öğretmen adayları tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Tablo 2 Filozof Öğretmenin Sınıfında Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmen Adaylarına Göre Filozof Öğretmenin Sınıfında Öğretmen-Öğrenci İlişkisi
• Öğretmen öğrencilere samimi ve arkadaşça yaklaşır. • Aralarında saygı çerçevesinde duygusal bir bağ vardır. • Öğretmen öğrencilere mesafelidir. • Öğretmen öğrencilere tatlı sert davranır. • Öğretmen ve öğrenciler arasında empatiye dayalı bir iletişim vardır. • Öğretmen sınıfta bir güç olduğunu hissettirir. • Birbirlerinden öğrenirler. • Öğrenciler özgürce düşüncelerini ifade eder. • Öğretmen psikolog gibidir. • Öğretmen öğrencilerini anlar ve seviyelerine iner. • Öğretmen rehberdir/yönlendiricidir. • Öğretmen duygularıyla mantığını birbirine karıştırmaz. • Öğretmen öğrencilere karşı tarafsız davranır • Öğrenciler öğretmeni idol olarak görürler • Öğretmen özgürlükçüdür

Öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmen öğrencilere samimi ve arkadaşça yaklaşır, aralarında saygı çerçevesinde duygusal bir bağ ve empatiye dayalı bir iletişim vardır, öğretmen ve öğrenciler birbirlerinden öğrenirler, öğretmen rehberdir/yönlendiricidir, özgürlükçüdür ve öğrenciler öğretmeni idol olarak görürler. Bazı öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmen öğrencilere tatlı sert davranırken, bazılarına göre de filozof öğretmen sınıfta bir güç olduğunu hissettirir.

Öğretmen adaylarından Ö7E3, "yakın, samimi ve öğrencilerin suistimal edemeyeceği şekilde de mesafelidir" diye düşünürken, Ö1K4 "resmiyetten uzaktır ama çizgileri aşacak kadar yakın da değildir, öğrenci öğretmenden korkmaz, düşüncelerini ifade ederken çekinmez ama öğretmen sınıfta bir güç olduğunu hissettirir", Ö2K3 "öğretmen bir psikolog gibi, öğrencilerinin dertlerini paylaşan bir

konumdadır", "Ö5K3 ise "tatlı serttir, öğrencileri anlar, seviyelerine iner", Ö8K3 "öğretmen olduğunu çok fazla hissettirmez, rehberdir" şeklinde düşünmektedir.

Filozof Öğretmenin Sınıfında Öğrenci-Öğrenci İlişkisi

Filozof öğretmenin sınıfında öğrenci-öğrenci ilişkisi öğretmen adayları tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Tablo 3 Filozof Öğretmenin Sınıfında Öğrenci-Öğrenci İlişkisi

Öğretmen Adaylarına Göre Filozof Öğretmenin Sınıfında Öğrenci-Öğrenci İlişkisi
• Öğretmen rol model olduğu için, öğrenciler birbirlerine karşı anlayışlı/hoşgörülü/saygılıdırlar. • Öğrenciler birbirleriyle etkileşim halindedirler (konuşur/dinler/fikir ve bilgi paylaşırlar) çünkü ortam demokratiktir. • Öğrenciler birbirlerine destek olurlar/birbirlerinden öğrenirler. • Sorun çıkaran değil sorun çözen öğrencilerdir. • Değerleri koruyarak çağa ayak uydururlar/Değerler ön plandadır. • Ben değil, bize odaklanırlar/Kendini beğenme ve öne çıkma kaygısı yoktur. • Sınıfta gruplaşmalar olur, bu bazen sorun yaratabilir. • Bir sonuca ulaşmak için sürekli tartışırlar. • Özür dilemeyi bilirler. • Empati kurabilirler. • Yaratıcıdırlar. • Not odaklı değil kendilerini geliştirme odaklı hareket ederler. • Kaygısız ortamda bulunurlar.

Öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmenin sınıfında, öğretmen rol model olduğu için, öğrenciler birbirlerine karşı anlayışlı/hoşgörülü/saygılıdırlar, öğrenciler birbirleriyle etkileşim halindedirler çünkü ortam demokratiktir, birbirlerine destek olurlar ve birbirlerinden öğrenirler, sorun çıkaran değil sorun çözendir. Öğrenciler ben değil, bize odaklanırlar, özür dilemeyi bilirler, empati kurabilirler, yaratıcıdırlar ve not odaklı değil kendilerini geliştirme odaklı hareket ederler.

Öğretmen adaylarından Ö19K3 "sınıftaki öğrenci-öğrenci ilişkileri için, "birbirine ve farklılıklara saygılı, birbirini dinleyen şeklindedir" diye düşünürken, Ö18K3 "iyi ilişkiler kurabilirler, çünkü rol modelleri öğretmenleridir", Ö16E4 "kavgasız bir ortam vardır, birbirlerine nasıl davranacaklarını öğrenirler, dersten önce değerler eğitimi alınır", Ö12E3 "haklarına müdahale etmezler, birbirlerine saygılıdırlar, Ö15K4 ise "birbirlerinden öğrenen, sürekli etkileşimin olduğu bir ilişki vardır" biçiminde düşünmektedirler.

Filozof Öğretmenin Ders İşleyişi

Öğretmen adaylarının filozof öğretmenin ders işleyişi ile ilgili görüşleri üç alt başlıkta analiz edilmiştir. Bu alt başlıklar, derse başlarken, dersin işlenişi sırasında (materyaller/öğretim yöntemleri) ve değerlendirme alt başlıklar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Derse Başlarken

Filozof öğretmenin derse başlarken neler yaptığı öğretmen adayları tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Tablo 4 Filozof Öğretmen Derse Nasıl Başlar?

Öğretmen Adaylarına Göre Filozof Öğretmen Derse Nasıl Başlar?
• Soru sorarak/Düşündürerek • Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre • Güncel bir soru/olay ile • Sokrat konuşması kullanarak • Merak uyandırıcı bir hikaye/olay anlatarak • Göz teması kurarak nasıl olduklarını ve sorun olup olmadığını sorarak • Her zaman farklı başlar/Ne yapacağı belli olmaz • Dikkat çekici bir cümle/şiir/atasözü ile • Tartışma yaptırarak • Sohbet ederek • Şarkı söyleyerek/Günaydın şarkısı • Örneklerle • Öğrencilerin görüşlerini alarak • Görseller kullanarak

Öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmen derse her zaman farklı bir şekilde başlar. Bazen soru sorarak ve düşündürerek, Sokrat konuşması kullanarak, merak uyandırıcı bir hikaye/olay anlatarak, tartışma yaptırarak, öğrencilerin görüşlerini alarak ve görseller kullanarak, sohbet ederek, şarkı söyleyerek başlarken, bazen de güncel bir soru/olay ile, dikkat çekici bir cümle/şiir/atasözü ile ya da örneklerle başlayabilir.

Öğretmen adayları filozof öğretmenlerin derse nasıl başladıklarıyla ilgili olarak; "Ö14K4, dersten, önce 'nasılsınız, sorun var mı?' diye başlar?", "Ö13K4, konusuyla ilgili, en güncel, en merak edilen başlıkları bulur, görseller kullanır, çarpıcı hikâyeler bulur", "Ö11E3, öncelikle çevreden hareket eder, işlenen konudan bahsederek, onlara sorular sorarak devam eder, 'Sokrat Konuşması' gibi öğretim tekniklerinden yararlanır", "Ö17E3, can alıcı bir soruyla, güncel olanı da kullanır ve derse başlar" gibi düşüncelere sahiptirler.

Dersin İşlenişi Sırasında (Materyaller/Öğretim Yöntemleri)

Filozof öğretmenin dersi nasıl işlediği, öğretmen adayları tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Tablo 5 Filozof Öğretmen Dersin İşlenişi Sırasında Neler Yapar?

Öğretmen Adaylarına Göre Filozof Öğretmen Dersin İşlenişi Sırasında Neler Yapar?
• Ders-konu-öğrenci özelliklerine uygun her türlü yöntem-teknikleri kullanır.
• Drama/rol oynama kullanır.
• Soru-cevap/tartışma ortamı yaratır.
• Öğrencilerin düşünmesini sağlayan/farklı bakış açılarını çıkaran her türlü yöntem-teknikleri kullanır.
• Beyin fırtınası yaptırır.
• Yaparak yaşayarak öğrenme/uygulama/deney/buluş yoluyla öğrenme stratejilerini kullanır.
• Altı şapka yöntemini kullanır.
• Grup çalışması yaptırır.
• Hem bireysel çalışma hem grup çalışması yaptırır.
• Öğretmen sadece sunuş yoluyla öğretim yapmaz.
• Balık kılçığı yöntemini kullanır.
• Derinlemesine ve yaratıcı teknikler ve etkinlikler kullanır.
• Öğrencilerin düşünmesini sağlayacak şekilde dersi yürütür.
• Üç boyutlu/somut materyaller kullanır.
• Derse uygun materyaller hazırlar.
• Materyalden çok etkinlik kullanır.
• Öğrencilerin ilgisini çekecek/merak uyandıran materyaller kullanır.
• Araştırma/sorgulamaya yönelik materyaller kullanır.
• Öğrencilerle yapılan materyalleri kullanılır.
• Çok amaçlı materyaller kullanılır.
• Ders bitiminde nelerin öğrenildiğini açıklar.
• Materyale gerek yoktur.
• Derste öğrenciler aktiftir.
• Standartların dışında bir ders işler.
• Derste farklı noktalara değinir.
• Öğretmen gerçek hayattan somut örnekler kullanır.
• Öğretmen öğrencilerin sorular sormasını teşvik eder.
• Öğretmen dersin sadece akademik değil, manevi yönleriyle de ilgilenir.
• Öğretmen sohbet havasında ders işler, öğrenciler ders işlediğini anlamaz.
• Sokrat konuşması ile ders işler.

Öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmen dersi işlerken çok farklı öğretim yöntem-teknik ve stratejiler kullanabilir. Bunlar ders-konu-öğrenci özelliklerine uygun her türlü yöntem-teknik, drama/rol oynama, beyin fırtınası altı şapka, yaparak yaşayarak öğrenme/deney/buluş yoluyla öğrenme soru-cevap/tartışma, grup çalışması hem bireysel çalışma hem grup çalışması, balık kılçığı ve Sokrat konuşması olabilir. Öğretmen adayları bu öğretmenlerin dersin işlenişi sırasında kullandığı materyallerle ilgili görüşler de belirtmişlerdir. Materyallerle ilgili olarak, öğretmen adayları üç boyutlu/somut materyallerin, derse uygun her türlü materyalin, öğrencilerin ilgisini çekecek/merak uyandıran materyallerin, araştırma/sorgulamaya yönelik materyallerin, öğrencilerle yapılan materyallerin ve çok amaçlı materyallerin kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları filozof öğretmenlerin materyalden çok etkinlik kullandıklarından, standartların dışında bir ders işlediklerinden, dersin sadece akademik değil, manevi yönleriyle de ilgilendiklerinden ve dersin

sohbet havasında ders işlendiği için öğrencilerin ders işlendiğini fark etmemelerinden de bahsetmişlerdir.

Öğretmen adaylarından Ö10K3, filozof öğretmenlerin ders işleyiş biçimleriyle ilgili olarak, "altı şapkalı düşünmeyi kullanır, problemi verir ve düşündürür, farklı bakış açılarını çıkartacağı yöntemleri seçer" şeklinde düşünürken, Ö9E3 "materyalden çok etkinlik kullanır, hem bireysel hem grup çalışması yaptırsa da daha çok bireye yönelir", Ö20K3 "grup çalışmasına yönelir, sıraları ona göre düzenler, sorgulamayla bir tartışma ortamı yaratır, meslektaşlarıyla ya da öğrencileriyle çatışabilir ama bu öğrenmeyi sağlar", Ö6K4 "filozof öğretmen dersini standartların dışında, öğrencilerinin gerektiğinde oynarken öğrenebileceği, drama, altı şapka, balık kılçığı, beyin fırtınası gibi derinlemesine ve yaratıcı öğretim tekniklerine başvurur", Ö4E3 ise "dersine materyal getirir, onun neden orada olduğunu, ne işe yaradığını merak etmelerini sağlar, sorgulatır" şeklinde düşünmektedirler.

Değerlendirme

Filozof öğretmenin dersin işlenişinin ardından değerlendirmeyi nasıl yaptıkları öğretmen adayları tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Tablo 6 Filozof Öğretmen Değerlendirmeyi Nasıl Yapar?

Öğretmen Adaylarına Göre Filozof Öğretmen Değerlendirmeyi Nasıl Yapar?
• Öğretmen süreç değerlendirme yapar (Derse katılım, isteklilik ve etkinliklerle değerlendirir). • Öğretmenin sınav yapma/not verme kaygısı yoktur/Sonuç odaklı değildir/ Buna gerek kalmayabilir. • Öğretmen her öğrenciyi kendi içinde değerlendirir. • Öğretmen sorular sorarak değerlendirir. • Değerlendirmede gözlem kullanır. • Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanır. • Değerlendirme objektiftir. • Öğretmen yazılı sınav yapabilir ama sorular yoruma dayalıdır. • Öğretmen sadece öğrenciyi değil kendisini de değerlendirir. • Öz-değerlendirme kullanır. • Akran değerlendirme kullanır. • Portfolyo kullanır. • Öğrencilerin ne öğrendiklerini kendilerinin farklı şekillerde (şiir/kompozisyon) ifade etmesini ister. • Kendi sorularından ziyade öğrencilerin sorularını dikkate alır. • Öğrencilerin sonuca nasıl ulaştığını bulmaya çalışır. • Duyuşsal alana hitap edecek şekilde değerlendirme yapar. • Değerleri değerlendirir. • Uygulamaya yönelik değerlendirme yapar. • Değerlendirme yapılırken öğrenciler yanlış yapmaktan korkmazlar/Yanlışlarını düzeltme fırsatı bulurlar. • Birkaç değerlendirme türünü (öz-, akran, öğretmen) bir arada kullanır.

Öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmen süreç değerlendirme yapar, sonuç odaklı değildir, her öğrenciyi kendi içinde değerlendirir, değerlendirmede gözlem kullanır, sadece öğrenciyi değil kendisini de değerlendirir. Değerlendirme yaparken, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanır; bunlar öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve portfolyo olabilir ya da değerlendirme yöntemlerinin hepsini bir arada kullanabilir. Bunların yanı sıra, değerlendirmeyle ilgili olarak öğrencilerin ne öğrendiklerini kendilerinin farklı şekillerde (şiir/kompozisyon) ifade etmelerini isteyebilir, kendi sorularından ziyade öğrencilerin sorularını dikkate alabilir, öğrencilerin sonuca nasıl ulaştıklarını bulmaya çalışır ve duyuşsal alana hitap edecek şekilde değerlendirme yapar.

Öğretmen adaylarından Ö7E4, filozof öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin olarak, "geleneksel yolları izlemez, onlar önemli değildir, duyuşsal alana hitap edecek değerlendirmeler yapar", Ö1K4 "süreç değerlendirmesine ağırlık verir, not önemli olmaz, değerlendirmeyi hem öğretmen, hem akran hem de öğrencinin kendisi yapar", Ö2K3 "süreç olarak değerlendirir ürüne bakmaz", Ö2E4 "süreç değerlendirmesi yapar, bireysel farklılıklara göre değerlendirir", Ö8K3 ise "alternatif ölçme yapar, 'sonuca ulaşmaktan çok sonuca nasıl gitti, hangi yoldan gitti?' bunu bulmaya çalışır" görüşündedirler.

Filozof Öğretmenin Sınıfında Fiziksel Düzenleme

Filozof öğretmenin sınıfında fiziksel düzenleme öğretmen adayları tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.



Tablo 7 Filozof Öğretmenin Sınıfında Fiziksel Düzenleme Nasıldır?

Öğretmen Adaylarına Göre Filozof Öğretmenin Sınıfında Fiziksel Düzenleme Nasıldır?
• U şeklinde oturma düzeni kullanılır.
• Panolar/tablolar/görseller açısından zengindir
• Öğrenci özelliklerine (fiziksel/psikolojik/gelişimsel) uygun bir oturma şekli kullanılır.
• Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri bir oturma şekli kullanılır.
• Grup çalışması (küme) oturma şekli kullanılır.
• Öğretmen ve öğrencilerin rahat edebileceği bir oturma şekli kullanılır.
• Oturma düzeni sürekli aynı kalmaz/Derste kullanılan yöntemlere (bireysel/grup) göre oturma şekli değiştirilebilir.
• Öğrencilerin ilgisini çekecek şekildedir.
• Pencereler yan tarafta kalacak şeklidedir.
• Öğrencilere hareket alanı bırakacak şekildedir.
• Her duvar farklı bir renkte boyanabilir.
• U, V oturma düzeni uygun olmaz.
• Öğrenciler tek tek ama karışık/düzensiz bir şekilde otururlar.
• Sınıfta doğayı anlatan materyaller vardır.
• Sınıfta kitap okumaya yönlendiren materyaller vardır.
• Sıralar sabit değildir.
• Sıradan bir oturma düzeni yoktur.
• Sınıf ferahtır.
• Günlük hayat sınıfa yansıtılarak düzenlenebilir (halı, ayakkabı çıkarma).
• Sade bir derslik kullanılır.
• Konuya göre derslik değiştirilebilir.
• Dışarıda da ders işlenebilir.
• Çember şeklinde oturma düzeni kullanılır.

Öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmenin sınıfında sıradan bir oturma düzeni yoktur, sınıf ferahtır ve derste kullanılan yöntemlere (bireysel/grup) göre oturma şekli değiştirilebilir. Oturma düzeni U, V veya çember şeklinde, öğrenci özelliklerine uygun, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri, grup çalışması (küme) yapılabilecek, öğretmen ve öğrencilerin rahat edebileceği, öğrencilerin ilgisini çekecek, pencereler yan tarafta kalacak ve öğrencilere hareket alanı bırakacak şekilde düzenlenebilir. Sınıf panolar/tablolar/görseller açısından zengindir, her duvar farklı bir renkte boyanabilir, sınıfta doğayı anlatan ve kitap okumaya yönlendiren materyaller vardır. Ayrıca filozof öğretmen dersi sınıf dışında da işleyebilir.

Öğretmen adaylarından Ö3E4, sınıftaki fiziksel düzenleme ile ilgili olarak, "öğretmen grup çalışması, küme kullanır", Ö19K3 "sınıfta öğrencilerle birlikte yapılan malzeme ve materyaller vardır, bunlar güzel olanların değil tamamının da kullanıldığı bir ortam vardır", Ö18K4 " sınıf öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanır", Ö16E4 "rahat, yüz yüze iletişimin olduğu, göz temasının kolay sağlandığı, amaca uygun çevre düzenlemesinin yapıldığı fakat panolarla, sınıf süsleriyle de dikkatlerin dağıtılmadığı bir sınıf", Ö14K4 "günlük hayatı sınıfa taşımalı, halı serilebilir, ayakkabı çıkarılabilir, lavabo olabilir, ev gibi olmalı, Ö12E3 ise "sınıf göze hitap eder, sıradan değildir, sınıf atmosferi renklidir, ferahtır" şeklinde açıklamalar yapmışlardır.

Filozof Öğretmenin Sınıfında Zaman Yönetimi

Filozof öğretmenin sınıfında zaman yönetimi öğretmen adayları tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Tablo 8 Filozof Öğretmenin Sınıfında Zaman Yönetimi Nasıldır?

Öğretmen Adaylarına Göre Filozof Öğretmenin Sınıfında Zaman Yönetimi Nasıldır?
• Dersini planladığı için zamanını etkili kullanır.
• Zaman yönetimi sorunu olabilir. Dersler uzayabilir.
• Esnek ve pratiktir.
• Sistemli, disiplinli ve planlıdır.
• Kalıcı öğrenmelere odaklanır.
• Dersini zaman açısından planlar, akışa göre esnetebilir.
• Kuralcı değildir ama zamanı etkili yönetir.
• Öğrencilere görevler verir.
• Dersi etkinliklerle yürütür.
• Zamanı derse, konuya ve öğrencilere göre ayarlar.

Öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmen dersini planladığı için zamanını etkili kullanır, akışa göre esnetebilir, zaman konusunda pratik, sistemli, disiplinli ve planlıdır, kuralcı değildir ama zamanı etkili yönetir, zamanı derse, konuya ve öğrencilere göre ayarlar. Ayrıca dersi işlerken kalıcı öğrenmelere odaklanır, öğrencilere görevler verir ve dersi etkinliklerle yürütür.

Sınıfta zaman yönetimine ilişkin olarak filozof öğretmenler için, öğretmen adaylarından Ö15K4 "dersini öncesinde öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda planladığı için sınıfı etkili yönetir, 'son dakikaların adamı' değildir", aday Ö14K4 "pratiktir, zamanı etkili kullanır", Ö13K4 "etkili kullanır, disiplinlidir", Ö11E3 "filozof öğretmen sorgulatarak zaman kaybediyor gibi gözükür ama somuttan gittiği için zamanı iyi yönetir, Ö16E4 "zamana hakimdir, planı vardır ama akışa bırakamaz, öğrencinin verimini ve menfaatini düşünür, 'örneğin bir öğrenci bir konu hakkında 5 dakika konuşabilir diye planlamışken, bu 20 dakika olabilir' sorun olmaz" düşüncesindedirler.

Bu görüşlerin yanında, bazı öğretmen adayları filozof öğretmen ile ilgili olarak başka düşünceler de ifade etmişlerdir. Bu görüşler aşağıda verilmiştir.

Tablo 8 Filozof Öğretmenin Diğer Özellikleri

Öğretmen Adaylarına Göre Filozof Öğretmenin Diğer Özellikleri
• Velilere değer verir. Öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli dengesini kurmaya çalışır • Öğretmen-öğretmen ilişkisinde iletişime açık ve paylaşımcıdır • Sınıf dışında okulun fiziki imkanlarından yararlanır • Dersleri sadece derslikte işlemez. (Okul bahçesi, park) • Okul müdürüyle tartışabilir çünkü aykırıdır • İdari işleri iyi yapamaz • Soru sorarak vakit kaybediyor gibi görünebilir ama farklı kazanımlara ulaşır

Öğretmen adaylarına göre, filozof öğretmen velilere değer verir, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli dengesini kurmaya çalışır, öğretmen-öğretmen ilişkisinde iletişime açık ve paylaşımcıdır, sınıf dışında okulun fiziki imkanlarından yararlanır, dersleri sadece derslikte işlemez, okul müdürüyle tartışabilir çünkü aykırıdır, idari işleri iyi yapamaz ve soru sorarak vakit kaybediyor gibi görünebilir ama farklı kazanımlara ulaşır.

Öğretmen adaylarının filozof öğretmenin öğretim anlayışına dönük olarak belirttikleri diğer düşünceleri de öğretmen adaylarından Ö19K3, "filozof öğretmenler, okul içi, sınıf dışı paylaşımları da olan öğretmenlerdir", Ö5K3 "çok paylaşımcıdırlar, dışa dönüktürler, okul müdürüyle zıtlaşabilirler, aykırıdırlar", "her türlü açıdan öğrencilerinin gelişi için velileri bilgilendirir", Ö4E3"dersini sadece derslikte yapmaz, okul bahçesi, park da ders yapılabilecek ortamlardır", Ö9E3 ise "idari işleri iyi yapamaz" şeklinde detaylandırmaktadırlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma bulgularına göre, filozof öğretmenin katı kuralları yoktur ve sınıfta kuralları öğrencilerle belirler, kurallar filozof öğretmen için sorumluluktur. Filozof öğretmen, öğrencilerin saygısını kazanarak onların bireysel gelişimine katkıda bulunur. Filozof öğretmen, sistemli, demokratik ve eşitlikçi/özgürlükçüdür. Akademik bir öğrenme ortamı, tehdit edici olmayan, güvenli ve öğrencilerin görüşlerini ve sorularını açıkça, korkmadan paylaşması için uygun olmalıdır. Sayani (2015)'ye göre, demokratik öğrenme ortamı, öğrencilernin özgüvenini arttırabilir ve öğrencilere fikirlerini özgürce ifade etmelerini sağlar.

Çalışma bulgularına göre, filozof öğretmen, sınıf yönetiminde öngörülüdür ve acil çözümler üretir, öğrenciyi merkeze alır ve onları aktif kılar. Benzer şekilde, Makaiau ve Miller (2012)'a göre, bir öğretmen merakın sınıf etkinliklerinin en önemli unsuru olduğunu kabul ederek felsefeyi "bir eğitim kuramı" olarak benimsemelidir. İyi öğretmenler, çalışmalarının merkezini oluşturan ve sınıftaki ne yapacaklarını ve nasıl davranacaklarını yansıtan bu eğitim kuramını kendileri geliştirirler. Bir öğretmenin eğitim kuramı, yapacağı uygulamaların ve öğretim ile ilgili kararlarının temelini oluşturur. Bu nedenle, bir öğretmenin öğretim felsefesi (Makaiau & Miller, 2012), öğretim programının tasarımını ve uygulamasını, sınıfın fiziksel yapısını ve öğrencilerin beklenmedik bir yorumuna ustaca nasıl cevap vereceklerini doğrudan etkiler. Bu öğretmenler "küçük f" felsefesine dayanan bir öğretim felsefesi oluşturmuş olurlar

Bir diğer çalışma bulgusu, filozof öğretmenin öğrencilere samimi ve arkadaşça yaklaştığı, aralarında saygı çerçevesinde duygusal bir bağ ve empatiye dayalı bir iletişim olduğu, öğretmen ve öğrencilerin

birbirlerinden öğrendiklerini ortaya koymuştur. Filozof öğretmen ayrıca rehber, yönlendirici ve özgürlükçüdür ve öğrenciler öğretmeni idol olarak görürler. Filozof öğretmen öğrencilere tatlı sert de davranabilir, sınıfta bir güç olduğunu da hissettirebilir. Bu bulgular, "küçük f" felsefesinin önemli özelliklerinden biriyle paralellik göstermektedir. Makaiau & Miller (2012)'a göre, "filozof öğretmenler, eğitimi ve öğretimi öğretmen ve öğrenci arasında paylaşılan bir etkinlik ve iletişim şekli olarak değerlendirmelidirler. Bu durum, öğretmenin her şeyi bilen ve tek başına sahnede olan geleneksel rolünden çıkmasını gerektirir. Tek bir bilgi yoktur ve bilgi iki kişi (öğretmen ve öğrenci) arasındaki iletişim ve etkileşim ile gelişir". Sınıf ortamı bilginin araştırıldığı ve öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini saygıyla dinlediği, diğerinin fikrinin üzerine yenilerini eklediği, farklı görüşleri kanıtlarıyla desteklediği veya çürüttüğü, söylenenlerle ilgili çıkarımlar ve tahminlerde bulunduğu ve bunları yaparken birbirlerine yardım etiği bir ortamdır (Lipman,1991).

Çalışma bulgularına göre, filozof öğretmen rol modeldir. Öğrenciler birbirlerine karşı anlayışlı, hoşgörülü ve saygılı davranırlar. Sınıf ortamı demokratik olduğu için, öğrenciler birbirleriyle etkileşim halindedirler, birbirlerine destek olurlar ve birbirlerinden öğrenirler. Öyle ki, öğrenciler sorun çıkaran değil sorun çözen öğrencilerdir. Öğrenciler ben değil, bize odaklanırlar, özür dilemeyi bilirler, empati kurabilirler, yaratıcıdırlar ve not odaklı değil kendilerini geliştirme odaklı hareket ederler. Sayani (2015)'ye göre, "öğrenme, bir bireyin hayatından asla ayrılamayacak, yaşam boyu sürecek bir yolculuktur. Öğretmenin öğrenenin hayatındaki rolü, onlar için bir rol model haline gelerek motivasyonu artırmak ve öğrencilerin anlayışlarını geliştirmektir. Rolleri, öğrencilere bilgi ve beceri kazanmalarında yardımcı olmak ve kolaylaştırmaktır. Bununla birlikte, pozitif ve güvenli bir akademik öğrenme ortamı çok önemlidir, böylece öğrenciler kendilerini rahat hissederler ve maksimum öğrenme düzeyine ulaşır". Çalışma bulguları, "küçük f" felsefesiyle de oldukça uyumludur. "Çünkü bu felsefeye göre filozof öğretmenler, merak ve eleştirel bakış açılarını hem ders plan ve işleyişlerine hem de öğrencilerle ilişkilerine yansıtırlar. Öğretmen sadece sınıfta ve okulda değil, okul dışında da filozoftur ve bu açılardan öğrencilere rol model olurlar. Öğrenciler, öğretmenlerini gözlemleyerek kendi hayatlarında kullanmak üzere gerekli beceri ve yeteneklerini içselleştirirler" (Makaiau & Miller, 2012).

Filozof öğretmen derse her zaman farklı bir şekilde başlar. Bazen soru sorarak ve düşündürerek, Sokrat konuşması kullanarak, merak uyandırıcı bir hikaye/olay anlatarak, tartışma yaptırarak, öğrencilerin görüşlerini alarak ve görseller kullanarak, sohbet ederek, şarkı söyleyerek başlarken, bazen de güncel bir soru/olay ile, dikkat çekici bir cümle/şiir/atasözü ile ya da örneklerle başlayabilir. "Sokrat'a göre, insanlar doğuştan filozofturlar yani felsefi olarak aktiftirler. Çocuklar önce merak ederler, bu merak onları sorulara, bu sorular olası cevaplara, bu cevaplar başka sorulara yönlendirir ve bu böyle devam eder" (Jackson & Makaiau, 2011). Dolayısıyla, filozof öğretmenler onların meraklarını uyandırarak ve soru sorarak ve düşünmelerini sağlayarak öğrencilerin doğalarına uygun hareket etmektedirler ve bu da "küçük f" felsefesinin gerekliliklerinden biridir.

Çalışma sonucunda, filozof öğretmenin dersi işlerken çok farklı öğretim yöntem-teknik ve stratejileri kullanabileceği sonucuna varılmıştır. Bunlar ders-konu-öğrenci özelliklerine uygun her türlü yöntem-teknik, drama/rol oynama, beyin fırtınası altı şapka, balık kılçığı, Sokrat konuşması, yaparak yaşayarak öğrenme/deney/buluş yoluyla, grup çalışması hem bireysel çalışma hem grup çalışması ya da tartışması şeklinde olabilir. Öğrenciler örnek olay senaryoları gibi tartışma gerektiren etkinliklerde bir araya getirildiğinde çok şey öğrenirler. Bu, onların mantıklı düşünme becerilerini geliştirmeleri ve bilgiyi çok yönlü kullanmaları için bir fırsat sunar. Bu durumda, öğrenci öğretmenden ve diğer öğrencilerden öğrenecektir. Bu sayede, kavramları farklı açılardan da öğrenecekler. Böylece, "bu çok yönlü yaklaşım tüm öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olacaktır" (Sayani, 2015).

Çalışma bulgularına göre, materyallerle ilgili olarak, filozof öğretmenin üç boyutlu/somut materyaller, derse uygun her türlü materyal, öğrencilerin ilgisini çekecek ve merak uyandıran materyaller, araştırma ve sorgulamaya yönelik materyaller, öğrencilerle yapılan materyaller ve çok amaçlı materyaller kullanabileceği ortaya çıkmıştır. Ayrıca filozof öğretmenler materyalden çok etkinlik kullanabilirler, standartların dışında ders işleyebilirler, dersin sadece akademik değil, manevi yönleriyle de ilgilenebilirler ve ders sohbet havasında işlendiği için öğrenciler ders işlendiğini fark etmeyebilirler. "Küçük f" felsefesine göre; "öğretmen ve öğrenciler, dersin 'içeriğini', inançları, deneyimleri ve öğretilen konular arasındaki etkileşimin bir yansıması olarak yeniden kavramlaştırmalıdırlar, geleneksel olarak, sınıftaki öğretim öğrencilere sadece bilgileri aktarmaktır ve bu yaklaşımda 'etkili' öğretmenler, öğrencilerin öğretilen konuyla ilgili bilgi ve becerileri öğrenip kalıcı hale getirmeleri için onlara yardımcı olacak stratejiler geliştirir ve uygularlar, hangi ders olursa olsun,

karmaşık, farklı bakış açıları sunan ve farklı geçmiş ve deneyimlere sahip öğrencilere hitap edebilecek bir içerik mevcuttur, önemli olan, öğretmenin öğrencilerini çok iyi tanıması ve onları teşvik edecek konu ve içerikleri seçerken dikkatli olması gerektiğidir, dolayısıyla, öğretmenler bunu tüm derslerde uygulayarak "küçük f" felsefesine uygun hale getirebilirler" (Makaiau & Miller, 2012).

Filozof öğretmen süreç değerlendirme yapar, sonuç odaklı değildir, her öğrenciyi kendi içinde değerlendirir, değerlendirmede gözlem kullanır, sadece öğrenciyi değil kendisini de değerlendirir. Değerlendirme yaparken, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanır; bunlar öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve portfolyo olabilir ya da hepsini bir arada kullanabilir. Bunların yanı sıra, değerlendirmeyle ilgili olarak öğrencilerin ne öğrendiklerini kendilerinin farklı şekillerde (şiir/kompozisyon) ifade etmesini isteyebilir, kendi sorularından ziyade öğrencilerin sorularını dikkate alabilir, öğrencilerin sonuca nasıl ulaştığını bulmaya çalışır ve duyuşsal alana hitap edecek şekilde değerlendirme yapar. "Zaten sınıfta "küçük f" felsefesi, değerlendirmede mevcut ölçme araçlarından ziyade öğrencilerin düşünme süreçlerine odaklanmaları nedeniyle farklı ölçme araçlarını kullanmayı gerektirir. Mesela arkadaşlık kavramını keşfetme sürecinde, öğrencilere kendi anlayış ve görüşlerini yansıtma zamanı ve fırsatı sunulur. Öğretmen, öğrencilere düşünme süreçlerine yönelik geri bildirimde bulunur ve çıkardıkları sonuçları genellikle bir deneme, kompozisyon, proje veya sınav şeklinde sunmalarını isteyerek değerlendirebilir" (Porter, McMaken, Hwang & Yang, 2011).

Çalışma bulgularına göre, filozof öğretmenin sınıfında sıradan bir oturma düzeni yoktur, sınıf ferahtır ve derste kullanılan yöntemlere (bireysel/grup) göre oturma şekli değiştirilebilir. Oturma düzeni U, V veya çember şeklinde, öğrenci özelliklerine uygun, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri, grup çalışması (küme) yapılabilecek, öğretmen ve öğrencilerin rahat edebileceği, öğrencilerin ilgisini çekecek, pencereler yan tarafta kalacak ve öğrencilere hareket alanı bırakacak şekilde düzenlenebilir. Sınıf dikkat dağıtmayan panolar/tablolar/görseller açısından zengindir, her duvar farklı bir renkte boyanabilir, sınıfta doğayı anlatan ve kitap okumaya yönlendiren materyaller vardır ve ortam ev ortamını aratmamalıdır. Ayrıca filozof öğretmen dersi sınıf dışında da işleyebilir.

Çalışmaya göre, filozof öğretmen velilere değer verir, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli dengesini kurmaya çalışır, öğretmen-öğretmen ilişkisinde iletişime açık ve paylaşımcıdır, sınıf dışında okulun fiziki imkânlarından yararlanır, dersleri sadece derslikte işlemez, okul müdürüyle tartışabilir çünkü aykırıdır, idari işleri iyi yapamaz ve soru sorarak vakit kaybediyor gibi görünebilir ama farklı kazanımlara ulaşır.

"Küçük f" felsefesine göre, öğretmen öğrencileriyle birlikte felsefeyi sınıf ortamında uygulanabilir hale getirir. Bunu başarmak oldukça zordur. Hem iç hem de dış baskılar nedeniyle, tipik bir sınıf öğretmeni çocukların merak ve soruları için yeterli zamana sahip değildir (Jackson, 2001). Birçok öğretmen öğrencilerin merak ve sorularının çok önemli olduğuna inanmaktadır. Ancak sınıf etkinliklerini oluştururken ve değerlendirirken yaptıkları, öğrenciler ve onların öğrenmeleri ile ilgili inançlarıyla uyuşmamaktadır. Birçok öğretmen, öğrencilerinin sınavlarda başarılı olmaları kaygısıyla konuları öğretmeye odaklanmakta ve sonuç olarak, öğrencilerin gerçek merak, sorgulama ve düşünmeleri göz ardı edilmekte ve öğretmenin iyi bir eğitimin ne olduğu konusundaki inançları sıklıkla sınıflarda uygulanamamaktadır. "Küçük f" felsefesi, bu inançların sınıf uygulamalarına yansıtılmasını amaçlamaktadır. Bir öğretmen sadece eğitim ve felsefenin birbiriyle bağlantılı olduğuna inanmakla kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerine sınıftaki etkinliklerde ve ödevlerinde felsefe yapma fırsatı yaratmalıdır. Felsefi etkinlikleri sınıfa sokmak için öğretmen, felsefi açıdan zengin sınıf etkinliklerini ve değerlendirmelerini düzenli bir şekilde tasarlamalı ve uygulamalıdır. Bunlar, öğrencileri basitçe bir daire veya masanın etrafına yerleştirerek ortaya çıkmaz. Yaratıcılık, konu bilgisi, insani gelişme anlayışı ve deneme, yansıtma ve tekrar denemeyi kapsar (Makaiau & Miller, 2012).

Günümüz okullarının olumlu dönüşümüne yardımcı olmak için "küçük f" felsefesi yukarıdan aşağıya bir eğitim reformu modeli değil, sınıfta olanları temelden değiştirmek için öğretmenler ve öğrencilerin birlikte gerçekleştirebilecekleri bir taban hareketidir. Bu hareket, günümüz eğitim politikası tartışmalarında genellikle göz ardı edilen veya eksik olan bir soruyu temel almaktadır: "Öğrenciler için en iyisi nedir?" (Makaiau & Miller, 2012). Bu soruyu cevaplamak sadece öğretmenlerin sorumluluğu değildir. Okulları dönüştürme görevi, öğretmenler, veliler, öğrenciler, eğitim fakülteleri, öğretmen eğitimi programları, devletin tüm eğitim birimleri ve eğitimle ilgili tüm kişi ve kuruluşlar arasında paylaşılması gereken bir sorumluluktur. Peters (1967)'a göre, sorun, modern bir öğretmenin ne yaptığına ilişkin felsefi yansımalara bağlı kalıp kalmaması değil; daha ziyade yaptıklarını özensiz mi yoksa titiz bir şekilde mi yaptığıdır.



Kaynakça

Avinon, J. (1997). To be a teacher-a philosopher. *The Education and Its Surrounding, 19*, 181-187.

Carbone, P. F. (1991). The teacher as philosopher. *The Educational Forum, 55*(4), 319-331.

Cassum, L. (2015). My teaching and learning philosophy. *Open Access Library Journal*, *2*(01), 1-4.

Cüceloğlu, D. & Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen olmak.* İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.

Dewey, J. (1997). *How we think.* Mineola, NY: Dover Publications, Inc.

Glass, G.V. (2002). Teacher characteristics. A. Molnar (Ed.) içinde 8. Bölüm, School Reform Proposals: the Research Evidence. http://www.asu.edu/educ/epsl/Reports/epru/EPRU2002-101/epru-2002-101.html. 'dan 10 Mart 2002'de alındı.

Jackson, T. (2001). The art and craft of "Gently Socratic" inquiry. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd Ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jackson, T. (2010). On p/Philosophy [Video]. http://www.youtube.com/watch?v=pylLnHzfwI0

Jackson, T. (2011). *P4C Hawaiian style: We are not in a rush.* American Philosophical Association's Annual Meeting, San Diego, California.

Jackson, T. (2013). Philosophical rules of engagement. In S. Goering, N. J. Shudak & T. E. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers* (pp. 99-109). New York: Routledge.

Jackson, T., & Makaiau, A. (2011). *Philosophy for Children Hawaii.* The Rotary Club, Honolulu, Hawaii.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school.* Philadelphia, PA: Temple University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education.* Victoria, Australia: Cambridge University Press.

Makaiau, A. S., & Miller, C. (2012). The philosopher's pedagogy. *Educational Perspectives, 44*(1-2), 8-19.

Peters, R. S. (1967). The place of philosophy in the training of teachers. *Paedagogica Europaea*, 152-166.

Plato. (1961). E. Hamilton and H. Cairns (Eds.). *The collected dialogues of Plato: Including the letters.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R. (2011). Common core standards: The new U.S. intended curriculum. *Educational Researcher, 40*(3), 103-116.

Sayani, A.H. (2015) My philosophy of teaching and learning. *Open Access Library Journal*, 2(12), 1-4.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.



COACH 4 ME PROJESI KAPSAMINDA TÜRKIYE İÇIN GELIŞTIRILEN BIR ÖĞRETMEN EĞITIMI ETKINLIĞI UYGULAMASI: "KAVRAMLARIN YARATICI İMGELERI"

Ergin Erginer
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğt. Bil. Böl.,Türkiye
erginerginer@nevsehir.edu.tr

Aysun Erginer
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tem. Eğt. Böl., Türkiye
aysunerginer@nevsehir.edu.tr

Özet

Öğretmen eğitiminde, öğretimi daha etkili kılacak yöntemlerin denenmesi, öğretmen eğitimcilerinin uzun yıllardır uğraşı alanları arasındadır. Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeyi öğrenmelerinin ötesinde, öğretmeyi kolaylaştıracak öğretim etkinlikleri geliştirmeyi öğrenmelerine odaklanırlar. Böylece adaylar öğretimi etkili kullanmayı öğrenir, öğrenmenin yanında yaratıcı düşünmenin büyülü dünyasında yolculuk yapmanın keyfine varırlar. Çalışmada, bir Avrupa Birliği Leonardo Da Vinci Projesi olan Coach 4 Me kapsamında, projede kullanılmak üzere Türkiye için geliştirilen ve bir yaratıcı düşünmeyi geliştirici öğretim etkinliği olan "Kavramların Yaratıcı İmgeleri"nin farklı gruplar üzerinde denenmesi amaçlanmıştır. Etkinliğin temel amacı, doğrudan ders ya da ünitenin adından yola çıkılarak veya bir sosyal problemi ilgilendiren kavram ve o kavramın çağrıştırdığı alt kavramlar üzerinden, problem hakkında daha yaratıcı düşünme ve düşünme sürecini görsel imgelere dönüştürerek, problemin çözümüne daha etkili ve vurucu yollardan gitmek, problemin çözümüne dikkat çekmek ve çözümler üzerinde yaratıcı yollara başvurmayı öğretmektir. Çalışmada "şiddet", "sınıf yönetimi", "Türk Eğitim Sistemi" kavramları üzerinden hareket edilmiş ve öğretmen adaylarının bu kavramlara yaratıcı yaklaşmaları sağlanmıştır. Çalışma öncelikle düşünsel olarak başlatılmış, devamında metaforik yollardan yaratıcı görsel imgelere ulaşmaya çalışılarak, düşünsel bir formun, zihinlerde görsel bir imge ya da imgeler düzeni şeması şeklinde yorumlanmasına çaba gösterilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın yönteminin, fenomonolojik yapıların görsel metaforlarla düşünme sistemini yapılandırdığı nitel bir desenle tasarlandığı söylenebilir. Çalışma 2018-2019 Güz ve Bahar Yarıyılları'nda, kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak ve gönüllülük esası dikkate alınarak bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi 3. ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, 2018-2019 Güz ve Bahar Yarıyılları'nda "Sınıf Yönetimi", "Eğitimde Şiddetsizlik", "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersini alan 107 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma, adaylarla ders esnasında deneyimlenen etkinliğin, tanıtılmasına, adaylardan alınan verilerin içerik analiziyle çözümlenmesine dayanmaktadır. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının şiddet, sınıf yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ile ilgili alt kavramlara hakim oldukları, seçtikleri kavramları gruplar halinde yaratıcı imgelerle yeterince iyi resmettikleri görülmekte ve bir problemin çözümüne yaratıcı düşünmeyi kullanarak yaklaşabildikleri anlaşılmaktadır. Çalışmayla, eğitim fakültelerinde bu tür etkinliklerin sıklıkla yapılmasının yaratıcı düşünen ve daha nitelikli öğretmen yetiştirmek için önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Etkinliği Deneyimi, Öğretmen Adayı, Yaratıcı Düşünme

The Application of an Activity Developed for Teacher Education in Turkey in Scope of the Project "Coach 4 Me": Creative Images of Concepts

Abstract

In teacher education, teacher educators have tried using methods that make instruction more effective for many years. Teacher educators focus on teaching prospective teachers to develop instructional activities that will facilitate teaching beyond learning to think creatively. Thus, prospective teachers learn to use their teaching process effectively and enjoy learning in the magical world of creative thinking. In the study, an educational activity called Creative Images of Concepts and developed for prospective teachers in Turkey in scope of the project "Coach 4 Me", a European Union Leonardo Da Vinci Project, was tested on different groups. The activity was mainly developed for making prospective teachers think creatively. The aim of the activity was to help them visualize their thinking processes, enable them find more effective solutions, draw attention to the solutions of a problem, and teach creative ways on solutions for directly about a course, a unit, or a concept that concerns a social problem and sub-concepts that are related to a concept. In the study, the concepts of "violence", "classroom management" and "Turkish Education System" were used and prospective teacher were facilitated to deal with the concepts creatively. The study was first initiated with an intellectual approach, and then it was attempted to reach creative visual images using metaphors. I this way, the intellectual forms in minds were tried to be interpreted as visual images or a scheme of visual images. In this context, the study was designed using a qualitative method, in which



the phenomenological structures were configured with visual metaphors. The study was carried out with junior and senior students who were studying at a faculty of education at a state university in 2018-2019 fall and spring semesters. Students participated in the study voluntarily. The study group consisted of 107 prospective teachers taking "Classroom Management", "Non-violence in Education", "Turkish Education System and School Management" courses in 2018-2019 fall and spring semesters The study was based on presenting the activity, which was experienced with students during the courses, and analyzing the data gathered from the students with content analysis. At the end of the study, it is observed that pre-service teachers mastered the sub-concepts related to violence, classroom management, and Turkish Education System, they illustrated the concepts they chose in groups well with creative images, and they used creative thinking to solve a problem. The study implied that such activities should frequently be used in the faculties of education to train more qualified and creatively thinking teachers.
Keywords: Educational Activity Experience, Prospective Teacher, Creative Thinking.

Giriş

Pedagoji bilimi otonom yapısı ile öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili bilimsel çalışmaları aynı çatı altında, ortak ve daha genel anlamsal yüklerle açıklarken, eğitim bilimi/leri kavramı bu türden çalışmaları "bilimleri" vurgusuyla daha spesifik anlamlarla açıklama yoluna gitmekte, eğitim bilimleri alanı içinde bilim disiplinleri oluşturma yolunda yeni çalışma disiplinleri üzerine odaklanmaktadır. Örneğin günümüzde, eğitimbilim kadar öğretimbilim, öğrenmebilim kavramları da kullanılır olmuştur. Bununla birlikte, eğitim bilimleri alanı içinde hangi bilimsel disiplin içinde çalışılırsa çalışılsın, teori ve pratik dengesi önem kazanmakta, özellikte yaşantısal metaforlar da işe koşularak uygulamalı çalışmalar daha da önemli hale gelmektedir. Yine disiplinler arası yaklaşımlar da çalışma alanlarını beslemekte, özellikle eğitim sürecinde, öğretim ve yönetim ile ilgili çalışmalar, eklektik yaklaşımlarla hem öğretmenler hem de okul yöneticileri için daha kullanışlı formlarda geliştirilmeye çalışılma/ktadır/lıdır.

Öğretmen eğitiminde, öğretimi daha etkili kılacak yöntemlerin denenmesi yeni bir bakış açısı değildir. Fakat uygulamalı çalışmalar yeterince destek görmediğinden ve öğrenme öğretme süreçleri genellikle bilginin doğrudan aktarımına yöneldiğinden, öğrencilerle yaratıcılığa ve düşündürmeye dönük çalışmalar yapabilmek pek de mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenler okul yöneticileri, işleyişi daha klasik uygulamalarla sonuçlandırmaktadırlar. Çoğu zaman yenilikçi bakışa sahip olmayan okul yöneticisi yaklaşımları, özgün etkinlikler yapabilecek potansiyeldeki öğretmenleri de engeller durumdadır.

Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeyi öğrenmelerinin ötesinde, öğretmeyi kolaylaştıracak öğretim etkinlikleri geliştirmeyi öğrenmelerine odaklanmalıdırlar. Milli Eğitim Bakanlığı da hizmet içi eğitimlerinde, yaratıcı uygulamalı çalışmaları öğretmenlerin kullanmasını destekleyici pozisyonda olmalıdır. Böylece hem öğretmen adayları hem de öğretmenler, öğretimi daha etkili kullanmayı öğrenip, yaratıcı düşünmenin büyülü dünyasında etkili öğretimsel yolculuklar yapmanın keyfine varacaklardır. Bu tür uygulamalı yaklaşımlar, günümüzde öğretim stratejisi kullanımına dönük anlamlarla öğretimin bilim yönüne vurgu (Issac, 2010) getirmektedirler.

Cerghit (2006)'e göre, öğretimde strateji kullanımı, öğrenme öğretme süreci içinde didaktik bir yaklaşım, kullanılan öğretim yöntemlerinin en uygun şekilde örgütlenerek bütünleştirilmesi ve katılımcıların gruplanması ve onlara bir şekil verilmesiyle sonuçlanmaktadır. Ionescu & Radu (2001)'ya göre ise öğretim, eğitici için esnek şekilde karakterize edilerek, dinamik bir bileşeni ifade etmeli, durum ve koşullara göre ayarlanıp düzenlenebilmelidir. Bu bağlamda, öğretimde strateji kullanımı, aslında bir öğretimsel etkinlik oluşturma ve uygulama ile aynı anlama gelmektedir. Öğretmenlerin kullanacağı bu yaklaşım, kendi özgün etkinliklerini oluşturmada onlar için etkili ve faydalı bir yaklaşımdır. Öğretmenler öğretim programında önerilen etkinlikleri olduğu şekliyle ve geliştirip değiştirmeden kullandıklarında, çoğu zaman etkili bir öğretim sağlanamamaktadır.

Öğretimin bireysel farklara göre tasarlanması gereğine vurgu yapan kaynaklarda (Wang & Lindvall, 1984; Ross, 1989; Chamorro-Premuzic, Furnham & Lewis, 2007; Schmeck, 2013), öğretim yapılırken kazandırılacak davranışlara dönük etkinlik ve materyaller ve düzenlenecek öğrenme yaşantılarının öğrencilerinde zihinlerinde oluşturulacak kavramsal yapıya hizmet etmesi gerektiğine özel bir vurgu getirilmekte ve öğretimi etkili kılmaya dönük yaklaşımın davranışçı yaklaşımlardan bilişsel yaklaşımlara evrildiği görülmektedir. Öğretimi bilişsel parametreler üzerine kurgulayan öğretim uygulamalarında ise öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılıkları öne çıkmaktadır. Öğretmen öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini kazanması için, etkinliklerini daha sofistike, düşündürmeye,

yaratıcılığa, yaparak yaşayarak öğrenme uygulamalarına dönük olarak düzenlemektedir. Bu çalışma da, aynı ihtiyacı karşılamak üzere tasarlanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin öğrenmelerini izlemeye dönük değerlendirmeler, öğretmenlerin kullandıkları metodolojinin öğrencilerle paylaşılmasından ve öğrencilerin kendi ilerlemelerini izleyerek öğrenme kontrolünü kendilerine verebilmek için öğretim uygulamalarını yeniden düzenlemeye yardımcı olacak veriler sağlamaktan oluşmaktadır (Stiggins, 2005). Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte ve öğrenci ürünlerini kullanarak yaptıkları öğretim uygulamaları, öğrencilere kendi öğrenmeleri hakkında daha fazla fikir verebilecektir. Bu çalışmanın uygulamaları, öğrencilerle birlikte ve öğrenci ürünlerini kullanarak sonuçlandırıldığından aynı zamanda öğretmene de kullandığı yöntemle öğretim uygulamalarını geliştirme fırsatı sunmaktadır.

Uygulamalı öğretim etkinliklerinde, öğretmenin bir öğretimsel lider olarak, öğrencilere özgün düşünme ve yaratıcılık fırsatı veren konumda olması gerekmektedir. Yararcı bir bakış açısı, öğretimi daha esnek kılacak, öğrencilerin öğretilenden istifade etmelerini kolaylaştıracaktır. Geiger (2011)'e göre "asıl lider dogmatik değil pragmatik olmaya çabalar". Ders esnasında, öğretmenin konunun derinliklerinde kaybolması ve bilgi yüklemeye çalışmasından ziyade, öğrencilerin derinlemesine, sorgulayıcı düşünmelerini kılavuzlaması, yaratıcı ve özgün öğrenme ürünleri oluşturmalarına çabalaması gerekmektedir.

Uluslararası literatüre bakıldığında ise (Knight, 2006, 2007a, 2007b; Doby-Holmes, 2011), uygulama şekli "öğretimsel koçluk" ile benzerliğe sahip bir etkinlik olan "Kavramların Yaratıcı İmgeleri" etkinliği, öğretmenin öğrencilerine rehberlik ederek, yerine göre onların partneri olma da dahil, etkili bir grup çalışması ve bir öğrenme paylaşımı olarak düşünülebilir, çünkü bu amaçla üretilmiştir. Turan, Erginer, Erginer & Nalbantoğlu-Yılmaz (2018), çalışmalarında aynı mantıkla etkinlikler geliştirmişlerdir. Erginer (2016) de öğretmenlerin etkinlik hazırlama, uygulama ve değerlendirmeleri konusunda, var olan etkinlikleri yenileme, eğitim dışında kullanılan etkinlikleri eğitim etkinleri olarak uyarlama ve yeni öğretimsel etkinlikler deneme ve uygulama ya da çocuk oyunlarını öğretimsel etkinlere dönüştürme konusunda, alanyazına çalışmada önerilen etkinliğe benzeyen örnekler sunmaktadır.

Dammerer (2018), iyi öğretmenlerin meslek anlayışlarını tanımlarken, öğretmenlerin söylem ve yansıtma becerilerinin, farklı yeteneklere sahip olmalarının, işbirliği ve beraberliği sağlayabilmelerinin ve kişisel uzmanlıklarının öne çıktığını ileri sürmektedir. Bu etkinlikle öğretmen adayları, kendi öğretim becerilerini geliştirirlerken, öğrencileri ile nasıl etkinlik düzenleyebilecekleri ve onlara nasıl öğretecekleri hakkında da özgün ve somut bir uygulama örneği görmektedirler. Öğretmen adayları, eğitimleri esnasında bu tür uygulamalı çalışmalarla karşılaştıkça, metaforik olarak balık yemeyi değil, etkinliğin uygulama prosedürüne bağlı olarak, tam da balık tutmayı öğreneceklerdir.

Yöntem

Araştırmada, bir Avrupa Birliği Leonardo Da Vinci Projesi olan Coach 4 Me kapsamında, projede kullanılmak üzere Türkiye için geliştirilen ve bir yaratıcı düşünmeyi geliştirici öğretim etkinliği olan "Kavramların Yaratıcı İmgeleri"nin farklı gruplar üzerinde denenmesi amaçlanmıştır.

Kavramların Yaratıcı İmgeleri Etkinliği, doğrudan ders ya da ünitenin adından yola çıkılarak veya bir sosyal problemi ilgilendiren kavram ve o kavramın çağrıştırdığı alt kavramlar üzerinden, öğrencilere problem hakkında daha yaratıcı düşünme, düşünme sürecini görsel imgelere dönüştürerek, problemin çözümüne daha etkili ve vurucu yollardan gitme, problemin çözümüne dikkat çekme ve çözümler üzerinde yaratıcı yollara başvurmayı öğretmektir. Adaylardan, kavramlar üzerinde derinlemesine düşünme becerileri kullanmaları istenmekte, ders esnasında yapılan tartışmalarda, kavramı analiz etmeleri beklenmektedir. Öğretmen bu süreçte, öğrencileri gruplara ayırmadan grupların öğrenme ürünlerini oluşturmalarına değin, onlara hem liderlik etmekte, hem de çoğu zaman öğrenmelerine eşlik etmektedir.

Etkinlik, öncelikle düşünsel olarak başlatılmakta, devamında öğrencilerin metaforik yollardan yaratıcı görsel imgelere ulaşmaları istenmekte ve düşünsel bir formun, zihinlerde görsel bir imge ya da imgeler düzeni şeması şeklinde yorumlanmasına çaba gösterilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın yönteminin, fenomonolojik yapıların görsel metaforlarla düşünme sistemini yapılandırdığı nitel bir desenle tasarlandığı söylenebilir. Çalışma, adaylarla ders esnasında deneyimlenen etkinliğin, tanıtılmasına, adaylardan alınan verilerin içerik analiziyle çözümlenmesi ve elde edilen ürünlerin incelenmesine dayanmaktadır.

Uygulamada "şiddet", "sınıf yönetimi", "Türk Eğitim Sistemi" kavramları üzerinden hareket edilmiş, öğretmen adaylarının bu kavramlara bir problemin çözümüne katkı sağlayacak şekilde ve daha yaratıcı yaklaşmaları sağlanmıştır.

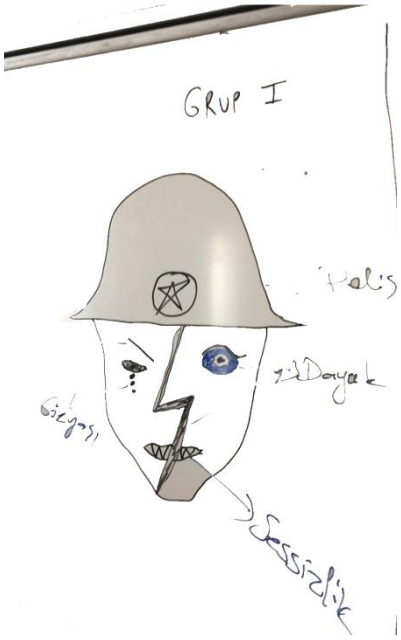
Çalışmanın 2018-2019 Güz ve Bahar Yarıyılları'nda, kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak ve gönüllülük esası dikkate alınarak bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi 3. ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 2018-2019 Güz ve Bahar Yarıyılları'nda "Sınıf Yönetimi", "Eğitimde Şiddetsizlik", "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersini alan 107 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları "şiddet, sınıf yönetimi ve Türk Eğitim Sistemi kavramlarına dönük yaratıcı kavram imgeleri şeklinde üç alt kategoride incelenmektedir. Aşağıda bu kategorilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

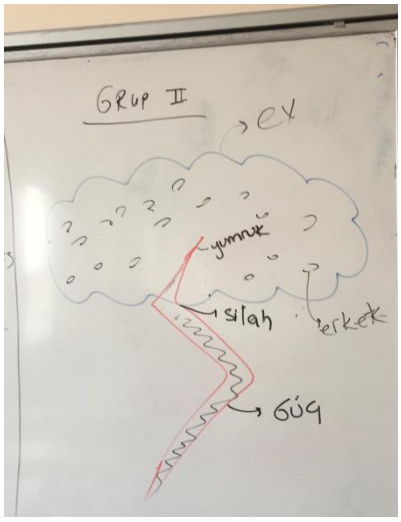
Şiddet Kavramına Dönük Yaratıcı Kavram İmgeleri: Şiddet kavramına dönük yaratıcı kavram imgeleri, öğretmen adayları tarafından polis, güç kullanma, kafesteki kuş / kanlı gözyaşları ve tutsak kadın gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Polis



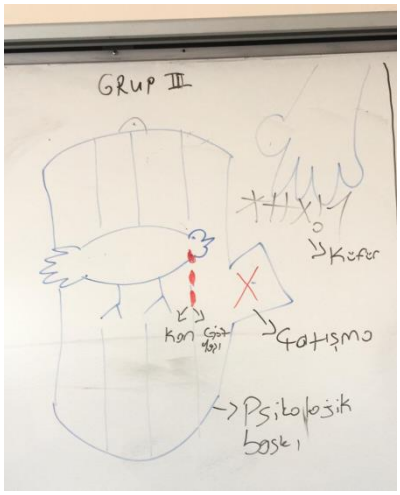
Polis kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, dayak, gözyaşı, sessizlik gibi yazılı anlamlar ile mücadele ve savaşmayı çağrıştırıcı görsel imgeler (polisi militarist bir yaklaşımla giyindirme tercihi, gözde morluk ve yüz de şimşek çakmasına benzeyen bir görüntü) kullanılmıştır. Öğrenciler polisi, emniyet, huzur, güvenlik gibi kavramlarla açıklamamışlardır. Yüklenen anlamların tamamı negatif ve şiddet sorununu ortaya koyucu olan fakat şiddete çözüm getiremeyen yaklaşımlardır. Metaforlar, öğrencilerin polis kavramına derin anlamlar değil, doğrusal / yüzeysel anlamlar atfettikleri söylenebilir. Yani öğrenciler sadece görünene ilişkin anlamlara odaklanmaktadırlar.

Güç Kullanma



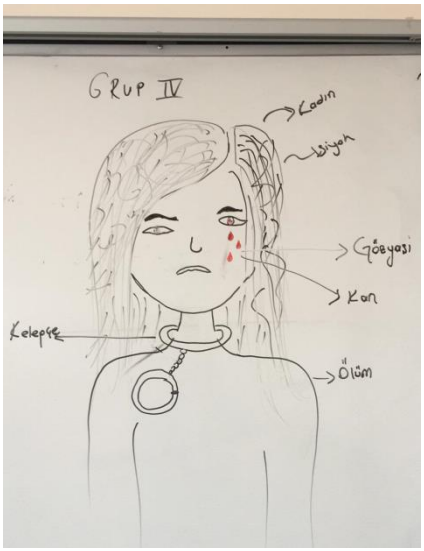
Güç kullanma kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, yumruk, silah, erkek, güç, ev gibi yazılı anlamlar ile şiddeti çağrıştırıcı görsel imgeler (şimşek) kullanılmıştır. Öğrenciler ev metaforuyla evlerde şiddet yaşandığını ve erkek imgesiyle de şiddete erkeğin neden olduğunu vurgulamak istemiş olabilirler. Erkek şiddet eylemlerinde etken roldedir. Şimşeğin olağanüstü bir güç ve enerjiyi temsil ettiği düşünülürse, öğretmen adaylarının şiddet eylemlerinde kullanılan gücün korkunç boyutlarda yaşandığına vurgu yapmış olabilecekleri söylenebilir.

Kafesteki Kuş / Kanlı Gözyaşları



Kafesteki kuş / kanlı gözyaşları kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, küfür, kan, gözyaşı, çatışma, psikolojik baskı gibi yazılı anlamlar ile kafes ve kafes hapsindeki kanlı gözyaşları içindeki kuş, kafesi kapalı tutmada tereddüt duymayan bir el gibi görsel imgeler kullanılmıştır. Resimdeki el asla özgürlüğe izin vermemekte ve üzüntünün derecesi gözyaşları ile değil kanlı gözyaşları ile ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforların yine şiddetin çözümüne katkı getirmediği, metaforlara yükledikleri anlamların ise çözümsüzlüğe vurgu yaptığı ve nedensel değil sonuçsal yaklaşımlar olması dikkat çekicidir.

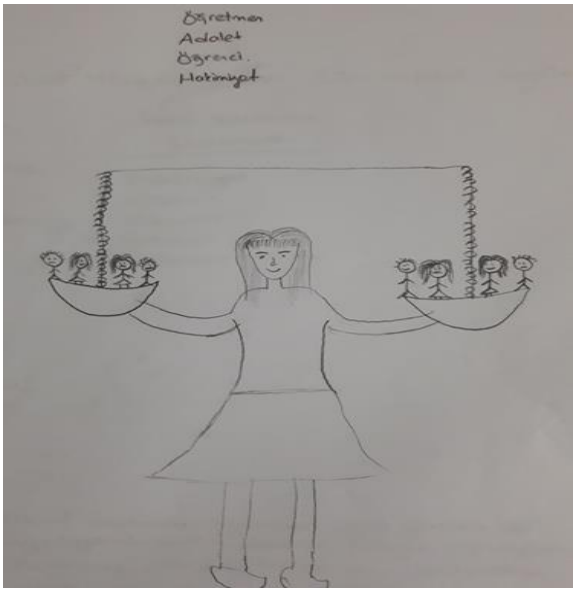
Tutsak Kadın



Tutsak kadın kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, siyah, kadın, kan, gözyaşı, kelepçe ve ölüm gibi yazılı anlamlar ile ağlayan kadın, kanlı gözyaşı, kadın boynuna geçirilen kelepçe gibi görsel imgeler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlarda, kadının şiddet eylemlerinde edilgen rolde olduğunu ve şiddet gördüğü genellemesi içinde oldukları görülmektedir. Kadının üzerindeki kelepçenin boynunda resmedildiği düşünülürse, kadının yaşamakta olduğu müebbetin de zamanla açıklanan bir hapsin ötesinde, sürdürebilir şiddeti açıklamaya çalıştığı söylenebilir.

Sınıf Yönetimi Kavramına Dönük Yaratıcı Kavram İmgeleri: Sınıf yönetimi kavramına dönük yaratıcı kavram imgeleri, öğretmen adayları tarafından terazi, kızarmış elma, iletişim gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

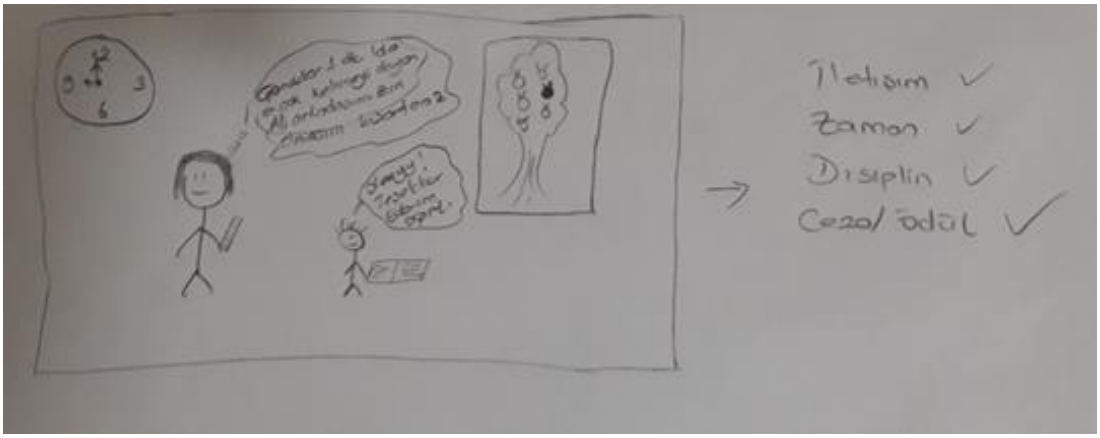
Terazi



Terazi kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, öğretmen, adalet, öğrenci ve hakimiyet gibi yazılı anlamlar ile ağlayan kadın, dengedeki terazi, kadın öğretmen ve

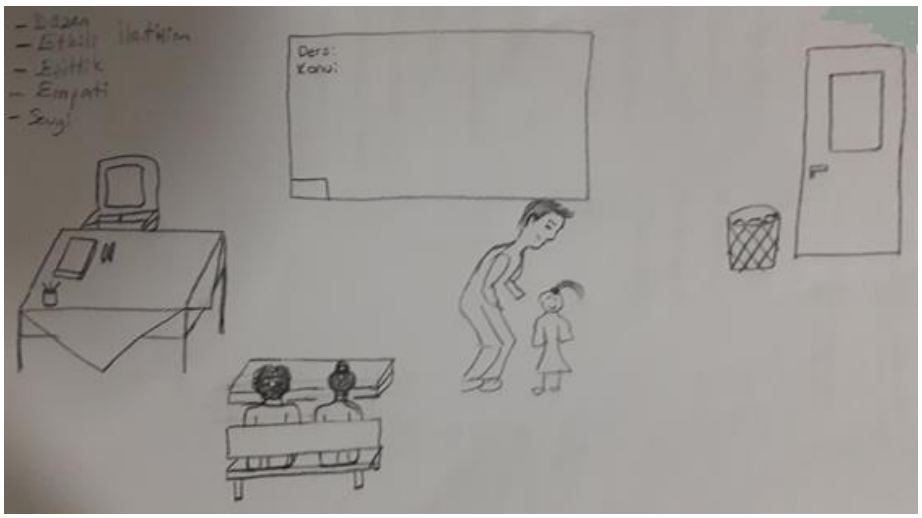
eşit sayı ve ağırlıkta çocuk gibi görsel imgeler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlarda, sınıf yönetimine eşitlikçi ve adalete dayanan anlamlar yükledikleri görülmektedir. Adaylara göre öğretmen, hakimiyet sağlamak durumunda olan ve kadın bir imgedir. Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği gibi görüldüğü düşünülebilir. Öğretmen adaylarının öğretmenin sınıf yönetimini eşitlikçilik ve adaletlilik kavramları üzerine kurgulamaları, öğretmenlik mesleğinin uygulanışına olumlu anlamlar yüklediklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Kızarmış Elma



Kızarmış elma kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, iletişim, zaman, disiplin, ceza, ödül gibi yazılı anlamlar ile pano, ağaç, kızarmış ve kızarmamış elmalar, boya kalemi, saat, öğretmen ve öğrenci gibi görsel imgeler kullanılmıştır. Adayların anlatımlarında, öğretmenin yapılan iyi işe karşılık gelişim göstermeyi ödül (kırmızıya boyanan elma), gelişim gösterememeyi ise ceza (elma boyamama) ile anlamlandırdığı söylenebilir ve bu pedagojik olarak yanlış ve koşullandırıcı bir bakış açısıdır. Öğretmenin sınıf yönetimi, sınıftaki iletişim ve disiplini ödül / ceza ile zamana yaydığı düşünülebilir fakat bu durum sağlıklı gelişim göstergesi olan özdisiplinli olmaya hizmet etmemektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenin sınıf yönetimine geleneksel yaklaştıkları söylenebilir.

İletişim

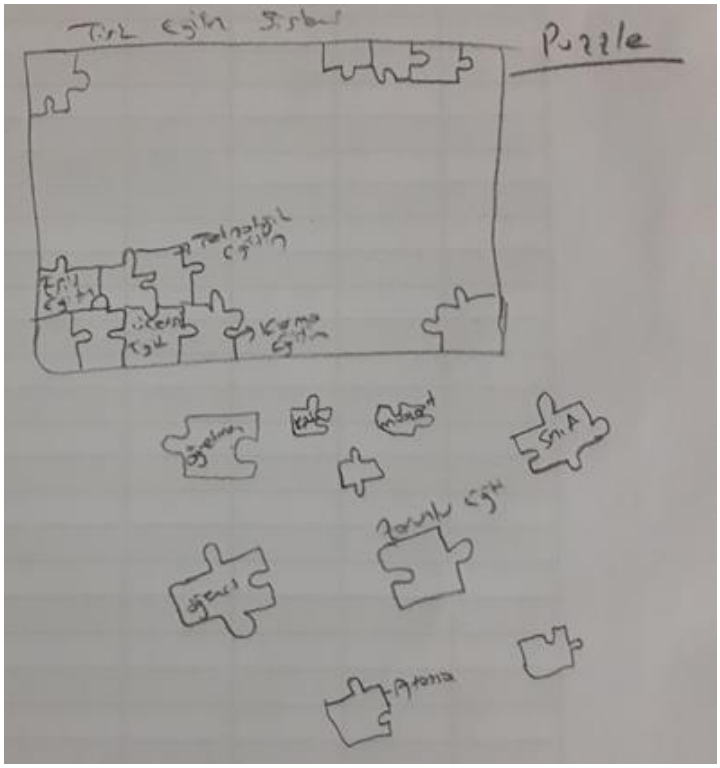


İletişim kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, düzen, etkili iletişim, eşitlik, empati ve sevgi gibi yazılı anlamlar ile sınıf, olumlu bir iletişim halindeki öğretmen ve öğrenci gibi görsel imgeler kullanılmıştır. Öğretmen adayları sınıf yönetmenin fiziksel bir düzenlilikle, empatik ve sevgi dolu bir iletişimle sağlanması gerektiğine inanmaktadırlar, bu da olumlu bir bakış açısı anlamına gelmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili, kavramsal imgeleri incelendiğinde, adil, eşit, iletişime açık ve empatik olma, fiziksel olarak öğrencilerin öğrenmesini garantileyici bir düzen gibi oldukça olumlu temalarla imgelem kurdukları görülmektedir. Öğrenme öğretme sürecini ödül ve cezaya dayandırmaları, geldikleri eğitim çevrelerinde oluşturdukları yaşantıların bir ürünü olarak görülebilir ve yarıştırmacı bir sistem olan Türk Eğitim Sistemi'nde sınıfı yönetmeye ilişkin öğretmenlik becerisini bu haliyle anlamlandırdıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının, görsel imgeler oluşturmada zorlandıkları ve çok da yaratıcı olmadıkları da düşünülebilir.

Türk Eğitim Sistemi Kavramına Dönük Yaratıcı Kavram İmgeleri: Türk Eğitim Sistemi kavramına dönük yaratıcı kavram imgeleri, öğretmen adayları tarafından tamamlanmak bilmeyen yapboz, devrik bina, taşınamayacak kadar ağır yük ve parayla dönen çark gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Tamamlanmak Bilmeyen Yapboz



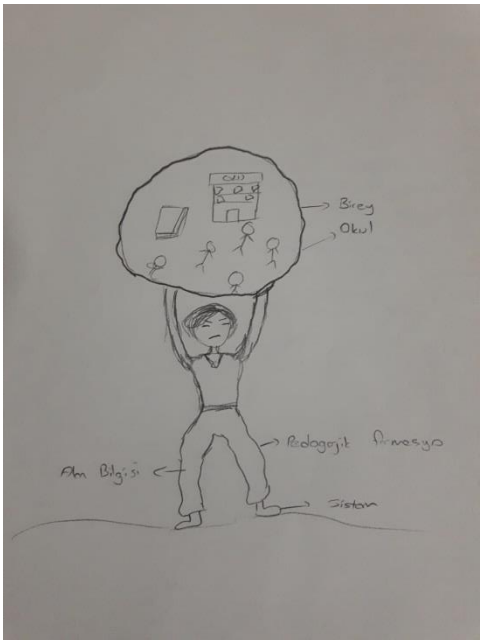
Tamamlanmak bilmeyen yapboz kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, öğretmen, öğrenci, atama, KPSS, mülakat, teknolojik eğitim, karma eğitim ve zorunlu eğitim gibi yazılı anlamlar ile puzzle gibi görsel bir imge kullanılmıştır. Öğretmenler Türk eğitim sistemini tamamlanamayan bir yazboza benzetmektedirler. Bazıların parçalarını öğretmen ve öğrenci gibi temel kavramlar oluştururken, diğer bazı parçaların öğretmen yetiştirme ve atama politikaları ile ilgili olduğu görülmektedir. Adaylar, Türk Eğitim Sistemi'nin, sürekli ve tutarlı olmayan değişiklikler içinde, yapbozdan sökülen parçalarla yapbozu oluşturan parçaların dahi birbirine uymadığı ve hiç bir zaman tamamlanamayan karmaşık bir yapı olduğunu düşünmektedir.

Devrik Bina



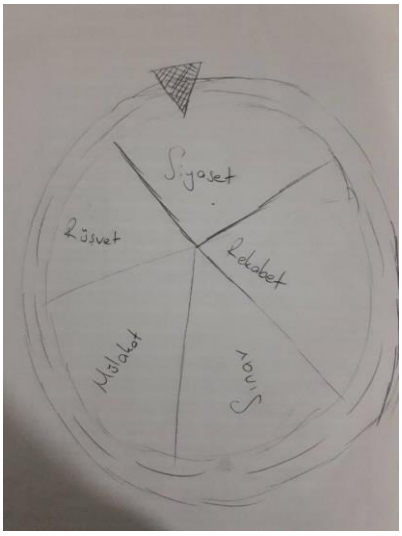
Devrik bina kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, okul, öğrenci, öğretmen, sınav ve kural gibi yazılı anlamlar ile tuğlaları sınavlar olan, öğretmenin devrilmemesi için dayanak olduğu ve içinden ilk düşeceklerin ise öğrenciler olduğu devrilmek üzere olan bir kule ev gibi görsel bir imge kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının tasarladığı ev kule biçimindedir. Bu eğitimle ilgili hedeflere ulaşmak için tırmanmak gerektiğini düşündürmektedir. Öğrenciler evi oluşturan tuğlaları ise yardımsız bir şekilde kendileri inşa etmektedirler. Öğretmen ise binanın çökmemesi için ağır bir yükün altında ezilmek üzeredir. Buradan, öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin algılarının çok olumsuz olduğu söylenebilir.

Taşınamayacak Kadar Ağır Yük



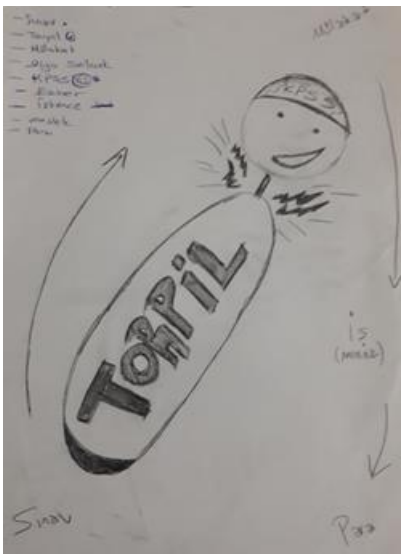
Taşınamayacak kadar ağır yük kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, birey, okul, pedagojik formasyon ve alan bilgisi gibi yazılı anlamlar ile sırtında çok ağır bir yük taşıyan insan gibi görsel bir imge kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi'nin en önemli sorununu öğretmen atamaları olarak algıladıkları düşünülebilir. Birey ve okulun sistem için artık taşınamayacak kadar ağır bir yüke, devasa bir dünyaya dönüştüğünü söyleyebilmek zor değildir. Adaylar yine karamsar bir algıya işaret etmektedirler: Türkiye'de eğitim taşınamayacak kadar çok ağır bir yüke benzetilmektedir.

Parayla Dönen Çark



Parayla dönen çark kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, sınav, mülakat, siyaset, rüşvet ve rekabet gibi yazılı anlamlar ile döner bir çark gibi görsel bir imge kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının, Türk Eğitim Sistemi'ndeki işleyişin siyaset, rüşvet, rekabet ve sınavlar üzerine kurgulandığını düşündükleri söylenebilir. Çarkın işleyiş göstergelerinin ise adaletten yoksun ve yarıştırmacı bir anlayışı ifade ettiği görülmektedir.

Patlamaya Hazır Bomba



Patlamaya hazır bomba kavramının içindeki alt metaforlara bakıldığında, öğretmen adayları tarafından, sınav, KPSS, mülakat, torpil, Milli Eğitim Bakanı, ezber, işkence, para, iş / meslek gibi yazılı anlamlar ile başlığı kafasında KPSS şapkası taşıyan bir öğrenciyle tasvir edilmeye çalışılmış; patlamak üzere olan bir bomba / torpil gibi görsel bir imge kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının, Türk Eğitimin Sistemi'ni yine meslek edinme kaygısıyla, kendileriyle ilintili bir bağlamda ifadelendirdikleri dikkat çekmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nin, öğrencinin oluşturduğu patlamaya hazır bir bomba olarak tarif edilmesi ise üzücüdür.

Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi ile ilgili, kavramsal imgeleri incelendiğinde, tamamlanması mümkün olmayan bir yapboz, çökmek üzere olan bir bina, patlamaya hazır bomba, dişleri olumlu duraklarda durmayacak olan bir çarkıfelek gibi olumsuz, zor, ağır, karmaşık, güven vermeyen temalarla imgelem kurdukları görülmektedir. Atama kaygısı yaşadıkları dikkat çekmektedir ve eğitim sistemini kendileriyle özdeşleştirdikleri bir problemle ifade etmeleri şaşırtıcı değildir. Fakat imgeleme konusunda çok yaratıcı olduklarını söylemek mümkün değildir.

Uygulama Sonuçları ve Tartışma

Araştırma bulgularına toplu olarak bakıldığında, öğretmen adaylarının bir kavram ya da problem hakkında oluşturdukları kavramsal veya görsel imgeler konusunda, çok yaratıcı olmadıkları, düşünme ve hayal dünyalarında kullandıkları verileri daha çok doğrusal bakma ya da yüzeysel anlamlandırma ile sonuçlandırdıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, eğitimleri esnasında, görsel imgelem kurma, yaratıcı düşünme ve ifadelendirme gibi yöntemleri kullanmaya yönlendirilmediklerinin bir göstergesi olabilir ve bu nedenle, araştırmanın da konusu olan böylesi etkinliklerin, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerinde kullanılmasının elzem olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu tür çalışmalarda, öğrencilerle farkındalığı arttırıcı çok verimli öğrenme yaşantıları oluşturulabileceği gibi, uygulamayı zorlaştıran güçlük ve sınırlılıklarla da karşılaşılabilmektedir.

Uygulamanın Güçlü Yönleri

*Öğrencileri grupla çalışmaya teşvik eder ve grup bilinci kazandırır.

*Kavram ve dağarcık gelişimine katkı sağlayabilir.

*Öğrencilerin kendilerini ifade etme, somut ve soyut düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir.

*Kavram öğretimi ve hatta dil öğretiminde kullanılabilir.

*Dersin başında kullanıldığında, öğrencilerin zihinlerindeki kavramsal şemalar hakkında fikir verir ve hazırbulunuşluk göstergesidir.

*Dersin sonunda öğrencilerin zihinlerinde kavramların doğru şekilde anlamlandırılması sağlanmış olur ve kavramlara yüklenen olumlu ya da olumsuz bakış açılarını ortaya koyar.

*Kavram yanılgılarını onarıcıdır.

*Ders aralarında ya da sonlarında değerlendirme amaçlı kullanılabilir.

*Başka etkinlikler üretmeyi tetikler.

Sınırlılıkları

*Görsel anlamlandırma becerisi düşük öğrencileri zorlayabilir.

*Öğrenciler kavramların adlarıyla görsel yorumlarını eşleştirme noktasında zorlanabilirler.

*Kalabalık sınıflarda uygulamak daha zordur.

*Görsel algısı yüksek öğrencilere daha fazla iş düştüğü durumlarda, diğer öğrencilerin pasif kalma ihtimali vardır. Bu nedenle öğretmen dikkatli olmalıdır.

Öneriler

*Bu tür düşündürme ve ifadelendirme etkinliklerine küçük yaşlarda başlanmalıdır.

*Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının şiddet, sınıf yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ile ilgili alt kavramlara hakim oldukları, seçtikleri kavramları gruplar halinde yaratıcı imgelerle resmetmeye ve bir problemin çözümüne gitmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Çalışmayla, eğitim fakültelerinde bu tür



etkinliklerin sıklıkla yapılmasının, öğretmen adaylarını yaratıcı düşündürmeye sevk edeceği anlaşılmaktadır. Daha nitelikli öğretmen yetiştirmek için bu tür etkinlikler öğretmen eğitiminde sıklıkla kullanılmalıdır.

Kaynakça

Cerghit, I. (2006). *Metode de învăţământ*. Iaşi: Editura Polirom.

Dammerer, J. (2018) Mentoring, Coaching, Tutoring SCHOLAR Conference, Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Doby-Holmes, L. (2011). "Instructional Coaching in Elementary Schools: Perceptions of Principals, Instructional Coaches, and Teachers" *Electronic Theses & Dissertations*. 383. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/383. 10 Haziran 2019 tarihinde indirildi.

Erginer, E. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Uygulamalı bir çalışma.* Ankara: Pegem Akademi.

Geiger, R.L, (2011). *Iconic leaders in higher education: Perspectives on the history of higher education.* Rutgers, NJ: Transaction Publishers.

Ionescu, M., & Radu, I. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.

Issac, J.C. (2010). *Methods and Strategies of Teaching,* Puducherry: Pondicherrt University Press.

Knight, J. (2006). Instructional coaching. *School Administrator, 63*(4), 36–40.

Knight, J. (2007a). A primer on instructional coaching. *Principal Leadership*, *5*(8) 17-20.

Knight, J. (2007b). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ross, E. W. (1989). Adapting Teaching to Individual Differences. *Social Science Record*, *26*(1), 27-29.

Schmeck, R. R. (Edt.). (2013). *Learning strategies and learning styles*. Springer Science & Business Media.

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*,*87*, 324-328.

Turan, E. Z., Erginer, A., Erginer, E. & Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2018). Coach 4 Me: Öğretmen eğitiminde kullanılabilecek bir Leonardo Da Vinci projesi deneyimi. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, *9*(16), 2597-2617. DOI: 10.26466/opus.498760.

Wang, M. C., & Lindvall, C. M. (1984). Individual differences and school learning environments. 5. Bölüm içinde, *Review of Research in Education*, *11*(1), 161-225.



ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ TÜRK DÜNYASI EDEBİYATLARINA YER VERME DÜZEYİ

Muhammed Eyyüp Sallabaş
Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi eposta: sallabas@yildiz.edu.tr

Fahri Temizyürek
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi eposta: fahri@gazi.edu.tr

Özet
Coğrafi genişlik ve tarihî derinlik çerçevesinde kültürel varlığını sürdüren Türk milleti bugün farklı coğrafyalarda varlığını devam ettirmektedir. Farklı coğrafyalarda farklı inanç sistemi içerisinde olmakla beraber Türkçenin lehçe ve şivelerini kullanan ve bununla sözlü ve yazılı bir kültür oluşturmuş insanların yaşadıkları bölge bugün Türk dünyası olarak ifade edilmektedir. Türk topluluklarıyla tarihi süreç içerisinde kültür birlikteliği oluşturan topluluklar da Türk dünyası içinde değerlendirilmektedir. Türk dünyasının birçok sözlü ve yazılı ürünü edebiyat aracılığıyla farklı coğrafyalarda yaşayan Türklere etkili bir biçimde ulaştırılabilir. Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarında Türk dünyası edebiyatlarının yer alması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türk dünyası edebiyatlarına yer verme düzeyini incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel desen ile oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bir kriter olarak belirtilmesine rağmen Türk dünyası edebiyatlarının Türkçe ders kitaplarında yeterince yer bulmadığı tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Ders Kitabı, Türkçe Öğretimi, Türk Dünyası Edebiyatları

Giriş

Coğrafi genişlik ve tarihî derinlik çerçevesinde kültürel varlığını sürdüren Türk milleti bugün farklı coğrafyalarda varlığını devam ettirmektedir. Türk topluluklarının yaşadıkları coğrafyayı ifade eden Türk dünyasında Türkler farklı statü ve durumlarda bulunmaktadırlar. Türkler bugün kendilerine ait bağımsız devletlerin sınırları içerisinde veya başka milletlere bağımlı olarak ya da eski yurtlarında azınlık konumundadırlar. Ayrıca günümüzde farklı kıtalara ve ülkelere göç ederek artık oraların vatandaşı olmuş kişilerle diasporada yaşayan Türk topluluklarıyla tarihi süreç içerisinde yakın akrabalık ilişkisi kurarak her şeyi paylaştığımız insanlar yani kültür birlikteliği oluşturduğumuz topluluklar da Türk dünyasının ayrılmaz bir parçadır. Başka bir ifadeyle farklı coğrafyalarda farklı inanç sistemi içerisinde olmakla beraber Türkçenin lehçe ve şivelerini kullanan ve bununla sözlü ve yazılı bir kültür oluşturmuş insanların yaşadıkları bölge bugün Türk dünyası olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 1998:21-22; Yeşil, 2014: 17-18).

Bugün Türk toplulukları Doğu Avrupa'dan Çin'in Kuzey Batısına ve Rusya'nın Kuzey Doğusuna kadar olan geniş bir bölgede daha genel bir ifadeyle "Adriyatik'ten Çin Seddi'ne" kadar olan coğrafya içerisine yayılmış bir vaziyette yoğun olarak yaşamaktadırlar. Türk toplulukları ata yurt olarak adlandırılan Orta Asya'nın geniş bozkırlarında bir zamanlar beraber yaşadıklarının bir kanıtı olarak günümüzde ortak olan bir kültür mirasının farklı coğrafyalardaki temsilcileri konumundadırlar.

Türk Cumhuriyetleri bağımsızlıklarını kazanmaya başladıkları günden itibaren aralarında askerî, siyasi, ekonomik, kültürel ve sportif alanlarda işbirliği yoluna gitmişlerdir. Bununla birlikte son yıllarda dünyada yaşanan siyasi ve sosyo-ekonomik gelişmeler Türk cumhuriyetleri ve Türk toplulukları arasındaki işbirliğinin, iyi niyetli çabalara rağmen, istenilen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir. Bu durumun birçok sebebi bulunmaktadır. Türk Cumhuriyetleri ve akraba toplulukları arasında gönül birliğinin, duygu birliğinin, ülkü birliğinin ve daha kapsayıcı anlamda kültür birliğinin tam anlamıyla sağlanamamış olması bu sebeplerin temelini oluşturmaktadır. Kültür birliğinin sağlanmasında edebiyatın toplumsal işlevinden faydalanılabilir. Kültür taşıyıcısı ve aktarıcısı olması yönüyle edebiyat, önemli bir güce sahiptir. Türk dünyasının birçok sözlü ve yazılı ürünü edebiyat aracılığıyla farklı coğrafyalarda yaşayan Türklere etkili bir biçimde ulaştırılabilir (Oktay, 2017; 205).



Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul ders kitaplarının Türk dünyası edebiyatlarına yer verme düzeyini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki Türk dünyası edebiyatına ilişkin metinlerinin yazarları kimlerdir?
2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki Türk dünyası edebiyatına ilişkin metinlerin ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki Türk dünyası edebiyatına ilişkin metinlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
4. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki Türk dünyası edebiyatına ilişkin metinlerin ders kitabındaki temalara ilişkin dağılımı nasıldır?
5. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki Türk dünyası edebiyatına ilişkin metinlerin türlere ilişkin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel desen ile oluşturulmuştur. Merriam (2015) bu tür araştırmaların eğitim alanında en yaygın nitel araştırma biçimlerinden biri olduğunu belirtir ve verilerin gözlem, görüşme ya da doküman analizi yoluyla toplanabileceğini ifade eder.

İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelerini Millî Eğitim Bakanlığı yayınları tarafından hazırlanan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında aktif olarak kullanılan 5,6,7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın inceleme nesnelerini oluşturan kaynaklar 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan Millî Eğitim Bakanlığına ait kitaplar ile sınırlıdır.
2. Yalnızca ana okuma metinleri incelenmiştir. Ana metne bağlı diğer metinler ve diğer etkinlikler kapsam dışı tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda veriler iki farklı alan uzmanı tarafından toplanarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda aralarındaki tutarlılık oranı %100 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler içerik analize tabi tutulmuştur. İçerik analizinde birbirine benzer veriler çeşitli kavram ve temalar çerçevesinde düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler araştırma amaçlarında belirtilen kategoriler çerçevesinde sayısallaştırılmıştır. Ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılarak durum betimlenmeye çalışılmıştır. Buna bağlı olarak verilerin analizi ve gruplandırılmasında iki alan uzmanı birbirinden bağımsız olarak çalışarak araştırmayı yürütmüştür. Elde edilen bulguların gruplandırılması karşılaştırıldığında tutarlılık oranının %100 olduğu anlaşılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019; 17) ders kitaplarında yer alacak metinlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır.



Tablo 1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeylerine Göre Metin Dağılımı

TÜRLER	**Sınıflar**			
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER				
Anı	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler			+	+
Blog		+	+	+
Dilekçe	+	+	+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	+		+	+
e-posta	+	+	+	+
Günlük			+	+
Haber Metni, Reklam	+	+	+	+
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	+	+	+	+
Gezi Yazısı		+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme	+	+	+	+
Mektup	+	+	+	+
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları	+	+	+	+
HİKÂYE EDİCİ METİNLER				
Çizgi Roman	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+
Roman	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+
ŞİİR				
Şarkı / Türkü	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+

Tablo 1'e bakıldığında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 20 bilgilendirici metin türüne, 10 hikâye edici metin türüne ve 3 şiir türüne yer verdiği görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sınıf, tema, metin adı, yazar, tür ve sayfa numarası bilgilerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Dağılımı

Sınıf	Tema	Metin Adı	Yazar	Tür	Sayfa
5	Erdemler	Vakit Varken	Resul Rıza	Şiir	99
5	Doğa ve Evren	Kar Tanesinin Serüveni	Samed Behrengi	Hikâye	234-236
6	Millî Kültürümüz	Ana Dili	Bahtiyar Vahabzade	Şiir	186-187
7	Doğa ve Evren	Yıldırım Sesli Manasçı	Cengiz Aytmatov	Hikâye	218-219
8	-	-	-	-	-

Tablo dikkate alındığında Türk Dünyası edebiyatlarından metinlere ortaokul 5. sınıfta iki, 6. sınıfta bir, ve 7. sınıfta bir kez yer verildiği görülmektedir. 8. sınıfta ise Türk Dünyası edebiyatlarından herhangi bir metne yer verilmemiştir.

Metinler; Erdemler, Millî Kültürümüz ve Doğa ve Evren temalarında yer almıştır. Metinlerin ikisi şiir diğer ikisi ise hikâye türündedir.

Türk Dünyası edebiyatlarından tercih edilen metinlere bakıldığında yazarlarının Resul Rıza, Samed Behrengi, Bahtiyar Vahabzade ve Cengiz Aytmatov olduğu görülürken yazarların üçünün Azeri (Samed Behrengi (Tebriz, Güney Azerbaycan) birinin ise Kırgız olduğu fark edilmektedir.

Sonuçlar

- Ortaokul Türkçe ders kitaplarında 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde Türk dünyası edebiyatlarından 4 metne yer verilmiş, 8 sınıf düzeyinde ise herhangi bir metne yer verilmemiştir. Oysa İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri" başlıklı bölümünün (MEB, 2019; 18) ilk maddesinde "Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir." diyerek kitap yazarları bu hususta yönlendirilmektedir.
- Türk dünyası edebiyatlarından seçilen metinlerin ikisinin serbest okuma metni olduğu belirlenirken iki metnin etkinliklerle işlendiği tespit edilmiştir.
- Diğer taraftan bütün sınıf seviyelerinde Dünya edebiyatlarından zengin bir metin tercihi olduğu gözlenmiştir.

Öneriler

- Türk Dünyası gerek tarihî süreç içerisinde geleneksel yönüyle gerekse son yüzyılda batı edebiyatı türleri bakımından oldukça zengin bir edebî kaynağa sahiptir. Türkçe ders kitaplarında bu kaynaktan yeterli düzeyde yararlanılmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarında yer verilen Türk Dünyası edebiyatlarından metinler işlenirken kendi edebiyatımızla ilişkilendirerek Türk Dünyasının bir parçası olduğumuz öğrencilere hissettirilmelidir.
- Türk Dünyası edebiyatlarından metinlere, bütün sınıf düzeylerinde farklı türlerden örneklerle yer verilmelidir.

Kaynakça

Dursun Y. (1998). Türk Bitiği. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yeşil, Yılmaz (2014). Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri. Eskişehir: 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Yay.

Oktay, M. (2017). Türk Dünyasının Bütünleşme ve Kaynaşma Sürecinde Edebiyatın İşlevi. The Journal of Academic Social Science Studies. 54, 205-214.

Merriam, S.B. (2015). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, A. Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TEMEL DÜZEYDEKİ TELAFFUZ SORUNLARINA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Fahri TEMİZYÜREK
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi eposta: fahri@gazi.edu.tr

Serdar BAŞUTKU
Uzman, T.C. Cumhurbaşkanlığı, eposta: serdarbasutku@tccb.gov.tr

Özet
Konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran önemli bir beceridir. İnsanlar arasındaki iletişimi olumlu yönde etkileyen faktörler arasında seslerin doğru çıkarılması yer almaktadır. Konuşmanın en iyi şekilde gerçekleşmesi için yabancı dil öğretiminde telaffuza ayrı bir önem verilmelidir. Dil yeterliğinin önemli bir parçası olan konuşma becerisinde telaffuz, dil öğretiminde idealize edilmiş bir ana dili konuşurunun tonlama hâkimiyeti olarak görülmektedir. Anlaşılırlık yerine aksan ve doğruluğa odaklanmak, telaffuz öğretiminin gelişimine zarar vermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlam, sosyo-dilbilimsel yönler ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda telaffuz öğretimine yönelik ders araç-gereçleri ile birlikte telaffuzun gelişimini sağlayacak yöntem ve teknikler göz ardı edilmektedir. Bu varsayımlardan hareketle Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninde fonetik farkındalığın dikkate alınarak oluşturulduğu hedef kazanımlar kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuzun yeri ve önemi değerlendirilecektir. Söz konusu Çerçeve Metinin (The Common European Framework of Reference for Languages) 2018 yılında *"Fonolojik Kontrol"* başlığı altında telaffuz ile ilgili geliştirilen ölçekler ve gözlemler sonucunda oluşturulan temel seviyedeki kazanım ve tanımların Türkçe öğretiminde yaşanan telaffuz sorunlarının çözümüne yönelik katkısı tespit edilmeye çalışılacaktır.
Anahtar Kelimeler: Telaffuz, Çerçeve Metin, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Giriş

Yabancı dil öğretimi, temel seviyede alfabe (sesletim) ve kelimelerin öğretimiyle birlikte başlayan bir süreç olup okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimiyle devam eder. Diğer yandan dil bilgisi kurallarının bilinmesi ve kullanılabilmesiyle de ilintilidir. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenler harflerin sesletimi ve kelimelerin telaffuzuyla ilgili alfabe farklılığından kaynaklı temel sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu durumun sebebi genellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kendi alfabelerindeki sesletimlere göre Türkçedeki ses birimleri telaffuz etmeye çabalamalarından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninin fonetik farkındalığı dikkate alarak oluşturduğu hedef kazanımlar kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel düzeyde telaffuz öğretiminde alfabe farklılığından kaynaklı sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmak ve bu kapsamda oluşturulacak müfredat programlarının geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Kelime bilgisi, dil bilgisi, okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi dilin tüm boyutları içinde telaffuz, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edindiğimiz tecrübeler ve alanyazındaki çalışmaların noksanlığıyla birlikte öğretimine çok fazla ihtiyaç duyulmayan bir alan olarak gözlemlenmiştir. "Telaffuz öğretiminin amacı, hedef ana dilin konuşucuları ile muhatap olunduğunda, onların kolayca anlayabileceği bir aksanla konuşulmasını sağlamaktır" (Ur, 2016: 87). Yapılan yeni düzenlemelerle birlikte 2018 yılında yayımlanan AOÖÇ'de fonetik alfabeye ayrı bir önem verilmesiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de telaffuzla alakalı çalışmalar ilgi görmeye başlamıştır.

1.Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni Kapsamında Telaffuz

Dil becerilerinin dinleme, okuma, yazma ve konuşma olduğu bilinmektedir. Bir dil öğretilirken bu becerilerin de kazandırılması gerekmektedir. Kazandırılması gereken becerilerden biri de konuşma becerisidir. Çünkü konuşma, yüz yüze iletişimin temelini oluşturmaktadır.

Çerçeve Metin'de konuşma becerisiyle ilgili kazanımların gerçekleştirilmesi, dil öğretiminde iyi bir temel oluşturma açısından önemlidir. Düzeylere göre konuşma becerisinde öğrencilerden beklenenler,

bu metinde açıkça belirtilmiştir. Metin'de konuşma becerisine bağlı olarak ses eğitimi de ele alınmıştır. Öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirmek için yapılabilecekler şu şekilde dile getirilmiştir:

a) Sadece sözlü özgün dil örnekleri ile karşılaştırmak

b) Koro hâlinde

- öğretmeni taklit etmek

- hedef dilin kullanıcılarının işitsel kayıtlarını taklit etmek

- hedef dilin kullanıcılarının video kayıtlarını taklit etmek

c) Kişisel dil laboratuarı çalışmaları ile

d) Fonetik olarak zengin okuma metinlerini sesli okumak

e) Seslere kulak aşinalığı olması için fonetik alıştırmalar yapmak

f) Alıştırmaları yaparken fonetik alfabe ile yazılmış metinler kullanmak

g) Yazılı formların telaffuzunu öğrenmeye çalışmak

h) Yukarıda sunulan şıkların birkaçını birleştirmeye çalışmak (TELC, 2012: 143)

Dil kullanıcıları iletişim sürecinde çeşitli yetilerden faydalanırlar. Çerçeve Metin'de genel yetenek başlığı altında bildirimsel bilgi ve buna bağlı olarak dilsel ve iletişimsel farkındalıktan söz edilmiştir. Metin'de genel ses bilgisel farkındalık ve beceriler başlığı altında yeni bir dilin sesletiminde şunlara değinilmiştir:

- Yabancı sesleri ve bürün kalıplarını ayırt etme ve üretme
- Yabancı ses dizilerini algılama ve öğrenme
- Bir dinleyici olarak kesintisiz bir ses dizgesini anlamlı yapılandırılmış sesbirimsel ögelere dönüştürme (örneğin, farklı ve anlamlı parçaları bölümleme)
- Yeni dil öğrenimine uygulanabilecek ses algılama ve üretim süreçlerini anlama / kullanabilme (TELC, 2012: 102).

Türkçeyi yabancılara öğretirken sözcüklerin doğru telaffuzunun iletişimde sağlayacağı katkıların öğrencilere hissettirilmesi gerekir. Bu bilinçle hareket edildiğinde amaca daha kolay ulaşılacaktır.

1.1. Temel Düzeyde Telaffuz Öğretimi ve Yeterlik Tanımları

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2018 yılında *"Fonolojik Kontrol"* başlığıyla seviyelere göre telaffuz ile ilgili geliştirilen ölçekler ve gözlemler sonucunda çeşitli tanımlarda bulunulmuştur. Dil öğretiminde aksan, "*zayıf fonolojik kontrolün"* bir işareti olarak görülürken, idealize edilmiş bir anadili konuşurunun *"fonolojik kontrolü"* geleneksel biçimde hedef olarak görülmüştür. Anlaşılırlık yerine **aksan** ve **doğru sesletime** odaklanmak, telaffuz öğretiminin gelişimini olumsuz etkilemiştir. Bu bağlamda eski Çerçeve Metinde aksanın korunmasını göz ardı eden idealleştirilmiş modeller, sosyolengüistik özellikleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almamaktaydı. Çerçeve Metnin mevcut ölçeği bu görüşleri güçlendirdiği için ölçek sıfırdan geliştirildi. Bu ölçek ve Çerçeve Metne yeni eklenen bölümler hakkında tam rapor CEFR internet sitesinde mevcuttur. Literatürün kapsamlı gözden geçirilmesi ve uzmanlarla yapılan istişarelerden sonra, üretim çalışmaları hakkında bilgi vermek için telaffuz öğretimine yönelik aşağıdaki temel alanlar belirlenmiştir. İlgili rapordaki telaffuz öğretimine yönelik tanımlar (A1, A2, B1, B2, C1, C2) seviyeleri için ayrı ayrı verilmiştir. Bu çalışmada ise telaffuzun temel düzeydeki (A1, A2) yeterlik tanımları ele alınıp Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuz öğretiminin geliştirilmesine yönelik bir farkındalık oluşturmak istenmiştir.

Kullanıcı yetilerine bağlı olarak iletişimsel dil yeteneklerinde dilsel yeteneklerden bahsedilmiştir. Dilsel yeteneklerde ele alınan konulardan biri de ses bilgisi ve sesletim yetenekleridir. Sesbilimsel yetenekler başlığında öğrencilerden beklenen bilgi ve becerilere değinilmiştir.

Çerçeve Metin'de yer alan telaffuz öğretimi ile ilgili tanımlamalardan **temel düzey (A1, A2)** ayrıntılarıyla belirtilmiştir.

GENEL FONOLOJİK KONTROL

A1:
Muhataplar tarafından öğrenilmiş ve ilgili dil grubunun konuşmacıları ile ilgilenirken kullanılan kelimelerin ve cümlelerin çok sınırlı bir repertuarının (kelime hazinesi) telaffuzu biraz çaba ile anlaşılabilir. Basit, tanıdık kelimeler ve ifadeler üzerindeki vurgunun (tonlama) yanı sıra sınırlı sayıda sesleri doğru şekilde yeniden üretebilir.
A2:
Telaffuz genellikle anlaşılmasını sağlayacak derecede açık olmakla birlikte, kimi zaman konuşma ortaklarının tekrar edilmesini istemeleri gerekecektir. Çevirdiği dildeki vurgu, ritim ve tonlama güçlü bir etki yaratarak anlaşılırlığı etkileyebilir ve bu da konuşmadaki kişilerle işbirliği gerektirir. Bununla birlikte, tanıdık kelimelerin telaffuzu açıktır.

TELAFFUZ (Artikülasyon)

Ölçekte işlevselleştirilen anahtar kavram, seslerin eklemlenmesinde açıklık ve hassasiyet derecesidir.

A1:
Dikkatli bir şekilde yönlendirilirse sesleri hedef dilde yeniden çıkarabilir. Sınırlı sayıda sesleri telaffuz edebilir, böylece konuşmacı sadece konuşulan kişi destek sağlarsa anlaşılabilir (doğru tekrarlayarak ve yeni seslerin tekrarlanmasını sağlayarak)
A2:
Telaffuz basit günlük durumlarda muhatabın belirli sesleri anlamak için çaba göstermesi koşuluyla iletişim kurarken genellikle anlaşılır bir durumdur. Fonemlerin sistematik yanlış telaffuz edilmesi konuşmacının dil arka planının telaffuz üzerindeki etkisini tanıma ve ayarlama çabası göstermesi koşuluyla anlaşılırlığı engellemez.

PROZODİK ÖZELLİKLER

Odak, anlamı giderek daha kesin bir şekilde ifade etmek için prozodik özellikleri etkili bir şekilde kullanma yeteneği üzerinedir. Ölçekte işlevsel hale getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- vurgu, tonlama ve / veya ritim kontrolü;
- Kendi mesajını vurgulamak için vurgu ve tonlamayı kullanma ve / veya değiştirme becerisi.

A1:
Vurgu, ritim ve / veya konuştuğu diğer dillerin tonlama üzerindeki güçlü etkisine rağmen konuştuğu kişi yardımcı olursa, sınırlı kelime dağarcığındaki basit kelime ve cümlelerin prozodik özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir.
A2
Vurgu, ritim ve / veya konuştuğu diğer dillerin tonlama üzerindeki güçlü etkisine rağmen günlük kelime ve cümlelerin prozodik özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir. Prozodik özellikler (örneğin, kelime vurgusu), bilindik, günlük kelimeler ve basit ifadeler için yeterlidir.

Dil öğretiminde 70'li yılların sonlarına doğru ortaya çıkan iletişimsel yaklaşım, öğrenicilerin günlük hayattaki ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye başladı. Bu yaklaşım daha önceki yöntemlerin sunduğu yapaylıktan ziyade gerçek yaşama ve yaşamın gereklerine yer vermeye özen gösterdi. Söz konusu yaklaşım iletişimin en küçük parçası olan seslere önem verir çünkü ses bazı durumlarda tek başına bazı durumlarda ise Türkçenin yapısal özelliğinden dolayı konuşmadan tasarruf etmeyi sağlar. Türkçede ünlü ve ünsüz harflerin dildeki kullanımına yönelik işlevleri açısından incelendiğinde, kendi içinde meydana gelen fonetik olaylar sesletim kolaylığı sağlamaya yardımcı olur. Bu husus bazı durumlarda dilde en az çaba yasası olarak adlandırılır. Çerçeve Metin dil öğretiminde bu hususun da dikkate alınması gerektiğini özellikle vurgular. Temel düzeydeki öğreniciler Türkçeye yeterince hâkim olamasalar bile günlük hayatta karşılaşabilecekleri durumlara yönelik verilebilecek olumlu ve olumsuz ifadelerin öğretilmesi gerekmektedir. Bu bazen tekrar eden bir ses ya da uzun bir sesletim süreci sonunda oluşan ünlem ifade eden sesbirimsel parçalar olabilir. Burada dilin işlevsellik, gereklilik ve kullanım boyutu devreye girer. Örneğin otobüs durağında bekleyen birine otobüs gitti mi? Diye soran bir yabancıya ana dili konuşuru tekrar eden bir sesle "ooo…" veya bir kelimedeki "a" fonemini vurguyla "çoktaaan" şeklinde uzatarak cevap verebilir. Ana dili konuşuru için bu bir anlam ifade ederken bir yabancı için bu durum hiçbir anlam ifade etmeyebilir. Çünkü bu ifade dilin zihinsel arka planıyla ilgilidir. Çerçeve Metin; seslerin telaffuzundaki doğruluk kadar "vurgu ve tonlamanın" anlamsal ayırt ediciliğine dikkat çekip iletişimi ön planda tutarak dilin günlük hayattaki kullanımına

önem vermektedir. "Vurgunun nerelerde yapılacağı, tonlamaları yaparken anlam ayırıcı ögelerin nasıl vurgulanacağı, pek çok yabancı dil öğrencisinin zorlandığı konulardandır" (Demirekin, 2017: 35). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ses değişimlerinin ve ses olaylarının çokça olduğu Türkçede kendilerini yetkin hissedebilmeleri için telaffuz alıştırmaları yaptırılarak vurgu ve tonlamanın pekiştirilmesi gerekmektedir.

3. Sonuç

Bu kapsamda hazırlanacak ders araç-gereçleri ve müfredatlarda Çerçeve Metin'de telaffuz ile ilgili belirtilen yeterlilik tanımları dikkate alınarak; başka dilerden kopyalanan kelimelerin Türkçenin fonetik sistemine uydurulurken yaşanan sorunlarıyla birlikte ses düşmesi, ses türemesi ve ünsüz benzeşmesi gibi ses olaylarının değişimini içeren pekiştirici alıştırmalara yer verilmelidir.Yabancı dil öğretiminde bazı durumlarda öğrenici hedef dille kendi ana dili arasındaki benzerliklerden yola çıkarak zihinde anlamlandırmaya çalışır. Bu durum bazen yanlış kodlamalara da zemin hazırlar. Dil öğreticisi böyle yanlış anlaşabilecek durumlarda öğrenici farkındalığını artırarak ve hedef dile karşı olan tutumunu olumlu yönde etkileyebilir. Dil öğretiminde özellikle"bir yapı tam öğretilmeden yeni bir yapıya geçilmemelidir. Sesletim ve temel sözvarlığının üzerinde durulduktan sonra okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine de hemen başlanmalıdır. Kelime öğretimiyle birlikte yavaş yavaş cümle içerisinde kullanımlarının öğretimine geçilmelidir." (Barın, 2004: 5-9). Dilin sistematiği içinde farklılıklardan ve benzerliklerden yararlanarak öğretim yapmak öğrenicinin lehine olduğu gibi motivasyonunu artırarak hedef dile karşı olumsuz tutumların değişmesini sağlayacaktır.

Türkiye ile aynı coğrafyayı paylaşan ortak kültür ve tarihe sahip olan ülkelerin uzun yıllar bir arada yaşayıp yakın ilişkiler kurarak edindiği tecrübeler neticesinde ortak bir dil oluşmuştur. Bu ortak yaşam ülkeler arasında kültürel bağların oluşmasının yanında ortak kelimelerin kullanımını da yaygınlaştırmıştır. Ülkelerin bu özellikleri dikkate alınarak oluşturulacak ders-araç gereçleri ve müfredat programlarında özellikle ses ve telaffuz öğretiminde ortak kelimelerden faydalanarak öğrencinin hem sesleri tanımasını kolaylaştırmak hem de öğrenicinin zihnindeki anlamlandırmayı kuvvetlendirmek hedef dili öğrenmeye karşı olan motivasyonun artmasını da kolaylaştıracaktır.

> Telaffuzdan kaynaklı yapılan hataların giderilmesine hususunda tekerlemelerin bu eksiklikleri gidermek üzere işlevsel kullanımına yönelik ders-araçları geliştirilebilir.Müziğin ve ezginin insan beyninde yarattığı etki, dilin vurgu, tonlama ve ezgisi ile birleştiği zaman dilin estetik bir biçimde konuşulmasına büyük bir katkı sağlayacaktır. Tekerlemeler, kafiye, aliterasyon (ses ve hece tekrarı) ve kelime tekrarı ile öğrenmeyi kolaylaştırır. Bir başka deyişle yinelemelerle etkili öğrenme gerçekleştirilir. Yineleme esnasında vurgu, tonlama ve ezgi de öğrenme sürecinde işletilir (Güzel, 2017: 527-529).

Bunun sonucunda tekerlemeler ile Türkçenin hususiyetleri zihinde hem işitsel hem de görsel olarak yer almaya başlar.

"Türkçede ses bilgisi düzeyinde anlamlandırmanın oluşmasında ünsüzlere göre ünlüler daha etkili olabilmektedir" (Demirekin, 2017: 33). Amaç dil öğretiminde kullanımdaki farklılıkları ortaya koymak olmalıdır. Çünkü ünlüler tek başına cümle içinde farklı görevler üstlenerek işlevsel olarak rol üstlenebilir. (zamir veya ünlem gibi)

Dil öğretimi bütüncüldür. Seslerin anlamlandırılması dildeki bazı seslerin nasıl sesletildiğini tamamen kavrayıp başka seslere geçerek değil, zihinde daimi bir şekilde fonem ve morfemler arası bütüncül ilişkiler kurarak gerçekleşmektedir.

Ana dili konuşurları seslerin nasıl çıkarıldığını, vurgu, tonlama ve anlam ayırt edici fonetik unsurları farkında olmadan edinirler. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde seslerden kelimelere uzanan anlamlandırma sürecinde seslerin doğru sesletilebilmesi için dinleme ve konuşma etkinlikleri yoğun bir şekilde yapılmalıdır. Bu etkinliklerde öğrenicinin sözel becerisini ölçmek için hazırlanan rubrik veya gözlem formları özellikle AOÖÇ'de belirtilen tanımlardan faydalanılarak ve Türkçenin ses özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (1), 19-30.



Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages, CEFR.[Çevrim-içi: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Or-tak_oneriler_AEeraevesi.pdf], Erişim Tarihi: 03.09.2019.

Demirekin, M. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Güzel, A (2017) Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları. Ankara: Akçağ Yayınları.

Güzel, Abdurrahman; Ali Torun. (2017). Türk Halk Edebiyatı. Ankara: Akçağ.

Telc Language Tests (Haz.), (2012). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme, Frankfurt: Telc GmbH.

Ur, P. (2016). Dil Öğretiminde 100 Temel Strateji. Cambridge.



MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI VERİLERİ IŞIĞINDA 2018 YILI LİSEYE GEÇİŞ SINAVI SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Mesut Gün
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

İlhami KAYA
Milli Eğitim Bakanlığı

Özet

Bilindiği üzere 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kaldırılmış ve yerine Liseye Geçiş Sınavı (LGS) uygulanmaya başlanmıştır. Bu yeni sistemle birlikte temel bazı değişikliklere gidildiği görülmektedir. Yeni sistemin ilanından sonra birçok değerlendirme yapılmış olsa da sağlıklı değerlendirmelerin LGS sonuçlarına göre yapılabileceği kanaatine varılmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2018 LGS sonuçları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı verilerinden hareketle 2018 LGS sonuçlarını öncelikle genel olarak değerlendirmek; ardından Türkçe dersi ölçeğinde elde edilen sonuçları 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönem Merkezi Ortak Sınav sonuçları ile karşılaştırarak bir değerlendirme yapmaktır. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "2018 LGS Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı" ve "2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönem Merkezi Ortak Sınavı Test ve Madde İstatistikleri" adlı sonuç raporları incelenmiş; elde edilen veriler grafikler şeklinde verilmiş ve grafiklerden hareketle yorumlar, çıkarımlar yapılmıştır. Araştırma sonunda Türkçe dersi ölçeğinde sınavda yer alan soruların güçlük, ayırt edicilik ve güvenirlik katsayılarının düştüğü; Türkçe sorularına yönelik net ortalamalarının arttığı; Türkçe dersinde kız öğrencilerin daha başarılı olduğu; Türkçe sorularının tamamını doğru cevaplama oranının bir önceki merkezi sınava göre arttığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle Ortaöğretime Geçiş Sistemine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Türkçe Dersi, Çoktan Seçmeli Soru, Madde Analizi, Karşılaştırma

ASSESSMENT OF 2018 HIGH SCHOOL ENTRY EXAM RESULTS UNDER THE LIGHT OF THE DATA GATHERED BY THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

Abstract

As it is known, the exam to enter Elementary School after Primary School (TEOG), which was put into practice in 2013-2014 School Year, was abolished in 2017-2018 and the exam to enter secondary school (LGS) was started to be practised instead. With this new system, it is observed that some fundamental changes were adopted. Several assessments were made following the announcement of the new system; however, it is concluded that a better and healthier assessment can be made according to the results of LGS. In this study, we tried to assess 2018 LGS results based on the data of the Ministry of National Education. This research primarily aims to make a general assessment of 2018 LGS results based on the data provided by the Ministry of National Education and make a comparative analysis of the results on Turkish Lesson Scale and 2016-2017 School Year 2nd Term Central Public Exam results.In this study, document analysis method was employed. The final reports on "the performance of the students who were placed according to 2018 LGS Central Public Exam results and "2016-2017 School Year 2nd Term Central Public Exam Test and Item Statistics" published by the Ministry of National Education were reviewed and then the gathered data was presented in the form of graphics and comments and inferences were made accordingly.As a result of our research, it is concluded that the discriminant and reliability coefficient of Turkish Lesson questions drops, that net averages of the testees on Turkish lesson questions increase, that girl students do better in Turkish lesson, achievement in Turkish show increase in comparison with the previous year central exam, students of higher educated parents are more successful, the students who were placed in an institution are mostly graduates of state elementary schools, the achievement level of those graduated from private schools are higher than the others. Based on the gathered data several suggestions were made concerning the entrance exam for Elementary Education.

Key Words: Elementary Education Entrance System, Turkish Lesson, Multiple Choice Question, Item Analysis, Comparison



GİRİŞ

Ulusların kaderini belirleyen eğitim, belirli bir plan ve program dâhilinde uygulanan bir organizasyondur. Bu plan ve programlar sayesinde eğitim sistemleri daha başarılı ve amaca yönelik hale dönüşmektedir. Bu nedenle özellikle gelişmiş ülkelerde eğitimin planlanmasına ve eğitim programlarına büyük önem verilmektedir.

Konu ülkemiz açısından ele alındığında durumun diğer dünya ülkelerinden farklı olmadığı görülebilir. İhtiyaçlara ve çağın şartlarına göre eğitim sistemimizde zaman zaman güncellemeler yapılmakta zaman zaman ise köklü değişikliklere gidilmektedir. Eğitim sistemimiz üzerinde hassasiyetle durulmasına rağmen yıllardır çözülemeyen bazı problemlerin olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim kademeleri arasında geçiş bu problemlerden bir tanesi olmakla birlikte MEB'i ve gündemi en çok meşgul eden problem olarak tanımlanabilir. Özellikle ülkemizdeki nitelikli okul sayısının azlığı ve öğrenci sayısının fazlalığı gibi hususlar nedeniyle öğrencilerin hedefledikleri okullarda öğrenimlerini devam ettirmeleri pek mümkün görülmemektedir. Bu nedenle ülkemizde ortaöğretime geçiş sistemi kapsamında öğrenciler okullara yerleştirilmeye çalışılmaktadır (EARGED, 2010).

İlkokuldan ortaokula ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bu problemin büyük ölçüde çözüme kavuşturulduğu; bu alanlarda belirli standartların yakalandığı söylenebilir. Ancak ortaöğretime geçiş açısından aynı durum söz konusu değildir. Özellikle ülkemizin son 20 yılı incelendiğinde bu husus açık bir şekilde görülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı 1997 yılına kadar ortaöğretim kurumlarına öğrenci alınırken Fen liseleri sınavları ve Anadolu liseleri sınavları adı altında iki sınav yapıyordu(Taşkın ve Aksoy, 2018: 29). 1997 yılından itibaren ortaöğretime geçişte LGS sistemi uygulanırken 2005 yılında değişikliğe gidildiği ve OKS sisteminin hayata geçirildiği görülmektedir. 2007 yılına gelindiğinde OKS sistemi lav edilerek yerine 6-7-8.sınıfların sonunda yapılacak sınavlara dayalı olan SBS sistemi uygulanmaya başlamıştır. Fakat SBS sisteminde sınav kaygısının 3 yıla yayılmasının eleştirilmesi ve öğrencileri olumsuz etkilemesi üzerine 2013 yılında 8. Sınıfta yapılan 2 merkezi sınava dayalı TEOG sistemine geçilmiştir. TEOG sistemi ile birlikte sınav başarısının düşmesi, herhangi bir okula yerleşemeyen öğrencilerin bulunması ve tüm öğrencilerin sınava girmesinin gerekliliği gibi hususlar gerekçe gösterilerek son olarak 2017 yılında tekrar değişikliğe gidilmiş ve tüm öğrencilerin sınava girmek zorunda olmadığı LGS sistemi hayata geçirilmiştir. Bu sistemle birlikte iki kademeli yerleştirme anlayışının benimsendiği görülmektedir. Sınava girip MEB tarafından belirlenen liselere yerleşmeye hak kazanan öğrenciler tercihlerine göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi; sınavdan başarısız olan ve sınava girmeyen öğrencilerin ise adrese dayalı nüfus sistemine göre kendilerine en yakın eğitim kurumlarına yerleştirilmesi planlanmıştır. Her ne kadar bu sınavlar arasında uygulama bakımından farklar olsa da temel amaç ve mantık aynıdır: Lise ve dengi kurumlara öğrenci seçmek ve bu seçme işleminde belirlenen bazı derslerdeki akademik başarıyı ölçüt olarak kullanmak(Aksoy, 2017: 572).

Alan yazın incelendiğinde bu köklü değişikliğin bazı bilimsel çalışmalara konu olduğu görülebilir. Gün ve Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçe Öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin düşünceleri sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe Öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş sistemine yönelik daha çok olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve çoğunluğun kaldırılan TEOG sisteminin tekrar hayata geçirilmesi gerektiğini düşündüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Demir ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada yenilenen ortaöğretim sistemi ile ilgili velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğrenci velilerinin sınavların öğrencilerde strese neden olduğu hususunda ortak bir kanıya sahip olduğu; özellikle adrese dayalı kayıt sistemi ile birlikte başarı seviyesi yüksek ve düşük öğrencilerin aynı sınıf ortamında eğitim almak zorunda kalacakları ve nitelikli olarak görülen okul çevrelerinde yığılmaların olabileceği gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği; okulların nitelikli ve niteliksiz olarak ayrılmasının yanlış bulunduğu; TEOG sisteminde iki sınav ve mazeret sınavlarının yapılması nedeniyle bu sistemde tek sınav yapılmasının eleştirildiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Her ne kadar bu husus bilimsel çalışmalara konu olsa LGS sistemi sistematik olarak daha tutarlı gibi görünse de konunun tüm paydaşları tarafından gerçekçi değerlendirmelerin ilk uygulamadan sonra yapılabileceği kanaatine varılmıştır. Bakırcı ve Kırıcı (2018) tarafından yapılan çalışmada ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretim sistemine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda TEOG sınavının kaldırılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı fakat belirsizliklerin öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı verileri ışığında 2018 LGS sonuçları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı verilerinden hareketle 2018 LGS sonuçlarını öncelikle genel olarak değerlendirmek; ardından Türkçe dersi ölçeğinde elde edilen

sonuçları 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönem Merkezi Ortak Sınav sonuçları ile karşılaştırarak bir değerlendirme yapmaktır.

Problem Durumu

2017 yılında uygulanmaya başlanan yeni ortaöğretime geçiş sistemi (LGS) olumlu ve olumsuz birçok eleştiri almıştır. Ancak en sağlıklı değerlendirmelerin sınav sonuçlarına göre yapılabileceği kanaatine varılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı sonunda yapılan LGS sonuçlarının değerlendirilmesi ve yapılmış en son TEOG sınavı ile karşılaştırılması çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

2017-2018 eğitim öğretim yılı sonunda yapılan LGS sınav sonuçlarına göre öğrenci başarısı ne düzeydedir, sınav hakkında hangi değerlendirmeler yapılabilir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı verilerinden hareketle 2018 LGS sonuçlarını öncelikle genel olarak değerlendirmek; ardından Türkçe dersi ölçeğinde elde edilen sonuçları 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönem Merkezi Ortak Sınav sonuçları ile karşılaştırarak bir değerlendirme yapmaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazı materyallerin analizini kapsar(Yıldırım, Şimşek, 2013: 217). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "2018 LGS Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı" ve "2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönem Merkezi Ortak Sınavı Test Ve Madde İstatistikleri" adlı sonuç raporları incelenmiş; elde edilen veriler grafikler şeklinde verilmiş ve grafiklerden hareketle yorumlar, çıkarımlar yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın genel amacına yönelik olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra "2018LGS Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı" ve "2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönem Merkezi Ortak Sınavı Test Ve Madde İstatistikleri" başlıklı raporlar doküman incelemesi yapılarak incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucu elde edilen bulgular yazılmıştır. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilerin yazılmasıyla araştırma süreci tamamlanmıştır.

Etkinliklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2018 LGS sınavı sonuçları değerlendirilmiştir. Aynı zamanda veriler elverdiği ölçüde 2018 LGS sınavı sonuçları ile 2017 II. Merkezi Ortak Sınav sonuçları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 1: 2017 II. Merkezi Ortak Sınav ve 2018 LGS Sınavına İlişkin Başvuru ve Katılım Sayıları

Sınava Katılım Durumu/Kontenjan	Öğrenci Sayısı	
	2017	2018
Sınava Başvuran	-	1.009.260
Sınava Katılan	1.153.551	971.657
Sınavı Geçerli	-	971.617
Kız	-	491.379
Erkek	-	480.238
Kontenjan	-	127.420

Tablo 2 incelendiğinde 2017 yılında yapılan II. Merkezi sınava katılan öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. 2018 yılında uygulanmaya başlanan LGS sınavına giriş mecburiyetinin olmaması bunun sebebi olarak gösterilebilir. 2018 yılında yapılan LGS sınavına giren öğrencilerden 40 tanesinin sınavı geçersiz sayılmıştır. Sınava giren erkek ve kız öğrenci sayılarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 1'de en çok dikkat çeken husus sınava giren öğrenci sayısı ile kontenjan sayısı arasındaki farktır. Sınava giren öğrenci sayısının sınavla öğrenci alan okul kontenjanlarının neredeyse 8 katı olduğu görülmektedir. Bu durum sınava giren öğrencilerden en başarılı olanları seçme amacının güdüldüğü şeklinde yorumlanabilir.



Tablo 2: 2017 II. Merkezi Ortak Sınav ve 2018 LGS Sınavı Alt Testlerine İlişkin Veriler

Alt Test	Soru Sayısı		Ortalama	
	2017	2018	2017 II. Merkezi Ortak Sınav	2018 LGS
Türkçe	20	20	14,46	16,48
Matematik	20	20	11,07	6,99
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	20	10	14,75	9,26
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	10	15,63	9,72
Fen Bilimleri	20	20	13,15	13,05
Yabancı Dil	20	10	12,02	7,78

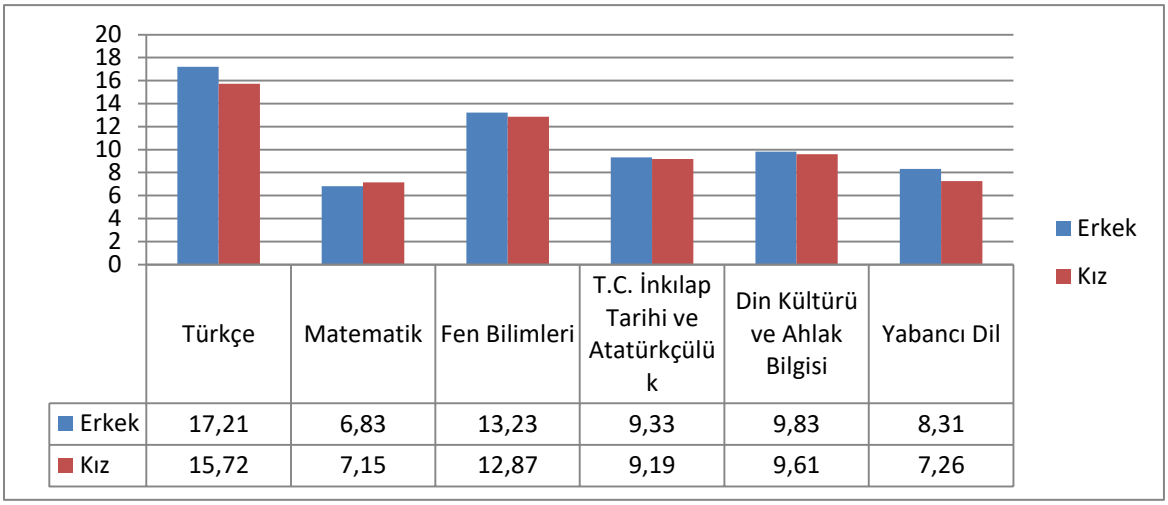
2017 yılında yapılan merkezi ortak sınav ve 2018 LGS sınavı alt testlere göre incelendiğinde bazı derslerdeki soru sayılarının değiştiği görülmektedir. Soru sayıları aynı olan Türkçe alt testi açısından sınav başarı artarken Matematik alt testinde başarı oranının büyük oranda düştüğü görülmektedir. Fen Bilimleri alt testinde ise sonuçlar birbirine yakın çıkmıştır. Soru sayıları düşen derslere yönelik bir oranlama yapıldığında ise T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil derslerinde sınav başarısının arttığı söylenebilir.

Tablo 3: 2017 II. Merkezi Ortak Sınav ve 2018 LGS Sınavı Madde Analizlerine İlişkin Veriler

Alt Test	Soru Güçlüğü		Soru Ayıt Ediciliği		Güvenirlik Kat Sayısı	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Türkçe	0,72	0,62	0,77	0,56	0,87	0,84
Matematik	0,55	0,24	0,68	0,31	0,86	0,65
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	0,74	0,73	0,78	0,64	0,87	0,78
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,78	0,84	0,80	0,82	0,86	0,83
Fen Bilimleri	0,66	0,44	0,71	0,46	0,87	0,80
Yabancı Dil	0,60	0,50	0,75	0,68	0,89	0,84

Tablo 3 incelendiğinde 2018 LGS sınavındaki alt testlerin soru güçlüklerinin 0,24 ile 0,84 arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda herhangi bir soruya doğru cevap verme oranının en düşük olduğu alt testin Matematik, en yüksek olduğu alt testin ise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi testi olduğu belirlenmiştir. LGS sınavında alt testlere ait ortalama ayırt edicilik değerlerinin 0,31 ile 0,82 arasında değiştiği ve tüm alt testlerdeki ortalama ayırt edicilik değerlerinin yeterli görülen düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. 2018 LGS sınavı alt testlerine ilişkin güvenirlik katsayılarının 0,65 ile 0,84 arasında değiştiği görülmektedir. Matematik dışındaki tüm alt testlerdeki güvenirlik katsayısının uygun düzeyde olduğu söylenebilir. 2017 II. Merkezi Ortak Sınav ve 2018 LGS Sınavı Madde Analizleri karşılaştırıldığında ise Matematik ve Fen Bilimleri alt testi dışında dikkate değer değişmelerin olmadığı görülmektedir(MEB, 2018). Tablo 3 incelendiğinde Matematik ve Fen Bilimleri derslerin de soru güçlüğü ve soru ayırt ediciliğinin arttığı görülebilir.

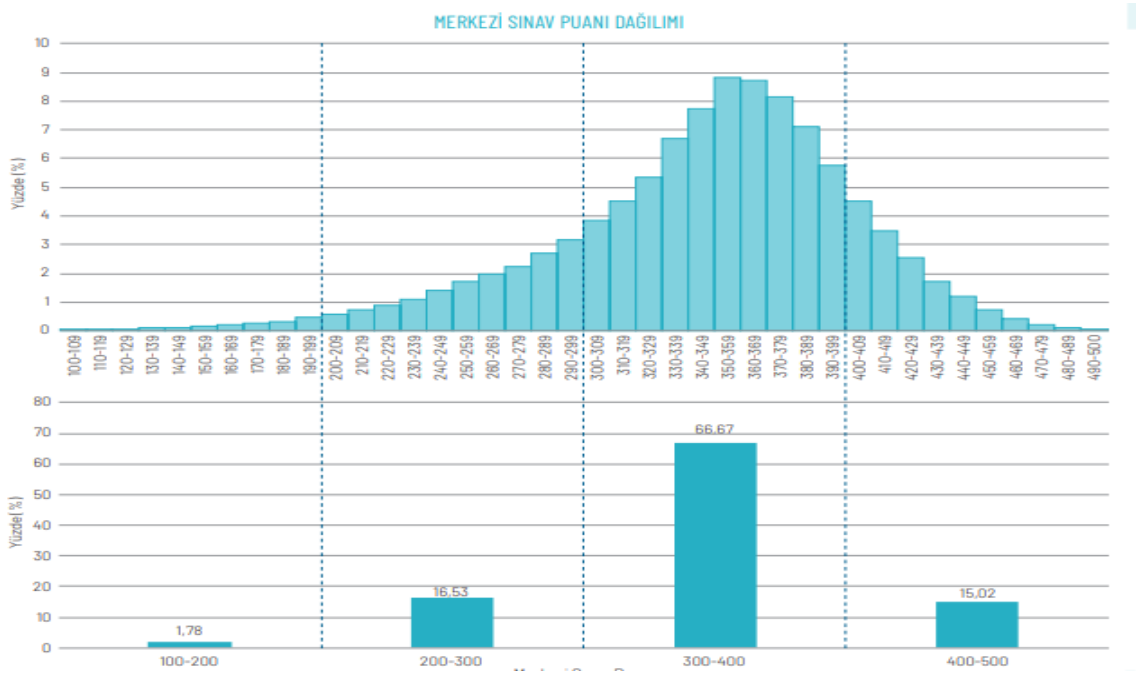
Tablo 4: 2018 LGS'ye Giren Öğrencilerin Cinsiyet Faktörüne Dayalı Başarı Durumlarına İlişkin Veriler



	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Yabancı Dil
Erkek	17,21	6,83	13,23	9,33	9,83	8,31
Kız	15,72	7,15	12,87	9,19	9,61	7,26

Tablo 4 incelendiğinde 2018 LGS sınavına ilişkin cinsiyete dayalı başarı oranları görülmektedir. Türkçe Matematik, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerinde kız öğrenciler daha başarılı olurken T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde erkek öğrenciler daha başarılı olmuştur. Türkçe dersinde erkek ve kız öğrenciler arasındaki fark ortalama 2,50 puan dolaylarındadır. Diğer derslerdeki başarı oranları arasında ise aşırı fark olmadığı görülmektedir. Bu verilerden hareketle kız öğrencilerin Türkçe dersinde erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları söylenebilir.

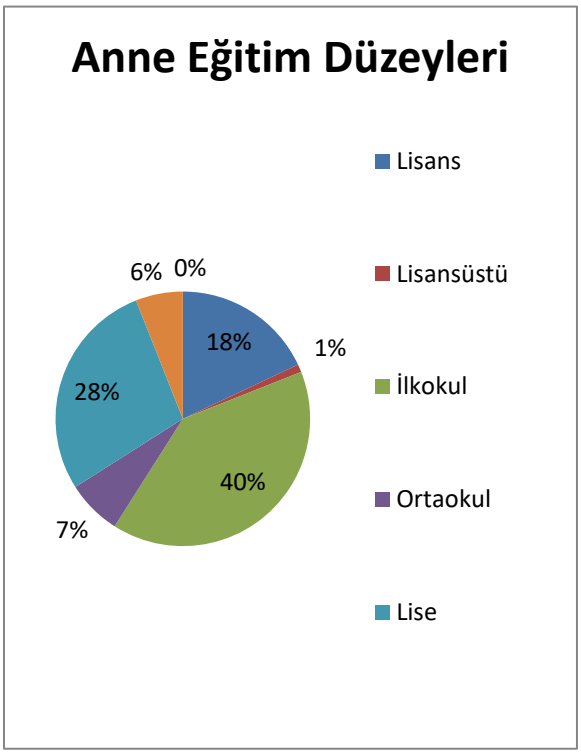
Tablo 5: 2018 LGS Sınavına Giren Öğrencilerin Puan Dağılımına İlişkin Veriler

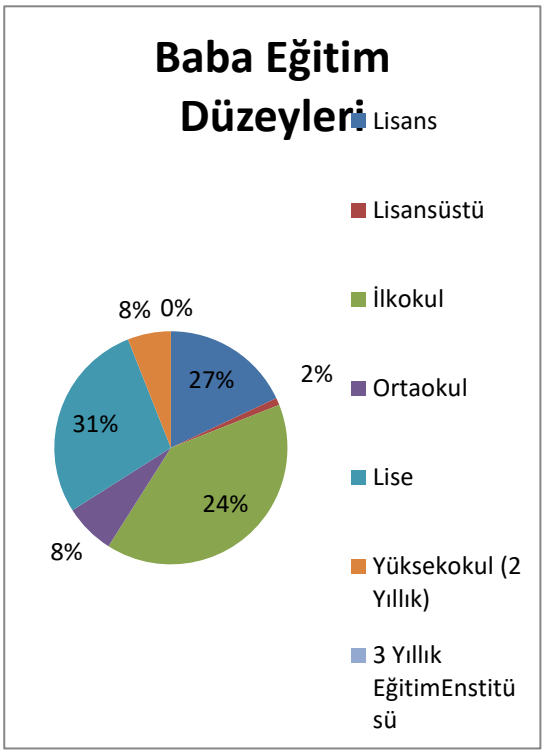


MEB (2018)

Tablo 5 incelendiğinde 2018 LGS sınavında öğrencilerin aldıkları puanlara ilişkin veriler görülebilir. Sınava giren öğrencilerin çoğunluğunun 300-400 puan aralığında yığıldığı görülmektedir. Öğrencilerin %15'lik bölümü ise 400-500 puan aralığında bulunmaktadır. "2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı" (MEB, 2018) başlıklı rapora göre çoğunlukla 340-500 puan aralığında bulunan öğrencilerin herhangi bir okula yerleşebildiği söylenebilir. Yine aynı rapora göre sınavdan 500 tam puan alan öğrenci oranı %0,002'dir. Yerleşen öğrencilerden merkezi sınav puanı 100-200 aralığında olan öğrencilerin oranı %1,78, 201-300 aralığında olan öğrencilerin oranı %16,53, 301-400 aralığında olan öğrencilerin oranı %66,67 ve 401-500 aralığında olan öğrencilerin oranı %15,02'dir. Puan aralığı arttıkça yerleşen öğrenci sayısı da artış göstermektedir. Bu veriler içerisinde en çok dikkat çeken husus

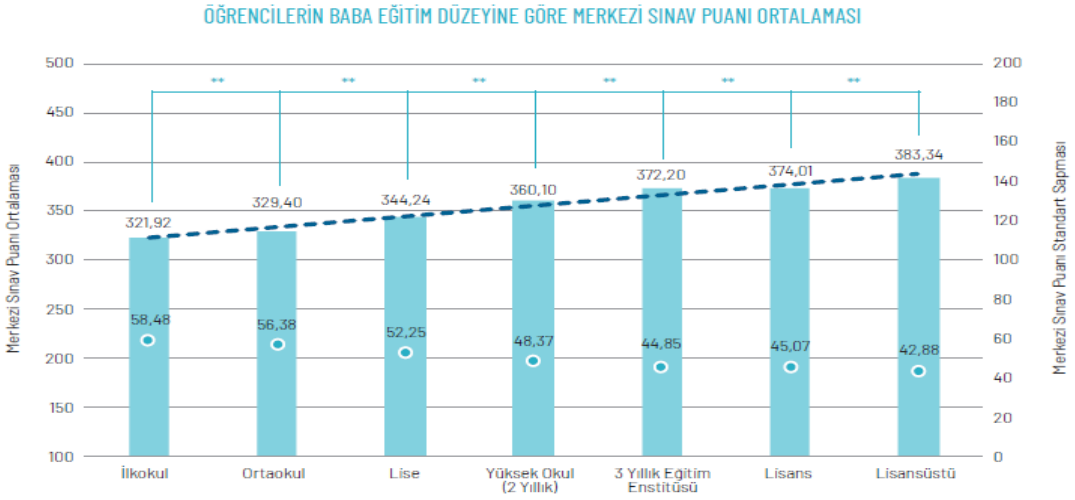
Tablo 6: 2018 LGS Sınavına Giren Öğrencilerin Ebeveyn Eğitim Durumlarına Göre Başarı Durumlarına İlişkin Veriler





Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerine göre başarı durumları görülmektedir. Tablo 6'daki verilere göre anne ve baba eğitim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin başarı durumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Anne ve babalar açısından Lise ve üstü eğitim düzeyine sahip veli toplamı oranının ilkokul ve ortaokul mezunu veli toplamı oranından yüksek olması bu kanıyı desteklemektedir.

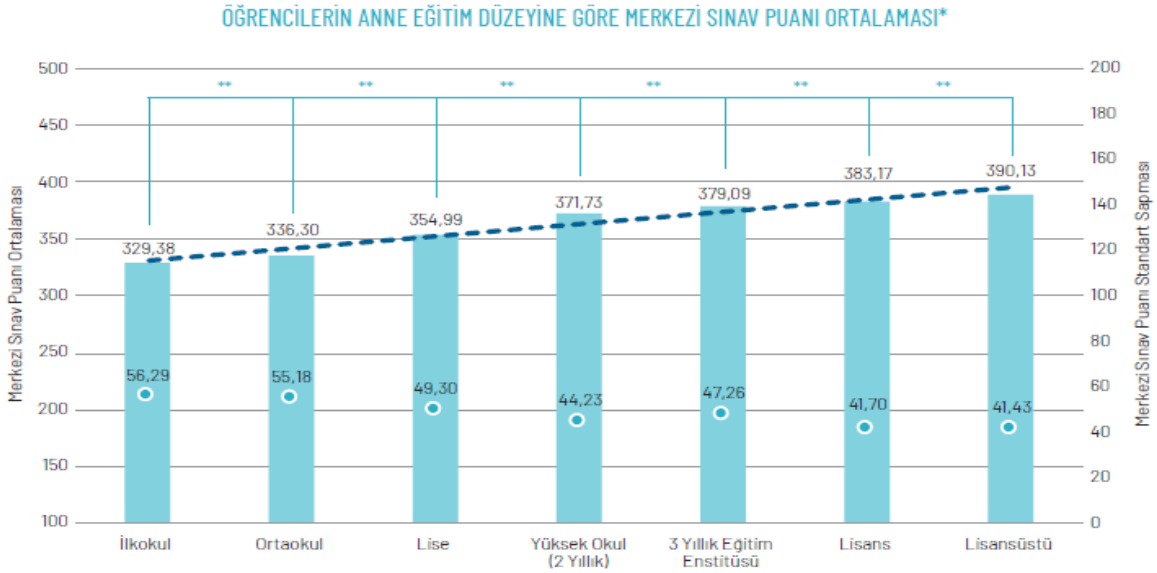
Tablo 7: 2018 LGS Sınavına Giren Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları



(MEB, 2018)

Tablo 7 incelendiğinde sınava giren öğrencilerin baba eğitim düzeyi arttıkça puan ortalamasının da arttığı görülmektedir. Bu verilerden hareketle baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 8: 2018 LGS Sınavına Giren Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları



(MEB, 2018)

Tablo 8 incelendiğine aynen baba eğitim düzeyinde olduğu gibi anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenci puanlarının arttığı görülmektedir. Bu verilerden hareketle anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 9: 2018 LGS Sınavına Giren Öğrencilerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre oranları ve Puan Ortalamaları

Okul Türü	Yerleşen Öğrenciler İçindeki Oranı (%)	Yerleşen Öğrencilerin Merkezi Sınav Puanı Ortalaması
Devlet Okulu	83,97	339,94
İmam Hatip Ortaokulu	14,59	325,62
Ortaokul	68,24	343,37
Yatılı Bölge Okulu	1,13	317,48
Özel Okul	16,03	380,55

Tablo 9 incelendiğinde herhangi bir okula yerleşen öğrencilerin büyük çoğunluğunun devlet okullarından mezun olduğu görülmektedir. Devlet okulları içerisinde en başarılı olan okul türü ise ortaokullardır. Bu sonuçlarda okul sayılarının da önemli bir etken olduğu söylenebilir. Puan ortalaması açısından ise özel okulların daha başarılı oldukları görülmektedir. Devlet okulları içerisinde en yüksek puan ortalaması ise yine ortaokullara aittir.

Tablo 10: 2018 LGS Sınavına Giren Öğrencilerin Yerleştikleri Kurum Türüne Göre Yerleşme Oranları

Yerleşilen Lise Türü	Toplam Yerleşen Öğrenci Sayısı	Toplam Yerleşen Öğrenci Oranı (%)	Devlet Okulları		Özel Okul	
			Yerleşen Öğrenci Sayısı	Yerleşen Öğrenci Oranı (%)	Yerleşen Öğrenci Sayısı	Yerleşen Öğrenci Oranı (%)
Anadolu Lisesi	37.421	29,72	28.323	75,69	9.098	24,31
Fen Lisesi	35.347	28,08	28.199	79,78	7.148	20,22
Anadolu İmam Hatip Lisesi	28.805	22,88	26.928	93,48	1.877	6,52



Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	14.458	11,48	13.597	94,04	861	5,96
Sosyal Bilimler Lisesi	9.865	7,84	8.662	87,81	1.203	12,19
Toplam	125.900	100				

Tablo 10 incelendiğinde 2018 LGS Sınavına giren öğrencilerin mezun olunan ve yerleşilen okul türün göre istatistikî verileri görülebilir. Bu verilere göre devlet okullarından ve özel okullardan mezun olan öğrencilerin çoğunluğunun bir Anadolu Lisesine yerleştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu verilerde sınavla öğrenci alan okulların türlerine göre sayıları ve kontenjanları da önemli bir etken olarak değerlendirilmelidir.

Tablo 11: 2018 LGS Sınavına Giren Öğrencilerin Kurum Türüne Göre Ham Puan Ortalamaları

Kurum Türü	Sınava Katılan Öğrenci Sayısı	Yerleşen Öğrenci Sayısı	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	Yabancı Dil
Devlet Okulu	892.323	105.713	15,88	6,15	12,30	9,09	9,65	7,26
İmam Hatip	113.806	18.378	15,85	5,54	11,96	9,13	9,69	6,85
Ortaokul	764.452	85.908	16,30	6,83	12,89	9,21	9,69	7,68
Yatılı Bölge Okulu	14.065	1.427	15,12	4,97	11,95	8,97	9,61	6,75
Özel Okul	79.334	20.187	17,89	9,16	14,80	9,61	9,87	9,11

Tablo 11 incelendiğinde, devlet okullarından mezun olan ve sınava katılan öğrencilerin sayısının, özel okullardan mezun olarak sınava katılan öğrencilerin sayısının yaklaşık 12 katı olduğu görülmektedir. Devlet okullarından mezun olan öğrencilerin %11,85'i, özel okullardan mezun olan öğrencilerin ise %25,45'i merkezi yerleştirme ile bir ortaöğretim kurumuna yerleşmiştir. Bu sonuçlara göre devlet okullarından mezun olan her 8 öğrenciden birinin sınavla öğrenci alan herhangi bir okula yerleşirken özel okullardan mezun olan her 4 öğrenciden birinin sınavla öğrenci alan herhangi bir okula yerleştiği söylenebilir. Bu bağlamda özel okulların devlet okullarına oranla daha başarılı olduğu görülmektedir. Merkezi yerleştirme ile yerleşen öğrenciler dikkate alındığında devlet okullarından mezun olan öğrenciler ile özel okullardan mezun olan öğrencilerin ham puan ortalamalarının görece yakın olduğu belirlenmiştir. Tablo 9'da görüldüğü üzere, farklı okul türlerinden mezun olan öğrencilerin en yüksek ham puan ortalamasına sahip olduğu alt test Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, ortalamalarının en düşük olduğu alt test ise Matematiktir(MEB, 2018). Ayrıca özel okullardan mezun olan öğrencilerin tüm alt testlerde devlet okullarından mezun olan öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

2018 LGS sınavı sonuçlarının incelendiği ve el verdiği ölçüde 2017 II. Merkezi Ortak Sınav ile karşılaştırmaların yapılmaya çalışıldığı araştırma bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

2018 yılında LGS sınavına giren öğrenci sayısının bir önceki yıl yapılan merkezi sınava oranla düştüğü belirlenmiştir. Sınava giriş mecburiyetinin olmaması bu düşüşün sebebi olarak gösterilebilir. Sınava giren 971,657 öğrenciden 40'ının sınavı çeşitli nedenlerle geçersiz sayılmıştır. Sınava giren kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınava giren öğrenci sayısının sınavla öğrenci alan toplam okul kontenjanının yaklaşık 8 katı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınava giren her 8 öğrenciden sadece 1'inin sınavla öğrenci alan herhangi bir okula yerleşebilmesinin mümkün olduğu belirlenmiştir.

2018 LGS sınavı alt testler açısından değerlendirildiğinde Matematik dersi hariç tüm derslerde sınav başarısının bir önceki yıl yapılan merkezi sınava oranla yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

2018 LGS sınavı alt testleri soru güçlüğü, soru ayırt ediciliği ve güvenirlik katsayısı açısından incelendiğinde değerlerin uygun düzeyde olduğu; bir önceki yıl yapılan merkezi sınavla

karşılaştırıldığında ise Matematik ve Fen Bilimleri dersleri dışında kalan dört derste kayda değer bir değişmenin olmadığı görülmüştür. Matematik ve Fen Bilimleri derslerinde ise soru güçlüğü ve ayırt ediciliğin arttığı belirlenmiştir.

2018 LGS sınavına giren öğrencilerin başarıları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde Matematik dersi dışındaki tüm derslerde erkek öğrencilerin daha başarılı olduğu; Matematik dersinde ise kız öğrencilerin ön plana çıktığı belirlenmiştir.

2018 LGS sınavı sınava giren öğrencilerin puan dağılımı açısından incelendiğinde öğrencilerin %0,02'sinin sınavdan tam puan aldığı belirlenmiştir. Ayrıca herhangi bir okula yerleşebilen öğrencilerin 340-500 puan aralığında olan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2018 LGS sınavına giren öğrenciler ebeveyn eğitim durumlarına göre incelendiğinde anne-baba eğitim düzeyi arttıkça başarı oranının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak anne-baba eğitim düzeyi arttıkça sınava giren öğrencilerin puanlarının yükseldiği görülmüştür.

2018 LGS sınavına giren öğrencilerden sınavla öğrenci alan herhangi bir okula yerleşenlerin çoğunlukla devlet okullarından mezun olduğu belirlenmiştir. Devlet okulları içerisinde en başarılı olan okul türünün ise ortaokullar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler aynı zamanda okul sayıları ile de doğrudan ilişkilidir. Sınava giren öğrencilerin çoğunluğunun devlet okullarında öğrenim görmüş olması bu sonuçlar ile doğru orantılıdır. Bununla birlikte herhangi bir okula yerleşen öğrencilerin çoğunlukla Anadolu Liselerine yerleştiği; bu sonucun ise okul sayılarına ve kontenjanlarına bağlı olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca herhangi bir okula öğrenci yerleştirme oranı bakımından özel okulların devlet okullarından daha başarılı olduğu görülmüştür. Yaklaşık olarak devlet okullarından mezun olan her 8 öğrenciden 1'i herhangi bir okula yerleşebilirken özel okullardan mezun olan her 4 öğrenciden 1'inin herhangi bir okula yerleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

2018 LGS sınav sonuçlarının incelendiği araştırmamız konusu itibariyle ilk olma özelliğini göstermektedir. Bu nedenle sonuçlar içerisinde tartışma unsuruna yer verilememiştir.

KAYNAKÇA

EARGED (2010). *Seviye Belirleme Sınavlarının değerlendirilmesi.* T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Gün, M., Kaya, İ. (2018). *Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* International Journal of Social Science (JASSS), Number: 71, 67-79.

Demir, Ş., B., Yılmaz, A., T. (2019). *En İyisi Bu Mu? Türkiye'de Yeni Ortaöğretime Geçiş Politikasının Velilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (1), 164-183.

Aksoy, T. (2017). *Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi.* Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(4), 571-588.

Bakırcı, H., Kırıcı, M., G. (2018). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına ve Bu Sınavın Kaldırılmasına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri.* YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 2018; 15(1):383-416

Taşkın, G., Aksoy, G. (2018). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi İle İlgili "Fen Bilimleri Öğretmeni Görüş Ölçeği" Geliştirme Çalışması.* Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi 2018, Cilt 4, Sayı 1, 27-41.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayınları, Ankara, 217.

MEB (2018). 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor. pdf. (01.08.2019).

MEB (2017). 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Iı. Dönem Merkezi Ortak Sınavı Test Ve Madde İstatistikleri. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/12171001_2017_2.doYnem_Merkezi_Ortak_SYnavY_genel_bilgiler_raporu_12.06.2017.pdf. (01.08.2019).



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİLİŞİM UYGULAMALARI İLE MOTİVASYONUN SAĞLANMASI

Lokman TANRIKULU
Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ltanrikulu@nevsehir.edu.tr

Hasan YAYAN
YTÖ Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
hasanyayan@msn.com

Özet

Küreselleşen dünyada dil öğrenimi ve öğretimi her geçen gün daha da önem kazanırken yabancılara Türkçe öğretiminde de son derece hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Dil öğretiminde belki üzerinde en az düşünülen ve en az vurgu yapılan konulardan birisi de "motivasyonun sağlanması"dır. Yapılan bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi alanında motivasyonun sağlanması konusunda bilişim uygulamalarından yararlanmanın önemine dikkat çekmektir. Çalışma sürecinde alan yazın taraması yapılarak dil öğretiminde motivasyon ve bilişim uygulamaları ile ilgili bilgiler toplanmış, motivasyonun sağlanması konusunda bilişim uygulamalarının önemli bir yere sahip olabileceği sonucuna varılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Motivasyon, bilişim, dil öğretimi

USING KNOWLEDGE APPLICATIONS TO MOTIVATE STUDENTS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

While learning and teaching language become more and more important in the globalizing world, there is a rapid development in teaching Turkish to foreigners. One of the least thoughtful and least emphasized topics in language teaching is "providing motivation". The purpose of this study is to draw attention to the importance of using knowledge applications to motivate foreigners in teaching Turkish to foreigners. During the study process, the field literature was scanned and information on motivation and information applications in language teaching was collected and the result was that the knowledge applications on motivation could have an important place.
Key Words: Motivation, knowledge, language teaching

1. Yabancı Dil Öğretim Sürecinde Motivasyon

Dünya üzerinde tarihin son dönemlerinde iletişimin ve ulaşımın gelişmesiyle mesafeler kısalmış, toplumlar birbirlerine daha yakın hale gelmiştir. Bu duruma paralel olarak da yabancı dil öğretiminin önemi daha artmıştır. Dünyada mevcut durum böyleyken ülkemizde yabancı dil öğretiminden alınan başarısız sonuçlar tartışma konusudur. Türkiye'de bireylerin isteklendirilememesi ve uygulanan yanlış yöntemler toplumda yabancı dil öğretimine karşı ciddi ön yargılar oluşturmuştur (Arslan ve Akbarov, 2010: 179).

İnsan tek başına yaşayamayan sosyal bir canlıdır. Hislerini birileriyle paylaşmak için, her türlü ihtiyacını gidermek için bir arada yaşamak mecburiyetindedir. Diller, doğal süreç içerisinde etrafıyla iletişime geçen insanların örtülü anlaşmalar sistemiyle oluşmuştur. İnsanlar beraber yaşamanın sonucu olarak toplumları ortaya çıkarmışlardır. Belli bir refaha erişen ve yüksek bir kültür oluşturan milletler gelişmeye devam emişler zamanla farklı cemiyetlerle iletişim kurmuşlardır. Cemiyetlerin varlığından itibaren sonsuz ihtiyaç sahibi insan, farklı kültürlerden faydalanmak veya onları etkilemek için yabancı dilleri kullanmaya başlamıştır (Ergin 1997: 7-16). Genellikle isteklendirme ve yönteme dayalı yaş, cinsiyet, kişilik, motivasyon, yaşam deneyimleri ve öğrenme stilleri gibi etkenler yabancı dil öğrenenleri öğrenme sürecinde etkilemektedir (Tok 2007:196).

Ülkemizde bir öğrenci tüm eğitim hayatı boyunca 700-800 saat yabancı dil öğretimi almaktadır. (Tarcan 2004:3). Bunca çabaya rağmen yabancı dil öğretiminde başarı çok düşüktür. Türkiye'de öğrenciler bir dayatma ile sadece not alıp yabancı dil dersini geçme yönünde koşullanmışlardır (Bayram 1996:211). Bu durumun en önemli nedenleri arasında yıllardır çözüm üretilemeyen yöntem ve motivasyon sorunu gösterilebilir.



Motivasyon ve özgüven yabancı dil öğreniminde insanı doğrudan etkileyen iki önemli unsurdur. Yetişkinler açısından bakıldığında öğretmen, bireylerde yabancı dili öğrenebileceklerine dair etkinliklere çokça yer vermelidirler. Yetişkin insanlar telaffuz hatalarından çekindiği için yabancı dil öğrenmekten korkarlar (Tutaş 2000:368). Aslında doğruya yanlış yapmadan ulaşılamayacağı bir gerçektir. Derste öğretici böyle bir durumla karşılaştığında yapılan hataları olağan karşılamalıdır. Öğrencinin yanlışlarını görmezden gelmeli ve öğrenciler yabancı dilde konuşurken sabır göstermelidir. Öğrencinin konuşmalarında cümle kuruluşuna değil, konuşmanın içeriğine önem vermelidir. Öğrencinin yanlış yapmasından ötürü duyduğu kişisel yenilgiyi azaltma yollarına başvurmalıdır (Ekmekçi 1983a:113).

İnsanlar bir ihtiyaçtan kaynaklı olarak yabancı dil öğrenmek istiyorsa yabancı bir dili öğrenmeye daha azimli ve sabırlıdırlar. Toplumunun vazgeçilmez siyasal, kültürel ve ekonomik erk sahipleri, en azından kendi alanlarıyla ilgili bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişmeleri izlemek, küresel anlamda dünyada olup biten gelişmeleri zamanında fark etmek ve şartların gereğini yaparak saygınlıklarını korumak için çok açık bir şekilde yabancı dillere gereksinim duymaktadırlar. Dünyanın en iyi dil okuluna gitmek, çok yetenekli özel öğretmenlerden ders almak bile eğer bu işi öğrenmek için gereken sabır, kararlılık ve çaba gösterilmezse herhangi bir yabancı dilin öğrenilmesini sağlayamaz (Yolcu 2002: 21).

2. Yabancı Dil Öğretiminde Bilişim Uygulamaları

Bilgi ve iletişim teknolojileri çağımızda hem sosyal hem de öğrenme süreçlerinin sıradan bir parçası haline gelmiştir. Dijital öğrenme platformları ve araç-gereçleri öğrenme sürecini zenginleştiren araçlar olarak görülmektedir. Yabancı dil öğretimi sürecinde konuşma, yazma, dinleme ve okuma beceri alanlarının ve dilbilgisi ve kelime bilgisi alanlarının iletişim odaklı olarak öğretilmesi sürecinde etkin ve faydalı öğrenmenin olası olabilmesi için yeni teknolojiler ve yeni yaklaşımlar ortaya konulmaya başlanmıştır (Koral 2015: 462).

Yıllar içerisinde bilgide meydana gelen çok yönlü değişim, bilimsel ve teknolojik alanda da hızlı gelişme ve değişmelere neden olmaktadır. Bu bilgi artışıyla beraber nüfustaki hızlı artış, bilimsel, ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda etkisini gösteren gelişim ve değişimler, toplum ve şahıslar için önemli olan eğitim alanını da yoğun bir şekilde etkilemektedir. Bu sebeple eğitim sisteminde gözlenen bu suratlı değişim, öğrenme ve öğretme programlarına dahil edilen bilgilerin niteliği ile bu bilgilerin öğrenciler tarafından kazanılması sürecinde ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, öğrenme ve öğretme sürecinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ürünü olan teknolojilerden faydalanmak yadsınamaz bir hâl almaktadır. Bütün bu nedenlerin bir sonucu olarak karşımıza eğitim teknolojisi kavramı çıkmaktadır.

Günümüz sosyal hayatının hiç durmadan değişen gücü olan bilgisayarlar, zaman ve mekân bağımlılığını önemsizleştirerek, dünyanın farklı coğrafyalarında yer alan bilgi işlem merkezleri yanında, evlerde, okullarda, iş yerlerinde her türlü bilgi paylaşımının gerçekleştirilmesini olası hale getirmişlerdir. Öyle ki, sözü edilen mekânlar dışında da, taşınabilen teknolojik cihazlarla her yerde ve her şartta bilgisayarın sunduğu tüm olanaklara erişebilmek mümkündür. Gelişen teknolojileri ve yayılma alanları ile gündelik yaşamın odak noktasına gelen bilgisayarlar her geçen gün teknolojik bir araç olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu zorunluluk insan hayatının temel ihtiyacı olan iletişim kavramını birebir gerçekleştirirken bu iletişimi çok boyutlu ve nitelikli bir duruma getirmektedir. Bu bağlamda her alanda kullanılan bilgisayarların eğitim alanında kullanılması gerekliliği bilgisayar destekli eğitim kavramını doğurmaktadır (Donmuş, 2012)

Eğitim ve öğretimin ana hedeflerinden olan bireylere davranış kazandırabilmek için yapılması şart olanlardan biri materyal kullanımıdır. Araç gereçlerin eğitim ortamında kullanılabilmesi öğrenme niteliğini arttırmasının yanı sıra (Taşpınar, 2005) süreçte lazım olan diğer ilkelerden koparmak gereksiz olacaktır (Yalın, 2005).

Dil öğretiminde materyal kullanımı önemli olduğu kadar nitelikli materyal kullanımı da önemlidir. Richards (2001) ve Tomlinson (2003) öğrenciler için kullanılacak araçların şu özellikte olması gerektiğini savunmuşlardır: öğrencinin dikkatini çekebilecek, öğrenci üzerinde etki yaratacak şekilde olmalı, öğrenci seviyesine uygun olmalı, güven duygularını geliştirebilecek seviyede olmalı, öğrencileri azmettirebilmeli ve kendilerini deneyebilecekleri bir ortam oluşturarak merak duygularını güdülemelidir (Akt. Peçenek, 2005).



3. Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Yapılan alan yazın taramasında görüldüğü üzere "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Bilişim Uygulamalarının Motivasyona Etkisi" üzerinde çalışma yapılaması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon konusunun yabancı dil öğretimindeki önemi apaçık ortadayken ve bilişim uygulamaları toplum hayatımızda yoğun bir şekilde yer edinmişken yabancılara Türkçe öğretiminde de motivasyon amaçlı bilişim uygulamalarını kullanmak son derece önemli hale gelmektedir. Yapılan çalışma sonucunda şu öneriler yapılabilir:

- Yabancılara Türkçe öğretimi yapılan merkezlerde kullanılmak üzere etkileşimli tahtalar sınıf ortamlarına kazandırılabilir.
- Öğretici ve öğrencilerin kullanımına sunulmak üzere kelime öğretimi tabanlı mobil uygulamalar geliştirilebilir.
- Dünya genelinde Türkçe öğrenen ve öğretenleri buluşturacak bir web portalı oluşturulup genel ağda yayınlanabilir.
- Motivasyonu artırıcı her yaş grubuna hitap eden mobil oyun uygulamaları geliştirilebilir.
- Bilişim teknolojileri destekli öğretim materyali oluşturulup Türkçe öğretim merkezlerinin hizmetine sunulabilir.
- Bilişim teknolojilerinden faydalanılarak uzaktan öğretim öğrencilere bir alternatif olarak sunulabilir.

Kaynakça

Arslan, M. & Akbarov, A. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu Ve Çözüm Önerileri/The Matter Of Motivation-Method And Solution Offers İn Foreign Language Teaching İn Turkey. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (Sefad)/Selçuk University Journal Of Faculty Of Letters, (24), 179-191.

Bayram, Z. (1996). Üniversite Öncesi Yabancı Dil Öğretimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 23, 211.

Donmuş, V., & Gürol, M. (2015). İngilizce Öğrenmede Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanmanın Erişiye Ve Kalıcılığa Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *10*(15).

Ekmekçi, F. Ö. (1983b), "Yabancı Dil Eğitimi Kavram Ve Kapsamı", Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı, C:Xlvıı, 111

Ergin, M. (1997), Üniversiteler İçin Türk Dili, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

Peçenek, D. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme. *Dil Dergisi Language Journal*, *129*, 85-95.

Tarcan, A. (2004). Yabancı Dil Öğretim Teknikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Akademik Bilişim Kongresi.*

Tok, H. (2007), "Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri", Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü: Elazığ.

Tutaş, N. (2000b), "Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 6, 365-367.

Yalın, H., İ. (2005). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme.* (15. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yolcu, M. (2002), "Yabancı Dil Öğrenimi", Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Yıl 2, Sayı 3, 21.



YEDİ İKLİM VE NEW ENGLISH FILE YABANCI DİL ÖĞRETİM A2 DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR AKTARIMI UNSURLARINDAN YİYECEK UNSURLARININ KARŞILAŞTIRMASI

Lokman TANRIKULU
Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ltanrikulu@nevsehir.edu.tr

Mustafa KOÇAK
YTÖ Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
mustafa.kocak@bozok.edu.tr

Özet

Yabancı dil öğretimi sıkça kullanılan bir terim olarak insanlarının ana diline ek olarak öğrendiği yeni ve başka bir dilin öğrenilmesi ve kullanılması faaliyetlerinin birleşimi olarak algılanır. Bu toplumsal algı, yabancı dil öğreticilerinin de sıklıkla uygulayageldiği üzere bir dili oluşturan unsurların karşı tarafa aktarılması olarak modelleştirilebilir. Ancak yabancı dil öğretimi fiziksel olarak nitelendirildiğinde belirli sistematik kelime ve dilbilgisi oluşumundan öte, içinde bir ruh barındıran ve ancak bu ruh ve fiziksel birlikteliğin bir araya gelerek bir vücut oluşturduğunda bir bütün hale gelen daha karmaşık bir sistemdir. Bu ruhun bulunma durumuna kültürel dil öğretimi denilmektedir. Yani yabancı dil öğretimi ancak ve ancak hedef alınan toplumun insana dair her şeyi sembolize eden kültür ögesinin de katkısı halinde anlamlı bir bütün oluşturur. Dil öğreticileri kullandıkları kaynaklarda dört temel beceri vasıtasıyla bu aktarımı yapabilmekte ve özellikle kullanılan kaynaklardaki okuma metinleri bu aktarımda önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmanın amacı; biri İngilizce, diğeri ise Türkçe öğretmeyi hedefleyen iki farklı A2 seviye ders kitapları tarama yöntemi ile inceleyerek, bu iki farklı kaynağın kültür aktarımı unsuru olarak kültür sanat unsurlarının kullanımında nasıl bir yol izlediklerini karşılaştırmalar yaparak ortaya koymaktır. İki farklı kaynağın kültür aktarımı unsurunun hangi boyutuna daha fazla önem verdiği, ortak kültür kavramına sunduğu katkılara ve dahası bu aktarımın hangi ölçütte olması gerektiği konusunda çıkarımlara bu veriler sayesinde ulaşmaya çalışmaktır.
Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Okuma Metinlerinde Kültür Aktarımı

A COMPARISON OF YEDİ İKLİM AND NEW ENGLISH FILE A2 LEVEL COURSE BOOKS IN TERMS OF CULTURAL TRANSFER COMPONENTS: FOODS

Abstract

Foreign language teaching is often perceived as a combination of new and another language learning and using activities that people learn in addition to their mother tongue. This social perception can be modeled as the transfer of the elements that form a language to the other side, as often practiced by foreign language teachers. However, foreign language teaching is a more complicated system that, when physically defined, becomes a whole when it embodies a soul, rather than a specific systematic word and grammar, and only when the soul and the coexistence together form a body. This is called cultural language teaching. In other words, foreign language teaching constitutes a meaningful whole only in the contribution of the cultural issue that symbolizes everything about the human being. Language teachers are able to make this transfer through the four basic skills in the resources they use, but they play an important role in this transfer, especially in the reading texts used. The purpose of this study is; examining the reading texts used in two different A2 level textbooks aiming at teaching one in English and the other in Turkish by scanning and comparing these two different sources with one another in terms of cultural transmission. The extent to which the two elements of cultural transfer are more important to the two different sources, the contribution to the concept of common culture, and moreover, to try to reach the conclusions about the extent to which this transfer should take place.
Key Words: Foreign Teaching Turkish as a Foreign Language, Culture Transfer in Reading Texts



Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çok eskilere dayanır. Kaşgarlı Mahmud'un Dîvânü Lûgati't-Türk adlı eseri yabancılara sistemli bir şekilde Türkçe öğretebilmek için yazılan ilk eserdir. "Bu eser günümüzden 900 yıl önce büyük davalarla, Türk dilini ortaya koymak, savunmak, öğretmek için hazırlanmıştır. Kaşgarlı Mahmud'un başlıca çabası Türkçeyi öğretecek temel araçlar hazırlamak olmuştur"

Demir'e göre "Kültür, bir millet veya topluluğa özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünüdür. Tarihî ve toplumsal gelişme süreci içerisinde yaratılan maddi ve manevi değerlerin tamamıdır" (2010: 7).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı önemli hususlardandır. "Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir" (Özbay, 2009: 5). Türkçeyi öğrenen kişi yabancı dilin yanı sıra örf ve âdetlerimizi de öğrenir. Türkçe öğreticisi hangi yöntemi kullanırsa kullansın öğrenciye dil unsurlarının yanı sıra kültür unsurlarını da vermelidir.

İncelemiş olduğum kitabın ilk ünitesi bu amaçlar doğrultusunda hazırlanmaya gayret edilmiş, konuları ele alma tarzı gayet başarılı ve seçilen alıştırmalarda bu hedefler doğrultusunda oldukça faydalı gözükmektedir.

Yöntem

Araştırmamızda yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmış olup, örneklem olarak Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretimi ders kitabı ve New English File B1 seviyesi kitapları seçilmiştir. Bu kitaplar içerisinde ki metinler ve görsellerde ki unsurlar incelenerek, usulleri tartışılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, yabancı dil öğretiminde kullanılan iki farklı dile ait olan kaynakların kültür aktarımı unsuru olan yiyecek-içecek konusunda hangi yolu izlediği ve nasıl uygulamalarla bunları desteklediğini ortaya koymak, dahası bu uygulamalara eleştirel yaklaşımlarda bulunup bir sonuca ulaşmaktır.

Sınırlılıklar

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretimi ders kitabı ve New English File kitaplarının A2 seviyesindeki örnekleri incelenmiştir.

Giriş

Yiyecek ve içecekler tüm canlılar için yaşamsal bir zorunluluk olmasının yanında sadece biyolojik bir eylem değil, aynı zamanda yiyeceklerin üretimi, taşınması, depolanması ve tüketimi aşamasında farklı toplumsal birlikteliklerin oluşmasını sağlayarak sosyal, kültürel, psikolojik olarak da insanların yaşamında büyük öneme sahiptir. Bunun yanında yiyecek içecekler bir millete ait kültürün vazgeçilmez parçalarından birisidir. Ulusların beslenme şekilleri onların medeniyet düzeylerini yansıtan bir unsur olmakla birlikte beslenme şekillerinin değişmesi kültürü de etkilemektedir (Doğdubay, 2011, s.434). Doğal ve kültürel çekicilikler turizmin temelini oluşturmakla beraber, kültürel çekicilikler tarih, el sanatları veya yiyecek-içecek gibi birçok alanda ortaya çıkmaktadır. (Sánchez-Cañizares ve LópezGuzmán, 2012, s.231). Heldke (2001) ve Pratt (2007)' e göre yiyecek-içecek, kültür ve kimlik ile yakından ilişkilidir ve yöresel yemekler bir bölgenin sahip olduğu kimliğin bir ifadesi olarak görülmektedir. Bu yüzden yöresel yemeklerin tüketilmesi bir anlamda yerel kültürü tanıma ve deneyimleme anlamına gelmektedir (Lee, 2014, s.20). Yemek, bir toplumun kendisini ve yaşam tarzını ifade şeklidir. Kültür, yöresel yemekleri tatmak amacıyla yapılan seyahatlerin göz ardı edilemez önemli bir parçasını oluşturur. Öyle ki yemek kültürü, şuan belki de hayatta olmayan insanların yaşamış olduğu topraklardaki kaynaklar, etnisite, inançlar ve bilgiler, teknoloji ve sağlık koşulları gibi birçok faktör tarafından şekillenmektedir (Wahlqvist ve Lee, 2007, s.2).. Yemek yalnızca insanları bir yere ve kültürleri bir toprak parçasına bağlamaz aynı zamanda bize kim olduğumuz ve nereye ait olduğumuz hakkında da bilgi verir (Delind, 2006, s.136). Bir bakıma yemek, yenilen şeyin sahip olduğu özelliği de benimsemek ve onunla bütünleşmektir. Başka bir deyişle yemeği yiyen kişi, onun ait olduğu kültürün de bir parçası olur. Kültürün ürünü olan yemek, o yemeği yiyen kişiyi kültürel düzenin ve toplumsal evrenin bir parçası yapar.



TABLO 1. İngilizce öğretim kitabı sanatsal ögeler kuramında kültür aktarımı

EDEBİYAT ESERLERİ SİNEMA-FİLM	SANAT-TARİH GELENEK/GÖRENEK
Harry Potter, *Roman, (35)* Jane Eyre, *Roman* (53) In a room with view, *Roman* (53) The King's Speech (53) Who Wants to Be A Millionaire *TV Programı* (73) Mastermind, *TV Programı* (73) W.Shakespeare, *Yazar,Şair*(96),(97) Hamlet,*Eser,*(96) Machbet,*Eser,*(96) Gods and Monsters,*Film (96)* The Lord of the Rings,*Film,(96),(97)* X-Men,*Film,(96)*	Pub, (20) DJ Nights, (40) Nightclup, Club Eğlence,21, *eğlence mekanı* Christmas Tree(40) Cafe(45) Party(45) Easter Egg(47) Easter Sunday,*Hristiyan Dini gün(47)* National Portrait Gallery, National Gallery (52) Premier League (54) Chelsea,Arsenal,*Futbol Takımı* (54) Catholic Priest (64) Protestant (64)

TABLO 2. *Türkçe öğretim kitabı sanatsal ögeler kuramında kültür aktarımı*

EDEBİYAT ESERLERİ SİNEMA-FİLM	SANAT-TARİH GELENEK/GÖRENEK
Mustafa Kutlu, *Yazar* *Oğuz Atay, Yazar (54)* *Mevlana, Şair (54)* -Mesnevi, Kitap (54) -Bir Bilim Adamının Romanı (54) (Roman) Neşeli Günler, Film (59) -Devekuşu Kabare (126) -Zoraki Tabip (126) (Tiyatro Oyunu) -Hababam Sınıfı (139) -İnek Şaban (126) -Devlerin Aşkı (56) -Dila Hanım, (56) - Deprem (56) -Cevriyem (56) -Unutulan Kadın (56) -Selvi Boylum Al Yazmalım (56) -Vizontele (126) -Gora (126) -Yahşi Batı (126) -Organize İşler (126) -Neredesin Firuze (126) Osmanlı Cumhuriyeti (126), Eyvah Eyvah (126) Bertin Kaplanı (126) (Sinema Filmi) -Gezelim Görelim (139) -Adam Olacak Çocuk (168) -7'den 77ye168 -Ekvator'dan Kutuplara168 (TV Programı)	Galatasaray, Futbol Takımı (14) Türk Hamamı (46) -Hamamda kız beğenme (46) -Damat hamamı (46) Gelin Hamamı (46) -Türk Hamamı (46) -Cirit (68) Testi (79) Ramazan (88,109) Muharrem Ayı (88,122) Kuran'ı Kerim (88) - Meddah (128) -Kahvehane (128) -El (dokuma) Halısı (93) -Çini Sanatı (110) -Kütahya Çinileri (110) -İznik Çinisi (110) -Cami (110) -Köşk (110) -Saray (110,148) Cami (148) -Çeşme (110) -Türbe (110) Erasmus (114) -Ağrı Dağı Efsanesi Nasreddin Hoca Mevlana Karagöz Nuh'un Gemisi Efsanesi



SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültürel miras niteliğindeki edebiyat, sanat ve tarihsel unsurların yabancı dil kitaplarında kullanımının dil öğretimine sağladığı katkıyı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan alan yazın incelemesi sonucunda bu unsurların bir yörenin sahip olduğu kültürün değerini yükselten bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Somut olmayan kültürel miras kaynaklarından edebiyat, sanat ve tarih öğelerinin aktarım unsuru olarak kullanılması ile;

• Dil öğrenimi daha zevkli hale gelir.

• Ulusal ve uluslararası alanda tanınırlık artar.

• Evrensel kültür değerleri dile yatkınlığı artırır.

• Öğrenilen dili konuşan ülkelere adaptasyon sorunu ortadan kalkar.

• Kültürel değerlerin önemi konusunda halkın bilinçlenmesine katkı sunulur.

• Küresel kültürel kimlik kazanır.

Bu unsurların daha dikkatli kullanılması adına;

- Her bir ögenin zamanında, ölçülü ve abartısız kullanılması
- Dil öğrenicisini rencide etmemesine önem verilmesi
- Kültür ögesi unsurlarından "din" kavramının dikkatli kullanılması
- Ortak kültüre katkı adına unsurlara da yer verilmeye özen gösterilmesi
- Müseccel markalarla birlikte reklam yapılmamaya özen gösterilmesi doğru olacaktır.

KAYNAKÇA

Cánizares, S.M.S. ve Guzmán, T.L. (2012). Gastronomy as a tourism resource: profile of the culinary tourist. Current Issues in Tourism , 15(3), 229-245.

Delind, L.B. (2006). Of Bodies, Place and Culture: Re: Situating Local Food. Journal of Agricultural and Environmental Ethics.19, 121-146.

Demir, N. (2010). Türk ninnileri. Ankara: Sarkaç Yayıncılık.

Doğdubay, M. ve Giritlioğlu, İ. (2011). "Mutfak Turizmi". İçinde Avcıkurt, C. ve Hacıoğlu, N. (Ed) Turistik Ürün Çeşitlendirmesi (433-456). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Lee, K.H. (2014). The Importance of Food in Vacation Decision-Making: Involvement, Lifestyles and Destination Activity Preferences of International Slow Food members.Queensland Üniversitesi, Doktora Tezi.Avustralya.

New English File B1(2016), London, Oxford University Press.

Özbay, M. (2009), Türkçe özel öğretim yöntemleri I (3.Baskı). Ankara: Öncü.

Wahlqvist, M. ve Lee, M.S. (2007). Regional Food Culture and Development, Asia Pac J Clin Nutr. 16(1), 2-7.

Yedi İklim Türkçe B1 (2017), Yunus Emre Enstitüsü, İstanbul, Yedi İklim Yayıncılık.



TÜRKİYE'NİN İÇ VE DIŞ GÜVENLİK POLİTİKASI BAĞLAMINDA S-400 HAVA SAVUNMA SİSTEMİ TEDARİKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Serdar Vural UYGUN

Akın DEMİR

Özet

Askeri alandaki teknoloji geliştikçe ülkelerin hava sınırlarını koruması daha da zorlaşmıştır. Terör örgütlerinin de gelişmiş silah sistemlerine daha ucuz ve yasal olmayan yollardan ulaşmalarının kolaylaşması ülkelerde gerek iç güvenlik gerekse dış güvenlik zafiyetlerinin artmasına yol açmıştır. Türkiye'nin bulunduğu coğrafyanın hem büyük devletlerin savaş sahnesi olması hem de aktif terör örgütlerinin yaşam alanı olması nedeniyle hava savunmasının sağlanması zorlaşmaktadır. Türkiye bugüne kadar hava savunmasını muharebe hava devriyesi ile sağlamıştır. Ancak 15 Temmuz hain darbe girişimi nedeniyle Hava Kuvvetleri Komutanlığında görev yapan savaş pilotlarının önemli kısmı ihraç edilmiştir, Ayrıca Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde bulunan hava savunma silah sistemlerinin de eski teknolojiye sahip olmasından dolayı günümüz tehditlerine istenilen cevabı verememesi nedeniyle gelişmiş bir hava savunma silah sisteminin ihtiyacı acil olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda; Türkiye'nin de üyesi olduğu NATO'ya üye ülkeler içerisinden bu sistemin tedarik çabalarının sonuçsuz kalması ve ihtiyacın acil olması Türkiye'yi Rusya yapımı olan S-400 hava savunma sisteminin alımına bir anlamda mecbur kılmıştır. Her ne kadar tedarik sürecinde NATO'nun ve Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere NATO üyesi diğer ülkelerin tepkisi ile karşılaşılsa da anlaşma sağlanmış ve Türkiye için sistemin üretimine başlanmıştır. Bu sistemin tedarik edilmesi ile Türkiye bulunduğu coğrafyada hava savunması olarak önemli bir güç denge unsuru olabileceği, Türkiye'nin özellikle iç güvenliğine yönelik olarak yönelik terörist tehditlerinde bertaraf edilmesi için sağlam bir sisteme sahip bulunacağı belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, İç Güvenlik, Güvenlik Politikası, S-400

Abstract

As technology in the military field evolved, it became even more difficult for countries to protect their air borders. The fact that terrorist organizations have also become easier to access to advanced weapon systems through cheaper and illegal means has led to an increase in the vulnerability of both domestic and foreign security. The big battle scenes to be found in the state and the geography of Turkey is difficult to ensure the air defense due to the habitats of both active terrorist organization.

Turkey was provided with combat air patrol its air defenses until today. However, due to the July 15 treacherous coup attempt, a significant number of the fighter pilots who served in the Air Force Command were expelled. In addition, the need for an advanced air defense weapon system due to the fact that the air defense weapon systems within the Turkish Armed Forces did not provide the desired response to today's threats due to the old technology. has emerged. In this context; Turkey is a member, that proved fruitless in their procurement efforts of these systems in the member countries of NATO and is urgent need Turkey is enforcing a sense of the purchase of Russian-made S-400 air defense systems. Although NATO and the United States in the procurement process provided karşılaşıls also deal with the reactions of other countries, especially NATO members, and Turkey has begun production of the system. This system is not provided with Turkey could be a major force in equipoise as air defense in its geography, Turkey in particular can be specified to find a robust system for disposing of for terrorist threats to internal security.

Key Words: Turkey, Interior Security, Security Policy, S-400



GİRİŞ

Günümüz askeri teknolojisinde giderek önemi artan hava savunmasının etkin sağlanması epeyce zorlaşmıştır. Bunu sağlamak için gelişmiş hava savunma silah sistemlerine sahip olmak gerektedir. Türkiye'nin bulunduğu coğrafya da bunu zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışma da Türkiye'nin hava savunma stratejisini anlamaya çalışarak, Rus yapımı S-400 hava savunma sistemini neden aldığını ve bu sistemin Türk hava savunma sistemi içerisinde ki rolü ve önemini irdeleyeceğiz. Bunun için önce hava savunma kavramının tanımlaması yapılarak, Türkiye'de hava savunmasının sorumluluğu irdelenecek ve mevcut silah sistemlerin incelemesi yapıldıktan sonra günümüz dünyasının en tehlikeli ve en gelişmiş hava tehdidi olan balistik füze teknolojisi açıklanacaktır.

Daha sonra Türkiye'nin de üyesi olduğu NATO'nun Füze Kalkanı Projesi açıklanarak Türkiye'nin neden NATO bünyesin mevcut bir hava savunma sistemini değil de NATO dışı hatta karşıtı olan Rus yapımı S-400 hava savunma sistemini aldığını inceleyeceğiz. Bu kapsamda S-400 hava savunma sisteminin tarihçesi, teknik özellikleri, etkili olduğu silah sistemler ile avantajları ile dezavantajları açıklanarak Türkiye'nin iç ve dış güvenlik politikası üzerindeki etkisi belirtilmeye çalışılacaktır.

Hava Savunma Nedir, Türkiye'de Hava Savunmasından Kim Sorumludur?

Hava Savunma; havadan hedefe ulaşan silahlar (roket, seyir veya balistik füzeler, insansız hava araçları) kullanılarak uçak, gemi, denizaltı veya karadan, kara birlikleri veya stratejik/ekonomik varlıklara yapılan saldırının savunulması için alınan önlemler olarak tanımlanmaktadır (KKK.lığı Teknoloji Bülteni, 2016). Gelişmiş hava savunma sistemlerine sahip ülkeler hem kendilerine hasım ülkelerin yapacağı saldırılara hem de terör örgütlerinin yapacağı terörist saldırılara kısa sürede etkili şekilde müdahale ederek caydırıcılık sağlamaktadır.

2001 yılında Türk kamuoyu ile paylaşılan "Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) Hava ve Füze Savunma Harekatı Konsepti" çerçevesinde Türkiye'nin hava savunma sorumluluğu genel anlamda Hava Kuvvetleri Komutanlığına (HvKK) verilirken, Kuvvet Komutanlıkları da kendilerine bağlı üs ve birliklerin orta ve alçak irtifa hava savunmasından sorumludur (Savunma Ve Havacılık, 2016:175). Bu kapsamda hem milli yöntemlerle geliştirilen sistemlerin, hem de teknoloji transferi yoluyla elde edilen sistemlerin ana kullanıcısı ve belirleyicisi Hava Kuvvetleri Komutanlığı'dır.

Hava Savunmasının Uygulanış Şekilleri ve Türkiye'de Hava Savunmasının Uygulanışı

Hava Savunması kullanım şekline göre Yerde Konuşlu Hava Savunma Silah Sistemleri (YKHSS) ve Muharebe Hava Devriyesi olmak üzere iki yolla yapılır. Yerde Konuşlu Hava Savunma Silah Sistemleri'nin görevi; kendine tahsis edilen düşman hava ve füze taaruzlarını bertaraf ederek hava savunmasına katkıda bulunmaktır. Bu sistemlere örnek olarak Türkiye'de de envanterde bulunup halen kullanılan NIKE, IHAWK, RAPIER, STINGER füzeleri ve L-70 ile Oerlikon Uçaksavar Topları verilebilir (sayılan füze sistemleri için bakınız EK-1). Nike Hercules Hava Savunma Sistemi; ABD'li Western Electric firması tarafından üretilen ve 1950'li yılların teknolojisini taşıyan bir yüksek irtifa hava savunma füzesidir. Tasarım amacı Sovyet bombardıman uçaklarının ve balistik füzelerinin yüksek irtifada önlenmesidir. Yerden radar güdümlü bir füzedir. Füzeler İstanbul'da konuşlu 15. Füze Üs Komutanlığına bağlıdır ve Boğazların hava savunmasından sorumludur. Zaman içinde çeşitli geliştirmelere tabi tutulan bu füzeler günümüz muharebe şartlarında etkinliğini yitirmiştir. Teknolojisi ve savunma kabiliyeti çok düşük olduğundan dünyadaki birçok ülke bu füzelerini kullanım dışı bırakmışlardır. Türkiye; Güney Kore ile birlikte envanterinde Nike Hercules bulunduran son iki ülkeden biridir (www.havacilikparki.anadolu.edu.tr, 2019). HAWK Hava Savunma Füzesi, ABD'li Raytheon firması tarafından 1952 yılında MIM-23 HAWK geliştirme çalışmalarına başlandı. 1959 yılında ABD silahlı kuvvetleri envanterine giren MIM-23 HAWK, Batı'nın ilk operasyonel kara konuşlu hava savunma füze sistemi oldu. Amerikan ordusu 2002 yılında hizmet dışına çıkarmıştır. Türk Silahlı Kuvvetleri'nin hava savunma kabiliyetini geliştirme kapsamında 1990'lı yılların başında yürürlüğe giren Hava Savunma tedarik planı neticesinde alımına karar verilen HAWK sistemleri Ocak 2001 tarihinde Eğitim ve Lojistik dahil toplam maliyet 270 milyon dolar olarak proje anlaşması imzalandı. 2007 tarihinde tüm sistem Türkiye'ye teslim edildi (www.kokpit.areo,2019). Rapier Hava Savunma Füzesi İngiliz silah üreticisi BAE Systems tarafından üretilen yerden radar ve elektro-optik güdümlü bir alçak irtifa hava savunma sistemidir. Türkiye, 1983 yılında 146 milyon £ karşılığında Rapier Mk-II füzesi siparişi vermiştir ve 1983-1985 arasında teslim edilmiştir. 1996 yılı Ocak ayında Milli Savunma

Bakanlığı ve BAE Systems arasında yapılan bir anlaşma ile Türk Hava Kuvvetleri envanterindeki Rapier sistemlerinin 70 milyon £ maliyetle Şubat 1996 ile Mayıs 1999 arasında modernizasyonu gerçekleştirilmiştir (www.stratejikortak.com, 2019). Stinger Hava Savunma Füzesi, üretimine 1978 yılında General Dynamics (ABD) tarafından başlanan pasif güdümlü ateşle-unut tipi hava savunma füze sistemidir. Tek personel tarafından MANPADS (Omuzdan atılarak) kullanılması, yüksek isabet ve tahrip özelliği gibi sebeplerle kara birliklerinin hava savunmasında önemli bir yere sahiptir. Bu sistem yüksek süratle, alçak irtifadan taaruz eden uçaklara karşı etkili olarak kullanılır. Aynı zamanda helikopter, nakliye ve gözetleme uçaklarına karşı çok etkili silahtır(www.stratejikortak.com, www.tech-worm.com, 2019). L-70 ve Oerlikon Hava Savunma Top Sistemleri ise L-70 topu 1934 yılında, Oerlikon top sistemi ise İsviçre'li Oerlikon firması tarafından 1956 yılından itibaren üretilmeye başlanan ve bugüne kadar birçok modeli çıkartılan dünyanın en etkili yakın menzil hava savunma silahlarındandır. Sabit hedeflerin savunmasında kullanılması etkin otomatik bir hava savunma topudur (Örneğin, boğazda bulunan köprüler bu silahla savunulmaktadır.) (www.stratejikortak.com, 2019). Menzil kapasitesine göre Yerde Konuşlu Hava Savunma Sistemleri kısa menzilli hava savunma sistemleri, orta menzilli hava savunma sistemleri ve uzun menzilli hava savunma sistemleri olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır.

Muharebe Hava Devriyesi (MHD) ise düşman hava taaruzlarına en kısa zamanda karşı reaksiyon gösterebilmek amacıyla, havada hazır durumda av önleme uçaklarının bekletilmesine denir. Bu görevin yapılabilmesi için çok sayıda av uçağına gereksinim vardır. Uçakların yakıt kapasiteleri bu görevin oldukça sınırlı bir çevre içerisinde yapılmasını mecbur kılar. Muharebe Hava Devriyesi ile hava savunmasının sağlanmasına 24 Kasım 2015 tarihinde Türk hava sahasını ihlal eden SU-24 tipi Rus uçağının angajman kuralları çerçevesinde bölgede hava devriyesi görevinde bulunan iki adet Türk F-16 savaş uçağı tarafından düşürülmesi ya da Ege Denizinde Türk ve Yunan savaş uçakları tarafından yaşanan ve it dalaşı (dog fight) olarak tabir edilen hava mücadeleleri örnek verilebilir.

Türkiye'nin mevcut yerde konuşlu hava savunma sistemleri yukarıda da açıklandığı üzere eski yılların teknolojisine sahiptir ve Türkiye'nin geleneksel hava savunma konsepti sabit kanatlı platformların (ağırlıklı olarak F-16'ların) harbe hazırlık seviyesinin yüksek tutulması ile muharip hava devriyesi, önleme ve alarm uçuşu (scrambling) görevlerinin icrasında mükemmeliyete dayanmaktadır (Kasapoğlu, 2017). Aljazeera Turk kanalının web sayfasına 7 Ekim 2015 tarihinde görüş yazısı yazan eski Genelkurmay İstihbarat Başkanı İsmail Hakkı PEKİN "Türkiye'de Soğuk Savaş döneminden bu yana hava savunmasının uçaklarla yapılması konsepti ağırlık kazanmıştır ve ABD'den aldığımız NIKE füzeleri dışında yüksek irtifa ve uzun menzilli hava savunma füzesi yoktur. Elimizdeki tek güç olan NIKE füzeleri de en az 50 yıl öncesinin teknolojisine sahip olup kullanılamayacak durumdadır. Bu füzeler dünyada sadece Türkiye ve Güney Kore'de bulunmaktadır." demiştir. Aynı yazının devamında Sayın İsmail Hakkı PEKİN gelişen teknolojinin hava savunmada ki en büyük yıkıcı gücü olan Balistik Füzelerle ilgili şu açıklamaları yapmıştır: "Yine günümüzde önemli bir tehdit haline gelen balistik füzelere karşı da bir savunma sistemimiz yoktur.

Bu konudaki çalışmalar 15 senedir sürmesine rağmen henüz bir sonuca ulaşılmamıştır. Bulunduğumuz coğrafyada caydırıcılık için bu sistemlere ihtiyacımız vardır ve sadece uçaklara dayalı bir hava savunma sistemi yeterli değildir." demiştir (www.aljazeera.com, 2019). Ancak 15 Temmuz hain darbe girişimi nedeniyle Hava Kuvvetleri Komutanlığında görev yapan 600'den fazla savaş uçağı pilotunun ihraç edilmesi ile büyük zafiyet ortaya çıkmıştır (www.milliyet.com.tr, 2019). Her ne kadar oluşan pilot açığının giderilmesine yönelik tedbirler alınsa da (pilotların özlük haklarında iyileştirme yapılması, pilotların zorunlu hizmet süresinin yükseltilmesi, çeşitli nedenlerle TSK'dan ayrılan pilotlara geri dönüş imkânının verilmesi, yer sınıfı subay personele pilot olma hakkının tanınması, Hava Harp Okulu'na öğrenci alımı yapılarak pilot yetiştirilmeye başlanması gibi) kaybedilen yetişmiş pilot gücünün telafi edilerek eski kuvvetine ulaşması zaman alacaktır. Bu husus hâlihazırda eski teknolojiye sahip hava savunma sistemlerinden doğan zafiyeti daha da artırmış ve modern bir hava savunma sistemi ihtiyacının acil olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Türkiye'nin Yerde Konuşlu Hava Savunma Sistemlerini (YKHSS) Millileştirme Çalışmaları

Savunma sanayinde üretimde bulunan ülkeler dünyada sınırlı sayıdadır. Savunma sanayi hem yüksek sermaye hem de yüksek AR-GE harcaması gerektiren sektördür. Üstelik savunma sanayi üretimi sonucu elde edilen ürünler bazen hiç kullanılmadan ömürlerini tamamlamaktadırlar. Bu durum savunma sanayi piyasasının kısıtlı üretimine sebep olmaktadır. Dünya savunma sanayisi ve üretiminin büyük bölümü gelişmiş birkaç ülke tarafında gerçekleştirmektedir. Dünyadaki en büyük 100 savunma sanayi firmasının 43 tanesi ABD'de yer almaktadır. Bununla birlikte Türkiye gibi

savunma sanayinde yer edinmek isteyen ülkeler grubu ortaya çıkmıştır. Dünya savunma sanayisi ve üretiminin büyük bölümü gelişmiş birkaç ülke tarafından gerçekleştirilmektedir. Dünyadaki en büyük 100 savunma sanayi firmasının 43 tanesi ABD'de yer almaktadır. Ülkelerin savunmaya ayırdıkları pay tehdit algılaması, coğrafi konum ve tarihsel faktörler nedeniyle farklılık göstermektedir.

Coğrafi olarak birçok tehdidin çok yakınında olan Türkiye için savunma alanında yüksek harcamalar kaçınılmazdır. Türkiye savunma sanayinde yaptığı yatırım ve gelişmelerle gelecekte önemli bir yere sahip olmaya aday bir ülke olarak gözükmektedir. Türkiye'deki savunma ihracatını incelediğimizde, 2000'lerin başına kadar Türkiye'de savunma sanayi üretimi oldukça düşüktü. Savunma sanayindeki gelişmelerle birlikte silah ihracatında da artışlar gözlenmiştir. 2001 yılında 180 milyon civarında olan silah ihracatı son yıllarda 2 milyar dolar sınırını zorlamaktadır (Sezgin ve Sezgin, 2018).

26 Ekim 2015 tarihinde SETA Vakfının düzenlediği Stratejik Hava Savunma Sistemleri ve Türkiye'nin Yol Haritası konulu panelde söz alan Savunma Sanayi Başkanı (SSB) Prof.Dr. İsmail DEMİR Türkiye'nin amacının kendi kendine yeterli ve yetkin bir hava savunma sistemine sahip olmasını vurgulamıştır. Hava savunma sisteminin sadece füze üretiminden ibaret bir sistem olmadığına, karmaşık ve komplike bir sistem olduğuna, birbiriyle entegre şekilde çalışması gereken füze sistemi, hassas bir güdüm mekanizması, çeşitli radar sistemleri ve komuta kontrol sistemlerine sahip olunması gerektiğini ifade etmiştir (www.youtube.com, 2019). Türkiye halen kendi topraklarını herhangi bir balistik füze tehdidine karşı koruyacak millî balistik füze savunma sistemine sahip değildir. Türkiye NATO balistik füze savunma sistemine entegre olabilmek için kendi millî sistemine bir şekilde sahip olmak zorundadır (Erdurmaz, 2016). Bu kapsamda; Savunma Sanayi Başkanlığı, Roketsan, Aselsan öncülüğünde projeler üretilerek ülkemiz hava savunmasının millileştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Menzil kapasitesine göre sistemler çeşitlenmekte ve ülkemizin katmanlı hava savunma şemsiyesinin kurulması amaçlanmaktadır. Bu sistemler; Korkut (Kundağı Motorlu Hava Savunma Top Sistemi), HİSAR Hava Savunma Füze Sistemleri (HİSAR-A, HİSAR-O ve HİSAR-U) ve SİPER Hava Savunma Füze Sistemi'dir (sayılan füze sistemleri için bakınız EK-2). Korkut (Kundağı Motorlu Hava Savunma Top Sistemi); bu proje ile alçak irtifa hava savunması ile stratejik noktaların hava savunmasının sağlanması amaçlanmıştır. Projenin sözleşmesi 18 Mart 2010 tarihinde imzalanmıştır.

19 Mayıs 2016'da Aselsan ile Savunma Sanayi Başkanlığı arasında seri üretim sözleşmesi imzalanmış olup, 2018'den itibaren teslimatlar başlamıştır. Bu sistemin eski teknoloji olan L-70 ve Oerlikon toplarının yerini alması beklenmektedir (Savunma Ve Havacılık, 2016:175). HİSAR Hava Savunma Füze Sistemleri; bu füzeler; askeri üs, liman, tesis ve birliklerin hava tehditlerinden korunması amacı ile sabit ve döner kanatlı uçaklara, seyir füzelerine, havadan karaya atılan füzelere ve insansız hava araçlarına karşı kullanılan hava savunma füzeleridir. Hisar hava savunma füze sistemleri menzil kapasitesine göre HİSAR-A(lçak), HİSAR-O(rta) ve HİSAR-U(zun) olarak 3'e ayrılmaktadır. HİSAR-A(lçak); Alçak irtifa hava savunma füzesidir. 10 km. irtifa ve 16 km. menzili bulunmaktadır. 2020 yılında hizmete girmesi planlanmaktadır. HİSAR-O(rta); Orta irtifa hava savunma füzesidir. 16 km. irtifa ve 25 km. menzili bulunmaktadır. 2021 yılında hizmete girmesi planlanmaktadır. HİSAR-U(zun); Uzun irtifa hava savunma füzesidir. 20 km.+ irtifa ve 100-150 km. menzili bulunmaktadır. 2025-2026 yıllarında hizmete girmesi planlanmaktadır (www.roketsan.com.tr 2019). SİPER Hava Savunma Füze Sistemi; 31 Ekim 2018 tarihinde Sayın Cumhurbaşkanı Recep Tayyip ERDOĞAN tarafından Ankara'da, TÜBİTAK SAGE Yerleşkesi'nde düzenlenen Milli Teknoloji Geliştirme Altyapıları Açılış Töreni'nde yaptığı konuşmada Erdoğan, uzun menzilli bölgesel hava füze savunma sistemine olan ihtiyacın farklı vesilelerle gündeme geldiğini belirterek "Milli uzun menzilli bölgesel hava füze savunma sisteminin" çalışmalarına başlandığını ifade etmiş ve 2021 yılı sonuna kadar teslimatı planlanan bu projeye "SİPER" adını vermiştir. Projenin teknik özellikleride henüz açıklanmamıştır (www.ntv.com.tr, 2019). Bunların dışında Ankara'nın bir Fransız-İtalyan konsorsiyumu olan EUROSAM ile ortak üretim temelinde işbirliği gerçekleştireceğine ilişkin açıklamalar basında yer almıştır. Bahse konu ortak üretimin muhtemelen Aster-30 Block-1 NT için öngörüldüğü değerlendirilmektedir. NATO Füze Kalkanı ile uyumlu olan bu sistem, bu niteliği ile Türkiye'nin hava ve füze savunmasını daha üst bir ağ ile uyumlandıracak ve çok-katmanlı bir yapıya entegre edebilecektir. Aster füze ailesi su-üstü platformlarda da kulanılabilmektedir. Dolayısıyla, Ankara'nın Aster-30 Block-1 NT projesini sadece Hava Kuvvetleri için değil, Deniz Kuvvetleri için planlanan TF-2000 hava savunma harbi fırkateynlerini teçhiz etmek için de değerlendirebileceği görül¬mektedir. Böyle bir hareket tarzı, Türkiye'nin hava ve füze savunma portföyüne ciddi bir esneklik kazandıracaktır. Ayrıca, yakın zamanda gündeme geldiği üzere, Türkiye'nin gelecekteki Juan Carlos-1 sınıfı amfibi harp gemisini (TCG Anadolu – LHD) F-35B'lerin kullanabileceği bir 'hafif uçak gemisi' şeklinde kurgulaması da,

bahse konu harp gemisine eşlik edecek bir görev grubu ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Aster-30 serisinin klasik hava ve füze tehditleri ile gemisavar seyir füzelerine (anti-ship cruise missile) tek bir sistem ile mukabele edilmesini olanaklı kılan nitelikleri bu açıdan önem arz etmektedir (Kasapoğlu, 2017). Tarihi 100 yıla yaklaşan Türk Hava Harp Sanayinde geçmişin tecrübesi ile personelin bilgisi ve birikimi milli üretim aşamasında çok faydalı olacaktır. Sistemin son kullanıcısı olan Türk Hava Kuvvetleri personelinin mevcut sistemlerin avantaj ve dezavantajları gözetildiği taktirde sahip olunacak milli hava savunma sistemi diğer sistemlerden çok daha üstün ve minimum hata payı olan sistem durumuna gelebilecektir.

Balistik Füze Teknolojisi

Balistik Füze teknolojisinin ne olduğunu, çalışma prensibini, menzilini, vuruş gücünü incelemeden Türkiye'nin de kurucu üyesi olduğu NATO'nun Hava Savunma Kalkanının yapısını, amacını ve Türkiye'yi S-400 Hava Savunma Sistemini satın almaya iten süreci anlamamız mümkün olmayacaktır.

Balistik Füze; önceden belirlenmiş bir hedefe dünya içerisinde balistik bir uçuş düzenleyerek çeşitli savaş başlıklarını (kimyasal, nükleer v.b.) taşıyan füzelerdir (K.K.K.lığı Teknoloji Bülteni, 2016). Diğer bir deyişle Balistik füzeler, konvansiyonel patlayıcılar veya kitle imha silahlarını içeren güçlü savaş başlıklarını çok uzak menzillere taşıyabilen gelişmiş teknoloji urunu silah sistemleridir. 150 ila 300 km menzile sahip taktik balistik füzelerden 5.500 ila 10.000 km menzile sahip kıtalararası balistik füzelere kadar çok çeşitli kategorilerde ve tipte füzelerin günümüzde 30 kadar ülkenin silah envanterinde bulunduğu bilinmektedir. Türkiye'nin çevresinde bulunan birçok ülkenin kitle imha silahlarına ve bunları gönderme araçları olan balistik füzelere sahip oldukları ve bu kapasitelerini geliştirmek istedikleri bilinmektedir. Balistik füzeler menzillerine göre şu şekilde sınıflandırılır;

1. Kıtalararası Stratejik Balistik Füze (Inter-Continental Ballistic Missile-ICBM): 5500 km.>

2. Orta Menzilli Stratejik Balistik Füze (Intermediate Range Ballistic Missile-IRBM): 3000-5500 km.

3. Muharebe Sahası Balistik Füzesi (Theater Ballistic Missile-TBM): 300-3000 km.

a. Orta Menzil Balistik Füze (Medium Range Ballistic Missile-MRBM): 1000-3000 km.

b. Kısa Menzil Balistik Füze (Short Range Ballistic Missile-SRBM): 300-1000 km.

c. Taktik Balistik Füze (Tactical Ballistic Missile-TBM): <300 km.

Taktik balistik füze savunması; füzenin atmosfer dışına çıkması, terminal (düşme) safhadaki yüksek hızı (5 mach>) ve düşük radar kesit alanı (0,1m²<), fırlatma tespitinin zor olmasından dolayı oldukça güçtür. Taktik balistik füze savunmasında Boost (Fırlatma) Safhası, Midcourse (Seyir) Safhası ve Terminal (Düşme) Safhası olmak üzere 3 müdahale safhası vardır. Boost (Fırlatma) Safhasında müdahale etmenin faydası müdahale için en ideal fazdır, ışımalar ve sıcaklık çok fazladır, füze kolay tespit edilir, bütün bölge savunulabilir ve harp başlığı gönderen ülke üzerine düşer. Bu safhada müdahalenin mahsurları ise çok kısa sürmektedir, çok gelişmiş sensörlere ihtiyaç vardır ve savunma sistemlerinin tehditlere çok yakın olması gerekir. Midcourse (Seyir) Safhasında müdahalenin faydaları ise göreceli olarak daha uzun sürebilir, atmosfer dışında serbest uçuş yapmaktadır, izlediği yol bellidir, harp başlığı uzayda imha edildiği için terminal faza göre daha güvenlidir. Bu safhada müdahalenin mahsuru ise uzayda müdahale edebilecek sistemler gerektirir. Terminal (Düşme) Safhasında müdahalenin faydası ise bu ana kadar geçen zamanda gerekli angajman planı oluşturulabilir. Bu safhada müdahalenin mahsurları ise müdahale için son şanstır, bu faz en kısa süren fazdır, çok hızlı savunma sistemlerine ihtiyaç vardır, aldatıcı unsurlara tedbir almak gerekir, savunulan alan çok kısıtlıdır, füze vurulsa bile harp başlığı savunulan alana düşebilir, gelişmiş erken uyarı ve komuta kontrol sistemleri gerektirir (KKK.lığı Teknoloji Bülteni, 2016). Balistik füzeleri etkisiz hale getirebilmek için füzelerin en kolay imha edilebilecekleri aşama, korunaklı sığınaklarından yeryüzüne çıkartılarak fırlatma rampalarına konuşlandırıldıkları ve ilk ateşlendikleri (boost phase) aşamasıdır (Kibaroğlu, 2012).

Balistik füzelerin çalışma prensibi, fırlatılmasını takiben dik açıya yakın bir açıyla atmosferin üst tabakaları ve uzaya doğru süratle yükseldikten sonra, Dünya'nın çekim gücüyle yavaşlayıp uçuşunun tepe noktasına ulaştığında, yine Dünya'nın çekim etkisini kullanarak bu kez daha büyük bir süratle hedefine doğru tepeden dalışa geçmesidir. Sayıyla ifade etmek gerekirse 250 km. menzile sahip, yani 250 km. mesafedeki hedefleri vurabilecek kapasitedeki 2. Dünya Savaşının Alman V-2 füzeleri yerden

100 km. (atmosfer-uzay sınırına) kadar yükselebilmekte ve yere doğru tekrar dalışa geçtiklerinde 2500 km/saat yani ses hızının iki mislinden fazla bir sürate ulaşmaktadır. Bu rakamları günümüzdeki füze sistemlerinin kapasitesi ile ölçtüğümüzde İran'ın Şahap-3 füzelerinin 1300 km. menzilli türevi için tepe noktası ortalama 300 km.'ye yere yaklaşma sürati ise 5500 km/saat yani ses hızının 6 katına ulaşmaktadır. Bu hız hedef alınan ülkeye tanınan reaksiyon süresini başka hiçbir silah sistemlerinde görülmediği kadar kısaltmaktadır (Egeli ve Güvenç, 2012).

NATO Füze Savunma Kalkanı Projesi

2005 yılında tesis edilen NATO Balistik Füze Savunma Programı NATO'nun Avrupa topraklarını kapsayacak ve burada yaşayan nüfusu koruması altına alacak şekilde genişletilmiştir. Sistemin esasını ABD'nin Millî Balistik Füze Savunma Sistemi teşkil etmektedir. Diğer NATO üyesi ülkeler sahip oldukları kendi millî balistik füze savunma sistemlerini NATO'nun oluşturacağı bir sistem ağı şemsiyesi altında ABD sistemine entegre ederek NATO Balistik Füze Savunma Sistemini tesis edecektir (Erdurmaz, 2016). Tüm NATO ülkelerinin topraklarını, askeri birliklerini ve halklarının tamamını balistik füze tehdidine karşı korunaklı kılmayı amaçlayan Füze Kalkanı projesi İttifak'ın Kasım 2010'daki Lizbon Zirvesi'nde benimsendi (Kibaroğlu, 2012). Korg. O'Reilly bu yapılanmanın temel olarak, uzay boşluğunda uçuş yapan ve menzili 1000-5,500 km arasında olan, orta ve ara menzilli balistik füzelere karşı koruma amacına yönelik tasarlandığını belirtmiştir. Atılan bir balistik füzenin imhası karada, denizlerde ve uzayda konuşlandırılmış algılayıcı sensörler, radarlar ve füzeleri içeren savunma sistemleri tarafından üç kademede gerçekleştirilebilmektedir (Erdurmaz, 2016). Bu çerçevede, Füze Kalkanı'nın Türkiye'ye kurulması önerilen birimi radar sistemi olmuştur (Kibaroğlu, 2012). Öngörülen programa göre, Türkiye ancak, bir radar üssü olarak, ABD ve Avrupa kıtasına atılacak füzelere karşı gerekli bilgileri sağlama ve tedbir alma görevini üslenen tesislere ev sahipliği yapmaktadır. 2011 Sonbaharında Türkiye ABD kontrolü ve yönetimindeki sabit radar üssünün Kürecik/Malatya mevkiinde tesis edilmesine dair kararını açıklamış ve tesis gerçekleşmiştir. Burada vurgulanması gereken en önemli husus radarın kontrol ve işletiminde Türk yetkililerinin herhangi bir girdisinin olmadığının bilinmesidir. Tesis tamamen ABD malı ve kontrolündedir. Bu tesis NATO'ya tahsis edilerek ABD tarafından NATO'ya millî bir katkı olarak tahsislidir. NATO Füze Savunma Sistemi'nin ana amacı, Avrupa ve ABD kıtalarına tehdit oluşturacak, orta ve uzun menzilli balistik füzeleri önlemektir. Kısa menzilli (menzili 1000 km'den kısa) balistik füzelere karşı etkin olamayacağı ifade edilmiştir. 2012 Mayısında yapılan Şikago Zirvesinde NATO'nun füze savunma sisteminin operasyonel olduğu ilan edilmiştir. Sistemin komuta merkezi Ramstein/Almanya'daki İttifak Hava Komutanlığıdır (Erdurmaz, 2016). Füze Kalkanı'nın operasyonel olarak kullanılması gerektiğinde komuta-kontrol Belçika'daki SHAPE Karargahı'nda görev yapan Amerikalı orgeneral veya oramiral rütbesindeki komutan (SACEUR) tarafından gerçekleştirilecektir (Kibaroğlu, 2012).

ABD füze savunma sistemi programı doğrultusunda Türkiye'nin münferit iş birliği yapma girişimine yaklaşımı başından beri olumlu olmamıştır. Türkiye bu konunun NATO yükümlülükleri çerçevesinde çözülmesinin daha uygun bir şekil olduğunu düşünmüş ve füze savunma sistemlerinin de NATO Savunma Konsepti ile uyumlu olmasının önem kazandığını açık bir şekilde ifade etmiştir.

Suriye gerginliği esnasında NATO tarafından tahsis edilmiş ABD, Almanya ve Hollanda tarafından Türkiye'ye teslim edilen Patriot bataryalarının kullanımının ABD ve NATO'nun onayına bağlı olması nedeniyle sistem istenilen işlevini yerine getirememiş, geçici olarak bulunan bu çözüm Türkiye'ye güven vermemiştir (Erdurmaz, 2016).

S-400 Hava Savunma Sistemi Tanımı, Teknik Özellikleri, Alım Süreci ve Avantaj-Dezavantajları

Sahip olduğu hava savunma sistemlerinin gelişen teknolojiye cevap verememesi Türkiye'nin hava savunma stratejisini muharebe hava devriyesi temelinde sağlamasına neden olmuştur. Ankara yönetiminin de S-400 hava savunma sisteminin alımını öncelikli olarak Türk Hava Kuvvetleri'ndeki pilot açığından kaynaklanan sorunları hava savunma yeteneklerini tahkim ederek gidermek gibi bir stratejiye dayandığı düşünülmektedir. Açık kaynaklı yayınlarda 2016 itibariyle koltuk başına pilot oranının 0,8 olduğu bildirilmektedir. Bu oranın Türk Silahlı Kuvvetlerini Fetö-Pdy terör örgütünden temizlemek amacıyla yapılan operasyonlar ve yayımlanan OHAL Kararnameleri ile 2016 yılından günümüze kadar daha da azaldığı aşikar bir gerçektir. 26 Ekim 2015 tarihinde SETA Vakfının düzenlediği Stratejik Hava Savunma Sistemleri ve Türkiye'nin Yol Haritası konulu panelde söz alan Dr. Sıtkı EGELİ Türkiye'nin yerde konuşlu sistemlerinin son derece zayıf olduğunu, bu zafiyetin yalnızca balistik füzelere karşı değil seyir füzeleri, İHA v.b. sistemler içinde mevcut olduğunu ifade etmiştir. Türkiye'nin Patriot muadili, kendi uzun menzilli füze savunma sistemi mevcut olmadığından



dolayı kendisini hedef alacak kısa ve orta menzilli füzelere karşı savunmasında zafiyet bulunmaktadır. Bu bölümde Türkiye tarafından bu amaçla tedarik edilen S-400 hava savunma sisteminin özelliklerinden, Türkiye'nin neden bu sistemin alımına yöneldiğinden ve S-400 hava savunma sisteminin Türkiye hava savunma sistemi içerisindeki rolü anlatılacaktır.

S-400 Triumf olarak adlandırılan hava savunma sistemi Rusya'nın Soğuk Savaş döneminde geliştirmeye başladığı füze savunma sisteminin dördüncü neslini temsil eden, geliştirilmesine 1993 yılında başlanan, 1999 yılında test aşaması başlayıp 2007 yılında faaliyete alınan ve şu anda dünyada kullanımda olan en iyi hava savunma sistemlerinden biri olarak gösterilen hava savunma sistemidir (S-400 hava savunma sistemi için bakınız EK-3). S-400 sistemi ilk olarak 2007 yılında başkent Moskova'nın savunulmasında kullanılmak üzere devreye alınmıştır. Daha sonra, özellikle Rusya'nın uyguladığı dış politikaya paralel olarak Suriye'nin Tartus kentinde bulunan Rus hava üssü (2015 yılında yerleştirilmiştir), Rusya'nın Ukrayna'dan ilhak ettiği Kırım gibi bazı kritik noktalara da konuşlandırılmıştır. Bu sistem, insanlı ya da insansız her türlü hava aracının yanı sıra hem seyir (cruise) hem de balistik füzeleri imha etme kapasitesine sahiptir. Azami menzili 400 kilometre, ulaşabildiği en yüksek irtifa da 30 km.dir. Ayrıca, her hedefe iki füze kilitleyerek, eşzamanlı olarak 80 hedefi vurabilmektedir. En fazla 3500 km. uzaklıktan fırlatılan orta menzilli balistik füzeleri imha etme kapasitesine sahiptir. Sistemin içinde yer alan bir füzenin ağırlığı 1,8 ton, uzunluğu 8 metre ve çapı da yaklaşık 50 santimetre olup, ayrıca 145 kilograma kadar savaş başlığı taşıyabilmektedir. Son dönemde Rusya, çeşitli ülkelerle bu füze savunma sistemini satmak üzere anlaşmalar da yapmaya başlamıştır. 2015 yılında Çin'e altı tabur, 2016'da da Hindistan'a 6 milyar dolar karşılığında beş tabur satılması konusunda anlaşma imzalanmış olup, bir tabur, sekiz fırlatıcıdan oluşmaktadır (www.bbc.com, 2019).

Son derece istikrarsız bir bölgede bulunan Türkiye'nin coğrafi konumu onu, komşularının sahip olduğu modern uçaklar, kısa, orta ve uzun menzilli roketler ve Taktik amaçlı Balistik Füze sistemlerinin etkisi altında bırakmaktadır. Söz konusu tehditlere karşı Türkiye hava sahasının çok ötesinde iyi bir ihbar ve kontrol sistemi ile hava savunmasının uygun silah sistemlerinin tahsisi ile karşılayabilecek şekilde yapılandırılması gereklidir. Erken uyarı/Keşif/istihbarat uyduları, Havadan İhbar Kontrol uçakları, karada konuşlu radarlar, hava savunma füze sistemleri, uçaksavar topları ve önleme uçakları uyumlu bir şekilde reaksiyon süresi en aza indirilecek şekilde tek elden görev ifa edebilmelidir (www.airnewstimes.com, 2019).

S-400 hava savunma sisteminin alım sürecinde yaşanan gelişmeleri de incelediğimizde Türkiye'nin neden bu sistemin tedarik edilmesine yöneldiğini, neden bir hava savunma sisteminin acil olarak tedariğine ihtiyaç duyulduğunu daha iyi kavrayabiliriz. Türkiye İlk olarak, 2015 yılında uzun menzilli füze savunma sistemi satın almak için bir ihale açtı. İhaleyi, 3,4 milyar dolar ile Çinli bir şirket kazandı ve şirket aynı zamanda Türkiye'ye teknoloji transfer etmeyi de kabul etti. Ancak, o dönemde ABD ve NATO'nun tepki gösterdiği bu ihale daha sonra iptal edildi. İhalenin iptal edilmesinin ardından Türkiye, farklı ülkelerle füze savunma sistemi için görüşmeler yapmaya başladı. O dönemde ABD savunma şirketi Lockheed Martin ve Avrupa füze ortak girişim grubu MBDA tarafından geliştirilen Orta Menzilli Hava Savunma Sistemi (MEADS) satın alması gündeme geldi. Ancak Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın ifadesiyle "Türkiye kendi savunma anlayışına dair imkânları NATO içinde yakalayamadı". Kasım 2016'da Rusya ile S-400 için görüşmeler yapıldığı açıklandı.

Eski Milli Savunma Bakanı Fikri IŞIK, Nisan 2017'de yaptığı açıklamada, Türkiye'nin "acilen" hava savunma sistemine ihtiyacı olduğunu ve NATO üyesi olarak öncelikle ittifak içerisinde bu ihtiyacını gidermeye çalıştığını ancak bunun mümkün olmaması üzerine farklı arayışlara gidildiğini söyledi. Rusya savunma sanayi şirketi Rostec anlaşmanının bedelinin 2,5 milyar dolar olduğunu açıkladı (www.bbc.com, 2019). Ankara, Türk personelinin hizmet edeceği iki hava savunma sistemi alayı alacağını açıkladı. Milli Savunma Bakanı Hulusi Akar, Ekim ayı sonunda, Rus S-400 hava savunma sisteminin kurulumunun Ekim 2019'da Türkiye'de başlayacağını duyurdu (www.haberturk.com, 2019). ABD ve diğer başka NATO üyeleri, bu anlaşmaya iki açıdan karşı çıkmaktadır. İlki askeri açıdan olup, bu sistemin NATO sistemleriyle uyumlu olmayacağı ve bunun da pratikte bazı sıkıntıları beraberinde getirebileceği uyarıları yapılmaktadır. Uzmanlar, NATO'nun hava savunma kalkanının birbirine entegre hava savunma sistemlerinden oluştuğunu, ve Türkiye'nin S-400'ü satın almasının maliyet, nitelik ve teknoloji transferi gibi birçok teknik sorunu beraberinde getirebileceğini ifade etmektedir (www.bbc.com, 2019). Ancak bir NATO üyesi olan Yunanistan'ın envanterindeki S-300'ler birçok Türk uzman tarafından Türkiye'nin S-400 füzeleri alımı için bir referans olarak gösterilmektedir (KASAPOĞLU,C., 2017). Şuan NATO üyesi ülkeler içerisinde S-400 hava savunma sistemine sahip ülke bulunmamakta olup, Türkiye bu sisteme sahip ilk ve tek NATO üyesi olacaktır. Yapılan itirazın

ikinci nedenini ise siyasi gerekçeler oluşturmaktadır. Batılı ülkeler ise, anlaşmayı 'Türkiye'nin NATO'dan kopuşu' olarak değerlendirmektedir. ABD, şimdiden 'S-400 konusunda, Türkiye'ye endişelerini çeşitli makamlardan gelen açıklamalarla iletmiştir (www.sputniknews.com, 2019). ABD Genelkurmay Başkanı Joseph Dunford Ankara'nın S-400 alım süreci ile ilgili olarak "Türkiye'nin Rusya ile S-400 anlaşmasını tamamlaması halinde, bunun endişe verici bir durum olacağını" ifade etmişti. Hatta ABD senatosu bütün bu gelişmelerden sonra 2019 yılı bütçe tasarısında Türkiye'nin de üretim ortağı olarak içinde bulunduğu F-35 savaş uçağı projesinde teslimatı erteleme kararı almış, ABD Başkanı Donald Trump'da bu kararı onaylamıştır. Ankara'nın S-400 sistemini tercih etmesinde, ABD ve Avrupa'nın, Türkiye'ye yüksek teknoloji ürünü savunma sistemlerini kısıtlama girişimleri, NATO'nun, Türkiye'ye özellikle PKK, DEAŞ ve FETÖ ile mücadelede yeterli destek vermemesi etkili olmuştur. Uzmanlara göre, NATO ülkelerinin Türkiye karşıtı hamleleri, S-400 alımının önüne geçmek bir yana; askeri alanda da iş birliğini hızlandırmış hatta Ankara ve Moskova ilişkileri, 'stratejik ortaklık' derinliği kazanmıştır (www.sputniknews.com, 2019).

S-400, dizaynı ve görevleri dolayısıyla stratejik bir silah sistemidir. Stratejik silah sistemi alımları, salt askeri saiklerle yapılsa dahi, jeopolitik sonuçlar doğurur. Dolayısıyla S-400 alımının hem Moskova'ya hem de NATO üyesi ülkelerin başkentlerine siyasi bir mesaj yollaması kaçınılmazdır Savunma planlaması açısından, S-400 füzelerinin hava savunma öncelikleri ile hızlı biçimde temin edilmesi, Türk Hava Kuvvetlerinin tarruzi hava harekatı odağının, müdafaaya yönelik unsurları daha çok barındıran, dengeli bir konsepte dönüşeceğine işaret etmektedir ki bu husus geliştirilen milli hava savunma sistemlerinin de devreye girmesi ile Türkiye'nin katmanlı ve dengeli bir hava savunma sistemine kavuşması demektir. İyi bir hava savunma planlamasıyla S-400'lerin Türkiye'nin askeri yeteneklerine ciddi bir katkıda bulunabileceği teorik olarak doğrudur. Diğer yandan NATO füze kalkanına entegre edilmeyecek olan söz konusu bataryalar; uydulardan, radar sistemlerinden, erken-uyarı sistemlerinden, gelişmiş sensörlerden ve tüm bunları birbirine bağlayan taktik data link'ten oluşan bir ağ olmadan, balistik füze savunma kapasitesinde ciddi kısıtlılıklar ile karşı karşıya kalacaktır. S-400'ler, Türkiye'ye yönelebilecek bir balistik füze tehdidini lançerden ateşlendiği andan itibaren izleyen ve rotasına ilişkin gerçek zamanlı bilgi paylaşan bir sistemler bütününden mahrum bir sistem olarak görev yapacaktır. NATO unsurları ile birlikte işletilemediğinden çok katmanlı bir füze savunma sistemine bağlı olmayan sistemin, özellikle kitle imha harp başlıkları taşıyan balistik füzelere, uçuş yolunun bir bölümünü atmosfer dışında geçiren uzun menzilli tehditlere ve füze gövdesinden ayrılarak aldatıcı manevralar yapabilen harp başlıklarına karşı zafiyetler oluşturması beklenmektedir (Kasapoğlu, 2017).

SONUÇ

Gelişmiş hava savunma sistemlerine sahip olan ülkelerin hem hasım ülkelere hem de terör örgütlerine hızlı reaksiyon, güçlü vuruş gücü gibi imkanları nedeniyle caydırıcılık sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle S-400 hava savunma sisteminin değerlendirilmesi yapılırken hem Türkiye'nin İç Güvenlik Politikasına etkisi hem de Dış Güvenlik Politikasına etkisi göz önüne alınmalıdır. Süper güçlerin savaş sahnesi olan, terör örgütlerinin aktif rol aldığı ve gelişmiş balistik füze teknolojilerine sahip olan komşularının bulunduğu istikrarsız bir coğrafyanın tam ortasında bulunan Türkiye hava savunma stratejisini yalnızca muharebe hava devriyesi temelinde uygulamaktaydı. Türkiye bu zafiyetini önlemek maksadıyla hava savunma sistemi tedarik etmek için görüşmelerde bulunmuş ve sonuçsuz kalmıştır. Üyesi olduğu NATO kapsamında da bu sistemin tedariğini yapamayan Türkiye; Suriye krizi döneminde yakınlaştığı komşusu olan Rusya'dan S-400 hava savunma sistemini satın almak için anlaşma yapmıştır. Akabinde başta ABD olmak üzere NATO üyesi ülkelerden tepkiler almış hatta bu durum hem NATO'nun varlığının sorgulanarak Türkiye'nin NATO'dan kopuşu olarak yorumlanmasına neden olmuş hem de ABD tarafından üretim ortağı olarak yer alınan F-35 savaş uçağı projesinde teslimatın ertelenmesi şeklinde bir yaptırım kararının da alınmasına yol açmıştır. S-400 hava savunma sisteminin tedarik edilip aktive edilmesiyle birlikte PKK, DEAŞ gibi terör örgütlerinin Türkiye'yi tehdit seviyesi de doğal olarak aşağı çekilecektir. Ancak ülkenin yaşadığı 15 Temmuz hain darbe girişimi sonucu meslekten ihraç edilen pilotlar nedeniyle bu sistem temelinden sarsılmış olup, elindeki mevcut yerde konuşlu hava savunma silah sistemlerinin de teknolojisinin eski olması nedeniyle günümüzde var olan tehditlere cevap verememesi ülkenin acil olarak modern bir hava savunma sisteminin tedarik edilmesi ihtiyacına neden olmuştur.

S-400 hava savunma sistemi şuanda dünya üzerinde var olan en gelişmiş sistemlerden biridir. Bu sistemin Türkiye tarafından tedarik edilmesi ülkenin bulunduğu bölgede itici güç konumuna gelmesi, yalnızca muharebe hava devriyesine bağlı olmayan dengeli bir hava savunma anlayışının oturtulması

ve üretimi için yoğun çaba harcanan milli hava savunma sistemlerinin de geliştirilmesi için örnek teşkil etmesinden dolayı oldukça faydalıdır. Öte yandan Türkiye'nin de üyesi olduğu NATO'nun füze kalkanı projesi hayata geçmiş olup S-400 hava savunma sistemi NATO'nun sistemine entegre edilemeyecektir. Bu durum uçuşunun önemli bir kısmını uzayda yapan balistik füzelere karşı gelişmiş uydu ve radar desteği olmadığından Türkiye'nin tam bir hava savunma kalkanına sahip olamamasına yol açacaktır. Ayrıca NATO ve ABD ile ilişkilerin gerilerek siyasi krizlerinde çıkması Türkiye'yi ekonomik olarak da yormaktadır.

Türkiye'nin hava ve uzay gücünde en değerli kaynağı çok iyi eğitilmiş nitelikli insan faktörüdür. Türkiye bu insan gücünden azami faydalanmalı ve birincil hedef olarak konulan milli hava savunma silah sistemlerine ivedilikle kavuşmalıdır. Bu durum hem Türkiye'nin askeri alanda önemli bir husus olan hava savunma konusunda kendi kendine yetebilen ve dışa bağımlılıktan kurtulmuş bir ülke olmasına yol açacak hem de yalnızca uçaklara dayalı hava anlayışından da vazgeçileceği için insan, malzeme ve para kaynaklarından da önemli tasarruflar elde etmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

Kasapoğlu, Can (2017). Türkiye'nin S-400 İkilemi, DAM Dış Politika ve Güvenlik Kağıtları Serisi, 2017/5.

Sezgin, S. Ve Sezgin Ş. (2018). Dünyada ve Türkiye'de Savunma Sanayi, Genel Bir Bakış, Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 2018/5.

KKK.lığı Gen.Pl. ve Pren. Bşk.lığı Tek. ve Pr. Yön.D. Bşk.lığı Teknoloji Bülteni Dergisi (2016). 2016/31

Erdurmaz, A.S. (2017). NATO Balistik Füze Savunma Sistemi İçinde Türkiye'nin Yeri, Uluslararası İlişkiler Dergisi, 2012/9.

Kibaroğlu, M. (2016). NATO'nun Balistik Füze Savunma Sistemi ve Türkiye, Savunma ve Havacılık, Sayı:175.

http://havacilikparki.anadolu.edu.tr/hava-ara%C3%A7lar%C4%B1m%C4%B1z/mim-14-nike-hercules, Erişim Tarihi: 05.01.2019

http://www.kokpit.aero/turkiyenin-orta-menzil-i-hawk-hava-savunma-sistemi
Erişim Tarihi:13.02.2019

https://www.stratejikortak.com/2017/11/turkiye-hava-savunma-sistemleri.html
Erişim Tarihi: 02.01.2019

https://www.tech-worm.com/fim-92-stinger-fuzesi-nedir-ozellikleri-nelerdir
Erişim Tarihi: 05.03.2019

http://www.aljazeera.com.tr/gorus/hava-kuvvetlerimizde-neler-degismeli
Erişim Tarihi: 06.01.2019

http://www.milliyet.com.tr/yuva-ya-donen-pilot-sayisi-bine-gundem-2698735/,
Erişim Tarihi: 22.02.2019

https://www.youtube.com/watch?v=ueThu0xCkB8, Erişim Tarihi: 03.01.2019

http://www.roketsan.com.tr/wp-content/uploads/2017/07/HISAR-TR-email.pdf,
Erişim Tarihi: 03.01.2019

https://www.ntv.com.tr/turkiye/cumhurbaskani-erdogandan-milli-hava-savunma-sistemi-aciklamasi-yMa6cO_pGUyVKfVVmVVU3Q, Erişim Tarihi: 14.03.2019

https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-41239094 Erişim Tarihi: 06.02.2019

http://www.airnewstimes.com/selman-tenguz-turkiye-nin-hava-uzay-ve-siber-uzay-savunma-konseptleri-618-yazisi.html, Erişim Tarihi:12.02.2019

https://www.haberturk.com/rusya-dan-s-400-aciklamasi-2200312,
Erişim Tarihi: 09.01.2019

https://tr.sputniknews.com/trend/rusya-turkiye-s-400-hava-savunma-sistemi/,
Erişim Tarihi: 08.01.2019

EK-1 TÜRKİYE'NİN ENVANTERİNDE BULUNAN YERDE KONUŞLU HAVA SAVUNMA SİLAH SİSTEMLERİ

NIKE HERCULES HAVA SAVUNMA SİSTEMİ



I-HAWK HAVA SAVUNMA FÜZESİ



RAPİER HAVA SAVUNMA FÜZESİ



STİNGER HAVA SAVUNMA FÜZESİ



L-70 UÇAKSAVAR TOP SİSTEMİ



OERLİKON HAVA SAVUNMA TOP SİSTEMİ



EK-2 TÜRKİYE'DE MİLLİ OLARAK GELİŞTİRİLEN YERDE KONUŞLU HAVA SAVUNMA SİSTEMLERİ

KORKUT KUNDAĞI MOTORLU HAVA SAVUNMA TOP SİSTEMİ



HİSAR-A(LÇAK) İRTİFA HAVA SAVUNMA FÜZESİ



HİSAR-O(RTA) İRTİFA HAVA SAVUNMA FÜZESİ



HİSAR-U(ZUN) İRTİFA HAVA SAVUNMA FÜZESİ

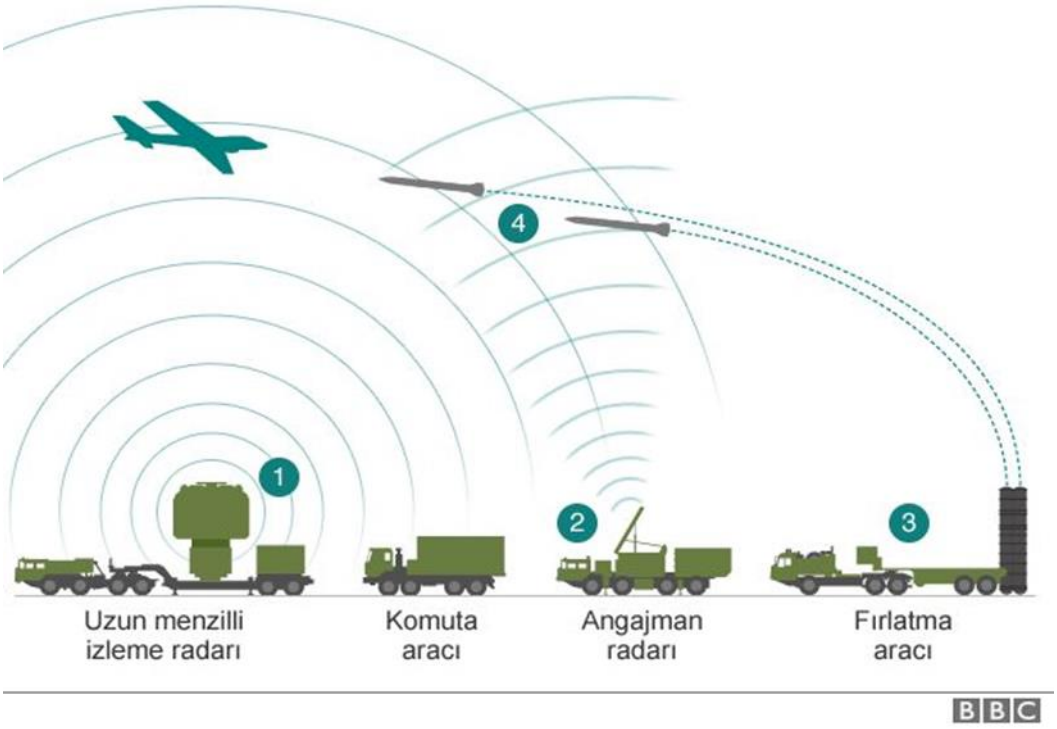
roketsan
HİSAR HAVA SAVUNMA FÜZELERİ



EK-3 S-400 HAVA SAVUNMA FÜZE SİSTEMİ






4
1
2
3
Uzun menzilli izleme radarı
Komuta aracı
Angajman radarı
Fırlatma aracı
BBC





TÜRK HALK HİKÂYELERİNDE AŞKIN AYAK İZLERİ

Aktan Müge YILMAZ
Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Kırıkkale.
e-mail: aktanmuge@hotmail.com

Özet

Aşk, farklı edebî geleneklerin kendi estetik anlayışı ve üslubunca işlenmiş en yaygın konulardan birisidir. Pek çok tanımı yapılan bu kavram, aslında anlam ve köken olarak farklılıklar taşısa da sıklıkla sevgi kavramı ile birlikte anılır. Bu kavramların ya birbirinin yerine ya da yakın anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir. Aşkın tanımlamalarında birbirinden farklı niteliklere sahip kullanımlarının tarif edilmesi ve sevginin tarifleri ile karıştırılması, onun çok zengin bir anlam dünyasına sahip olmasına sebep olmuştur. Bu çalışmada aşk, "kadın ve erkek olarak iki farklı cinsin birbirine karşı hissettiği duygular" anlam sınırlamasıyla kullanılacaktır. Aşk kavramı yazar ya da şairler tarafından, hedef aldıkları sosyal bağlamın anlayışını yansıtır şekilde kurgulanmaktadır. Zira edebiyat metinleri toplumun iz düşümüdür. Toplumun yaşam tarzını, değer yargılarını alır, estetik bir kurgu ile yeniden topluma sunar. Bildirinin inceleme konusu olan halk hikâyelerinde de durum böyledir. Bu anlatıların temel konusu olan aşk, bazı hikâyelerde hazırlık bölümünün sonunda ama genelde üçüncü bölümde karşımıza çıkar. Bu bölümün tamamını kaplayan aşkın da kalıplaşmış merhaleleri bulunmaktadır. Bu çalışmada; Türk halk hikâyelerinde geçen aşkın belirtileri, Endülüslü Filozof İbn-i Hazm'ın "Güvercin Gerdanlığı" adlı eserindeki başlıklar esas alınarak ancak tarafımızdan ona yapılan ilave başlıklar eşliğinde metne sorulan sorular çerçevesinde incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Aşk, aşkın belirtileri, halk hikâyeleri.

FOOTPRINTS OF LOVE ON TURKISH FOLK STORIES

Abstract

Love is a common subject that has different sets of aesthetic understandings and tone that are specific to different literary traditions. Love has various definitions and is connected with the notion of liking despite the differences in meaning and origin. These two notions are used in each other's place or in close meaning. The definitions of love describe usages different from one another in quality and mix love with the description of liking, causing love to have a rich semantic world. This paper used the notion of love limited to the meaning of "emotions between two different sexes felt for one another." Authors or poets conceptualize the notion of love in ways that reflect the understanding of the targeted social context. Because literary texts are projections of a society, literature takes the life styles and value judgments of that society and presents them back to society with an aesthetic conceptualization. This applies to folk stories, the subject of this paper. Love which is the main subject of these stories appears at the end of the preparation chapter in some stories but it mainly appears in the third chapter. Love, which covers the entirety of this chapter, also has fixed phases. This paper analyzed the conceptualization of love in Turkish folk stories based on the questions addressed to the text in accordance with the titles in the book *The Ring of the Dove* by Ibn-al Hazm, an Andalusian philosopher, and other titles.
Keywords: Love, love signs, folk stories.

GİRİŞ

Aşk, farklı edebî geleneklerin kendi estetik anlayışı ve üslûbunca işlenmiş en yaygın konulardan birisidir. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Sözlük'ünde Arapça kökenli bu sözcüğün anlamı "Aşırı sevgi ve bağlılık duygusu, sevi, sevda, amor" olarak verilmiştir (www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts). Aşk, muhabbetin seveni kavraması, bütün vücuduna yayılması, âdeta onu sarmaşık dalları gibi kucaklamasıdır (Zöhre, 2014: 85). Pek çok tanımı yapılan bu kavram, aslında anlam ve köken olarak farklılıklar taşısa da sıklıkla sevgi kavramı ile birlikte anılır. Bu kavramların ya birbirinin yerine ya da yakın anlamlı olarak kullanıldığı da sıklıkla görülmektedir (Kayaokay, 2016: 196-200). Aşkın tanımlamalarında birbirinden farklı niteliklere sahip kullanımlarının tarif edilmesi ve sevginin tarifleri ile karıştırılması, onun çok zengin bir anlam dünyasına sahip olmasına sebep olmuştur. Bu çalışmada aşk, "kadın ve erkek olarak iki farklı cinsin birbirine karşı hissettiği duygular" anlam sınırlamasıyla kullanılacaktır. Veysal (2010)'ın aşkın diyalektiği üzerine söz söyleyen düşünürlerin görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında aşkın görünme biçimleri; tutku, dinsel ve tasavvufî, kimyasal olarak üretilmiş bir delilik ve bedensel ve erotik hangi biçimiyle yaşanırsa yaşansın kendinden geçerek kendi olma, yani hem kendinden geçerek kendi hem de kendinden geçerek öteki olmak, ötekinde kalmak, onu kendinde çoğaltmak, zenginleştirmek, ötekinde kendini bulmak, kendini genleştirmek ve tutku varlığına ulaşmak, onu özlemek, o varlıkta kalmak, bağlanılan olmak, yani bütün olmaya yönelmek şeklinde sıralanmaktadır (2010: 58-59).



Aşk kavramı yazar ya da şairler tarafından, hedef aldıkları sosyal bağlamın anlayışını yansıtır şekilde kurgulanmaktadır. Zira edebiyat metinleri toplumun iz düşümüdür. Toplumun yaşam tarzını, değer yargılarını alır estetik bir kurgu ile yeniden topluma sunar. Burada çift yönlü bir üretim söz konusudur. Bir taraftan toplumun yaşantısı edebi metinlerin üretilmesini, şekillenmesini sağlarken, diğer yandan bu edebi ürünler idealize ve estetize edilmiş duygu ve davranışları üreterek hedef kitlelerini şekillendirirler. Bu çalışmanın, üzerine kurulduğu metinler olan halk hikâyelerinde de durum böyledir.

Türk halk hikâyesi olarak adlandırılan geleneksel aşk anlatıları, on altıncı yüzyıldan itibaren sözlü edebiyatımızda görülmektedir. Geniş bir tanımıyla; "Belli bir zamanda ve mekânda, genellikle profesyonel anlatıcılar tarafından bir müzik aleti eşliğinde icra edilen; kahramanlık, aşk veya her iki konuyu birlikte işleyen, tarihî, dinî, sosyal hayat ve geleneklerle ilgili unsurları da içeren, sonuçları bakımından bireyi ilgilendiren; sözlü kültür ortamında, nazım ve nesir karışık olarak yaratılan, uzun soluklu ve sanatsal bir biçimde formüle edilmiş; halkın temelde hoşça vakit geçirme ve eğlenmesi amacıyla anlatılmakla birlikte, bilgilenme ve ders çıkarma işlevlerini de üstlenen bir türdür" (Hança 2012: 698). Klasikleşmiş ilk örneklerden hareketle musannif âşıklarca tasnif edilen halk hikâyeleri, giriş, hazırlık, kahramanın macerası ve sonuç bölümü olmak üzere belli bir yapısal kararlılığa ulaşmıştır (Köse, 1996: 20-53). Her bölümün olayları epizot terimiyle karşıladığımız belli bir diziliş sırası ile ilerler. Bu anlatıların temel konusu olan aşk, bazı hikâyelerde hazırlık bölümünün sonunda ama genelde üçüncü bölümde karşımıza çıkar. Bu bölümün tamamını kaplayan aşkın da kalıplaşmış merhaleleri bulunmaktadır. Bildiride; Türk halk hikâyelerinde geçen aşkın belirtileri, öncelikle Endülüslü Filozof İbn-i Hazm[1] (2003)'ın Güvercin Gerdanlığı[2] adlı eserindeki başlıklar esas alınarak ancak tarafımızdan ona yapılan ilave başlıklar eşliğinde tasnif edilmiştir. Çalışmanın çerçevesini belirlemede İbn-i Hazm'ın bu çok şöhretli eserinin seçilme sebebi, bizim sözlü anlatmalarımızın üretiminde de temel kültür çevrelerinden birisi olan İslâm kültür çevresinde şekillenmiş doğulu aşkın felsefesini yapmasıdır. İncelemede kullanılan halk hikâyeleriyle ilgili temel eser, çok sayıda âşıktan derlenmiş ve yakın dönem anlatmalarını ihtiva eden Timur Yılmaz (2011)'a ait "Yaşayan Âşıklık Geleneği- Âşıklardan Halk Hikâyeleri" adlı 2 ciltlik çalışmadır. Bu metinler, klasikleşmiş temel halk hikâyeleri ile de desteklenerek incelenmiştir.

Aşkın Çağı

Türk halk hikâyelerinin ana kahramanı olan âşıkların aşk yolculuğunun ilk aşaması, kendilerinde beliren aşk duygusunu fark etmeleridir. Her ne kadar Akıllı Mehmet ile Gülfidan Hanım (Yılmaz, 2011: I, 305) hikâyesinde "O sevdanın insanı tutacağı zaman, yer, mekân, saat belli mi? Belli değil tabii ki" denilse de Türk halk hikâyelerinde aşkın belirdiği en çok vurgulanan yaşlar on dört, on beş, on altı ve on sekiz yaşlarıdır. Bu yaşlar, hikâyelerde kalıplaşmış zaman dilimi olarak ve formulistik sayılar ile karşımıza çıkmaktadır. Aşk da bu çağlarda belli olmayan bir zamanda/saatte, yerde/mekânda âşıkları vurur. Aşkın bu yaşlarda insanları vurması tesadüfi değildir. Fizyolojik ve kültürel iki önemli sebebi bulunmaktadır. Birincisi fizyolojik sebeptir. Sözü edilen yaşlar insanoğlunun erginliğe ulaştığı, vücudunda cinsellik anlamında da bir şeylerin değiştiğini hissettiği yaşlardır. Bu kendini tanıma dönemi kızlar için erkeklerden daha erken olabilmektedir. Hikâyeler bize her ne kadar hem kadının hem erkeğin aşkını anlatsa da aşk hikâyesi genelde erkek âşığın aşkı merkeze alınarak kurgulanır. Bu yüzden erkeklerin ergen kimliği kazandığı yaşlar aşkın belirdiği yaşlar olarak kalıplaşmıştır.

Kültürel anlamda baktığımızda sevgiye, belli bir olgunluğa çıkmadan erişilemez. Bu olgunluk için sevgiye dair bir şeylerin öğrenilmesi gerekmektedir (Kayaokay, 2016: 197). Türk halk hikâyelerinde bu olgunluk çağı, erdem ve hüner donanımlarının kazanıldığı eğitim sürecinin bitişi ile başlar. Aşkın aktörleri şayet aristokrat ailelerden geliyorsa düzenli ve sıkı bir eğitim alarak hayata ya da aşka başladıkları görülmektedir. Medreselerde hocaların refakatinde din bilimleri, fen bilimleri, davranış bilimleri eğitiminin yanı sıra erkekler avcılık, silah kullanma, at binme, kılıç kullanma, kızlar da dikiş, nakış, halı dokuma gibi el sanatları konularında yetiştirilirler. Bu noktada dikkati çeken bir motif

[1] X. ve XI. yüzyıllarda yaşamış olan İbn-i Hazm (M. 993- M. 1064), eserleri tüm dünya dillerine çevrilmiş hukukçu, usul bilgini, muhaddis, dinler tarihçisi, dilbilimci, yazar ve şairdir.

[2] İbn Hazm tarafından kaleme alınan Güvercin Gerdanlığı, İslâm sanatı ve edebiyatının en güzel eserlerinden birisi olarak kabul edilir. Endülüs'te ve İslâm dünyasının belli başlı merkezlerinde sevgi üzerine gelişen zengin düşünceleri, yaşanan büyük aşkları anlatır.

olarak rüya motifi ile karşılaşılmaktadır. Hikâyelerdeki âşık olma yollarından birisi olan rüya yoluyla âşık olma, anlatı içinde pek çok işleve sahip olmakla beraber (Günay, 1993) üzerinde çok durulmayan işlevlerinden birisi de sıradan kişinin âşık kimliğine kavuşması için gerekli olan olgunlaşma sürecini hızlandırarak hazırlık, rüya, uyanış ve ilk deyiş aşamalarından oluşan kompleks bir rüya süresine indirmesidir. Bu rüyayı gören kişi başlangıçtaki hüner ve donanımı ne olursa olsun rüyadan sonra aşk için gerekli manevi donanımlara sahip olgun bir kişi olarak aşk macerasında yol alır.

Halk hikâyelerinde kahramanlar dört şekilde birbirlerine âşık olur: Bâde içerek âşık olma, aynı evde büyüyen kahramanlar kardeş olmadıklarını öğrenince âşık olma, resme bakarak âşık olma ve ilk görüşte âşık olma. Kerem ile Aslı'da görüldüğü gibi mezarlıkta, su yanında veya ıssız bir yerde uykuya dalan kahraman, rüyasında Hazreti Hızır'ı ya da pirleri görür ve onun elinden bâde içer, böylelikle rüyasında âşık olur. Arzu ile Kamber'de Tahir ile Zühre'de aynı evde büyüyen kahramanlar, kardeş olmadıklarını öğrenince birbirlerine âşık olurlar. Elif ile Mahmut hikâyesinde erkek kahraman herhangi bir yerde gördüğü bir güzelin resmine bakarak âşık olur. Ferhat ile Şirin hikâyesinde birbirini tanımayan iki genç bahçede, pencerede, yolda herhangi bir yerde ilk defa karşılaştıklarında birbirlerine âşık olurlar (Alptekin 1997: 20-21; Abalı, 2009: 99). Bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Aşkın Niteliği

Gasset (1995: 9) sevgiyi doğanın insana, kendisinin dışına çıkıp başka bir nesneye yönelme olanağını tanıdığı en yüce etkinlik olarak tanımlayarak "O bana doğru gelmez, ben ona doğru çekilirim" şeklinde tamamlar. Klasik edebiyatta sevgiliye kavuşmak ya da ona dokunmak geleneğin aşk mantığında yoktur. Sevgilinin varlığı bile tartışılabilir. Önemli olan sevgili değil âşığın aşkıdır ve bu aşkı yaşadığını dile getirebilmesidir (Bars, 2014: 341). Yine bu edebî gelenekte, "her kim âşık olur ve aşkını gizler de iffet ve sabır gösterirse, Allah onu bağışlar ve cennete koyar" hadisini temel alarak aşkın getirdiği bela, gam, cefa, eziyet ve rüsvalığa rıza ve teslimiyet gösteren standart bir âşık ve âşığın duygularına ilgisiz, tek işi eziyet ve cefa olan standart bir maşuk tipi var iken (Yağcıoğlu, 2010: 561) sözlü edebiyat ürünleri olan halk hikâyelerinde aşk karşılıklı teslim oluştur, ben ve ötekinin birliğidir. Burada farklı ya da ayrı olan yoktur (Veysal, 2010: 59). Eza ve cefadan da zevk ve mutluluktan da her ikisi de nasiplenir. Aşk duygusuna gark olan taraflardan her ikisi de 'âşık' olarak kurgulanmıştır. Seven ve sevilen aynı zamanda sevilen ve sevendir. Bu haliyle sözlü edebiyat, klasik edebiyata göre daha eşitlikçi bir aşk anlayışına sahiptir.

Türk halk hikâyelerindeki aşk, evlilikle sonlanmak üzere kurgulanmıştır. Anlatının sonunda mutlu son yani evlilik gerçekleşse de gerçekleşmese de aşk sürecinde bu amaçtan genellikle vazgeçilmez. Yani, halk hikâyelerinin anlatı mantığında 'gelip geçici, bir gönül eğlencesi olan aşk' yoktur.

Aşkın Belirtileri

İbni Hazm (2007: 39), aşkın belirtilerini zeki insanların aniden yakalayabileceğini, anlayışlı kişilerin de keşfedebileceğini söyler. İncelenen hikâyelerde âşıkların birinde ya da karşılıklı olarak her ikisinde görülen bir takım haller ve eylemler vardır. Önce tek tek tarafların sonrasında her iki tarafın aşk halini hissetmeleri, anlatılarda genelde "aşk hastalığına yakalanma" olarak yorumlanır. Gasset (1995: 10)'in sevginin ortaya çıkışını anlatırken söyledikleri, aslında bu aşk hastalığının ortaya çıkış sürecini vermektedir: "Sevgi gerçekten de arzuya benzer, çünkü bir kişi olsun, bir şey olsun, sevgi nesnesi onu heyecanlandırır. Ruh huzursuzlaşır; nesnenin yarattığı uyarıyla bir noktasından ince bir biçimde zedelenir. Öyleyse bu tür uyaranın merkezcil bir yönü vardır: Nesneden bize doğru gelir. Ne var ki sevgi edimi bu heyecanın, daha doğrusu bu uyarının gelmesinden çok sonra başlar. Sevgi, nesnenin gönderdiği delici okların açtığı yaralardan dışarıya fışkırarak nesneye doğru etkin bir biçimde akmaya başlar; bundan sonra da her türlü uyarının ve arzunun ters yönünde hareket eder. Sevenden sevgiliye -benden ötekine- doğru merkezkaç yönde ilerler".

İbn-i Hazm (2007: 39-45)'ın eserinde aşkın ortaya çıkışı ve akabinde ifşası, aşk ateşinin yanması, yangının alevlenmesi, alevin fışkırıp parlaması süreçleri toplam 32 başlıkta tasnif edilmiş olup buna göre aşkın belirtileri: Sevgiliyi derinden derine seyre dalmak; sevgiliyi can kulağıyla dinlemek, ne yaparsa yapsın sevgiliyi haklı bulmak, ona hayret etmek, onu doğrulamak, yalan bile söylese hak vermek; sevgilinin bulunduğu yere gitmekte yanına oturmakta aceleci davranmak; sevgiliden uzaklaştıran her türlü uğraşıdan uzaklaşmaya çalışmak; sevgilinin adının geçtiği konuşmaları sevmek; malını başkalarına dağıtmak; onu herkese tercih etmek; zıttı karakter özelliği sergilemek; gizli buluşmalar; kokusunu duymak istemek; onun konuşmalarından başka sözlere kulak asmamak; uzaklaşınca moralinin bozulması; sevgiliyle dar bir yerde buluşmadan dolayı haz duymak; geniş ve

açık bir yerde buluşmadan dolayı sıkılmak; birbirlerinin elinin değdiği, sahip olduğu nesneye sahip olma yollarını aramak; gizlice göz kırpma; konuşma sırasında eline değmeye çalışmak; ona dayanarak üstüne eğilmeye çalışmak; bardakta sevgilinin bıraktığı artığı içmek; birbirinden kaçma; konuşmalarında zıtlaşma; ufak şeyler için saldırgan ve sataşkan olma; yoğun uyuşmazlık noktasına gelme ve çabucak barışma ve bunun tekrarlanır olması; sadece sevgilisi üzerine konuşmak istemek; sevdiğinin adını tekrarladıkça bundan mutlu olma; yemek yiyemez, su içemez olmak; sevgilisi aklına gelince sessizleşmek, durgunlaşmak, gözlerini yere dikmek, kapalı ve durgun hal, donuklaşmış; yalnızlığı sevme, inzivaya çekilme yollarını arama; uykusuzluk; hastalık olmadan zayıflama ve son olarak sevgilinin ailesine, yakınlarına, çevresine kendininkilerden daha fazla sevgi göstermek, ilgi duymak olarak sırlanmıştır.

İncelediğimiz Türk halk hikâyesi metinlerinde bu başlıkların tamamı görülmemekle birlikte çoğunluğuna rastlanmıştır. Ayrıca bu başlıklar içinde olmayıp Türk halk hikâyelerinde olan hal ve eylemler de bulunmaktadır. Bu bağlamda, aşkın vücuda gelmesiyle beraber incelediğimiz Türk halk hikâyelerinde karşımıza çıkan, âşıklardaki kalıplaşmış haller ve eylemler yani aşkın belirtileri şu şekilde tespit edilmiştir:

1. Görür görmez aşk
2. Sevgilinin adının geçtiği konuşmaları sevmek (s. 40) [3]/sevmemek
3. Sevgiliyi derinden derine seyre dalmak (s. 39)
4. Sevgiliyi can kulağıyla dinlemek (s. 39)
5. Sevgilinin bulunduğu yere gitmekte yanına oturmakta aceleci davranmak (s. 39)
6. Ağlamak
7. Derdinin anlaşılamaması
8. Sürekli sevdiğini düşünmek
9. Kavuşamadığında ölümü göze almak
10. Onu herkese tercih etmek (s. 40)
11. Gizli buluşmalar (s. 40)
12. Uzaklaşınca moralinin bozulması (s. 40)
13. Konuşma sırasında eline değmeye çalışmak (s. 41)
14. Yanlış anlama, doğrusunu anlatmasına izin vermeme
15. Sadece sevgilisi üzerine konuşmak istemek (s. 42)
16. Ondan başka hiç kimseyi istememe beğenmeme
17. Yemek yiyemez, su içemez olmak (s. 42)
18. Aşkını şiirle anlatabilme
19. Aşkını kimseye açamama
20. Aşkını sevdiğine açamama
21. İçten içe yanmak, kavrulmak, küle dönmek
22. Uykusuzluk (s. 42)
23. Hastalık olmadan zayıflama, “ruhun gizli güçsüzlüğü” (s. 42)

Kayaokay (2016: 197)’a göre aşk bir kez kendini gösterdi mi, çok çeşitli ögelerin onunla ve onda buluştuğu ve bir dizi karmaşık olgunun onun adıyla anıldığı görülmektedir. Mutluluk, hoşnutluk, zevk, doyum gibi pozitif hâllerin yanında sıkıntı, dert, keder, hüzün gibi negatif hâller de âşıkları

[3] Tasnifteki sayfa numaraları İbn-i Hazm (2007)’ın eserine aittir. Sayfa numaraları verilmeyen başlıklar tarafımızdan eklenmiştir.

beklemektedir. Yani aşkın yapısal olarak düalist bir doğurganlığa sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Türk halk hikâyelerine baktığımızda bu düalist yapının;

1. Aşk neşesi
2. Aşk ızdırabı şeklinde karşımıza çıktığını söylemek mümkündür.

Haz ve zevk cephesinde karşımıza çıkan haller ve davranışlar şöyle sıralanabilir:

Sevgilinin adının geçtiği konuşmaları sevmek (s.40), Sevdiğinin adını tekrarladıkça bundan mutlu olma (s. 42), Sadece sevgilisi üzerine konuşmak istemek (s. 42), Onun konuşmalarından başka sözlere kulak asmamak (s.40), Bakışların takılı kalması, Sevgiliyi Derinden Derine Seyre Dalmak (S.39), Sevgilinin bulunduğu yere gitmekte yanına oturmakta aceleci davranmak (S.39), Sevgiliden uzaklaştıran her türlü uğraşıdan uzaklaşmaya çalışmak (S.39), Sürekli sevdiğini düşünmek, Onu herkese tercih etmek (s.40), Gizli buluşmalar (s.40), Sevgiliyi Can Kulağıyla Dinlemek, Sevgiliyle dar bir yerde buluşmadan dolayı haz duymak (s.4), Birbirlerinin elinin değdiği, sahip olduğu nesneye sahip olma yollarını aramak (s.41), Gizlice göz kırpma (s.41), Konuşma sırasında eline değmeye çalışmak (s.41), Sevgilisinin Sesini Duyunca Kendinden Geçmek, Malını başkalarına dağıtmak (s.40),

Gasset, gerçek sevginin en iyi nasıl anlaşılabileceğini ifade ederken ölçü olarak ızdırabı kabul eder. Gerçek sevgi, "kendini bir bakıma çekebildiği acılar ve ızdıraplarla belli eder; en iyi bunlarla ölçülür ve hesaplanır" (Gasset 1995: 9) der. Sevgide acı ve ızdırap istenmeyen unsur gibi görünse de sevgiyi besleyen bir mutluluk membaıdır (Kayaokay, 2016: 207). Türk halk hikâyelerinde aşkın ızdırap cephesindeki belirtileri;

Yemek yiyemez, su içemez olmak (s. 42), ruhun gizli güçsüzlüğü olarak hastalık olmadan zayıflama (s.42), Sevgilisi aklına gelince sessizleşmek, durgunlaşmak, gözlerini yere dikmek, kapalı ve durgun hal, donuklaşmış hal (S. 42), Yalnızlığı sevme, inzivaya çekilme yollarını arama (s.42), Uykusuzluk (s.42), Ağlamak, Aşkını sevdiğine açamama, Aşkını kimseye açamama, Derdinin anlaşılamaması, Aşkını şiirle anlatabilme, Uzaklaşınca moralinin bozulması (s.40),Yanlış Anlama/anlaşılma, doğrusunu anlatmasına izin vermeme, geçici ayrılıklarda sevgiliye kavuşana kadar yıkanmamak, tıraş olmamak, ölümle sonuçlanan kalıcı ayrılıklarda ölümü göze almak, ölümden korkmamak şeklinde sıralanabilir.

İlk Görüşte Aşk/Görür Görmez Aşk

Türk halk hikâyelerinde, bir arada büyüyen çocukların kardeş olmadıklarını anladıklarında âşık olmaları dışında diğer âşık olma şekillerinde rüyada ya da gerçekte, genellikle görür görmez âşık olma söz konusudur. Âşık olacak kişi büyük bir sarsıntıyla bu duyguyu idrak eder: Beyninden vurulmuşa döner, kalbine sanki bir ok saplanır, nefesi kesilir, ayakta duramayacak hale gelir vs. Ülker Sultan hikâyesinde bu karşılaşma şöyle anlatılır:

> *"Derler ki Ülker Sultan şehzadenin kürkünü büründü, dışarı çıktı. Ama öyle bir güzeldi ki, üstatlardan birinin dediği gibi, öyle bir güzel ki yüz bin sene geçse gene de eksilmez; tazeliğiyle köhneliği bir olur, çünkü mücevherin hiç kıymeti eksilmez. Güzelin güzeli de daha bambaşka, saray çocuğu, saraylarda büyümüş… Şehzade onu görür görmez beyninden vurulmuşa döndü, sanki kalbine bir ok saplandı, atından düştü. Hemen toparlandı sonra, kalktı" (Yılmaz, 2011; I, 42).*

İlk görüşte âşık olunan sevgilinin özellikleri Akıllı Mehmet ile Gülfidan Hanım (Yılmaz, 2011; I, 303) hikâyesinde teferruatlı şekilde anlatılmıştır:

> *"Mehmet:*
>
> *— Biz yolcuyuz. Sizi de rahatsız etmek. Mümkünse maşrapa su içip yolumuza devam edelim, dedi.*
>
> *Yaşlı nine seslendi kızına:*
>
> *— Kızım Gülfidan, şu yolculara çeşmeden bir maşrapa su doldur ver de bunlar içsin. Yolcudur, geç kalmasın bunlar.*
>
> *Gülfidan, elindeki maşrapayı çeşmeden doldurdu ve geriye dönüp, atın üzerindeki Mehmet'e doğru uzattığı zaman peh ocağın batsın Gülfidan. Mehmet, Gülfidanın yüzünü görünce put kesildi atın üzerinde. [Âşık diliyle anlatmak gerek Gülfidanın güzelliğini] Boy bir seksen, omuz genişliği*

seksene seksen, ince belli, elma yanak, billur buğak, ceylan bakışlı, keklik sekişli. Siyah zülüflerinin yarısını dökmüş beyaz sinesine, yarısı omuzlarından inmiş beline kadar. Aralanan saçlarının altından görülen yüzü, bulut altından sıyrılıp çıkan ay gibi göründü sanki…

Mehmet'e. Kız elindeki maşrapayı uzatmış. Mehmet'in gözü kızın gözlerine bakılı, kızın kirpikleri Mehmet in ciğerlerine takılı kalmıştı. Mehmet'in gözü kızın uzattığı maşrapayı görmüyordu. Yanındaki arkadaşı:

— Mehmet suyu alsana, deyince, Mehmet atın üzerinde irkildi birden, kızın elindeki maşrapayı aldı, suyu içti veya içmedi.

Kızın kirpiklerinden bir ok kalktı. Mehmet'in iki kaşının arasından değdi. Ve bu andan sonra Mehmet atın üzerinden yere düşmemek için kendini zor tutuyordu".

Hikâyelerde duyguların zirveye çıktığı yerlerde ifade aracı olarak şiir tercih edilir. Hikâye anlatıcısı tarafından anlatılan Mehmet'in âşık olma anı, kendi dilinden de anlatıda şöyle verilir:

Gezmek için yaylaklara gitmiştim

Ceylan gözlü bir güzele vuruldum

Seyrangâh ta keyfi keyfe katmıştım

Melek yüzlü bir güzele vuruldum

Güneş yüzlü güzel kimin yarıdır

Bir od saldı ciğerlerim eridi

Döndü baktı, ceylan gibi yürüdü

Nazlı, nazlı bir güzele vuruldum

Mehmet'im der bilmem bana ne oldu

Gülfidan adlı kız aklımı aldı

Yaşmağın altından ara bir güldü

Gizli, gizli bir güzele vuruldum (Yılmaz, 2011; I, 306).

Halk hikâyelerinin diğer örneklerinde de sıklıkla rastlanacağı gibi dış görünüşün önem kazandığı beşerî bir aşk söz konusudur. Hemen eklemek gerekir ki halk hikâyelerinde bu kadar güzel bir görüntüye sahip olan sevgilinin karakter özellikleri de en az fiziksel güzellikleri kadar olumlu kurgulanarak ruh-beden bütünlüğü vurgulanmaktadır.

Sevgilinin adının geçtiği konuşmaları sevmek/sevmemek

Aslında aşkın önemli belirtilerinden birisi, sevgilinin adının geçtiği konuşmaları sevmektir. Arzu duyulan kişiye ait her şey sevenin dikkatini çekmektedir. Hikâyelerde âşığın yanında yer alan ve onun aşkına şahitlik eden bir yardımcı sırdaş karakter vardır. İster erkek âşık olsun ister kadın âşık, bu sırdaş yardımcı ile genellikle kendi aşkı üzerine sohbet eder. Ayrıca bu kişi aracılığıyla sevgilisinin adının geçtiği konuşmalardan haberdar edilir. Bütün bunlar seven kişi, aşkını ortaya döktükten sonraki süreçte görülür. Sevgilinin adının geçtiği konuşmaları sevmemek ise aşkın henüz ortaya dökülmediği, kişinin duygularını kendisine dahi henüz itiraf etmediği dönemin belirtisidir. Çoban Süleyman ile Perişan Sultan (Yılmaz, 2011: I, 6) hikâyesinde çoban Süleyman, kendisine çok iyilikte bulunan bu yüzden minnet duyduğu ağanın kızını beğenir, fakat bu duygularını kendisine bile itiraf edemez. Kızın da ona ilgisi vardır. Bu ilgiden haberdar olunca Süleyman; "aman ağamın kızı" deyip kızın ismini bile ağzına almaz, Perişan Sultan bile diyemez. Çoban Süleyman'ın sevdiği kızın adının geçtiği konuşmaları sevmemesinin sebebi, ağanın yaptığı iyiliklere ihanet etme endişesi, aşkta denklik ilkesinin olmaması ve utanma duyguları olarak sıralanabilir. Ne zaman ki Perişan Sultan'ın da kendisine âşık olduğunu anlar, o zaman durum değişir. Karşılıklı aşk, bir başka deyişle denk aşk, denk olmayan sosyal statülerden kaynaklanan sorunların üstesinden gelir.



Sevgiliyi derinden derine seyre dalmak/Bakışların takılı kalması

Aşkın belirti verdiği organların başında göz gelir. Gözden aşkı okumak klasikleşmiş bir metottur. Aşk önce gözde başlar, diğer organlara sirayet eder. Göz görmeden gönül âşık olmaz. Göz, kalbe açılan kapıdır. İbn-i Hazm (2007: 39) da gözün ruha açılan büyük bir pencere olduğunu söyler.

Aşk ilişkilerinde göze verilen önem, Türk halk hikâyelerine de yansımıştır. Geleneksel toplumun muhafazakârlığı aşkı ifadede sözden çok göze rol biçmiştir. Halk hikâyelerinde de âşıkların beden dili ile iletişiminin göz ile kurulması, bir anlatı kalıp davranışı olarak karşımıza sıklıkla çıkmaktadır.

Akıllı Mehmet ile Gülfidan (Yılmaz, 2011: I, 303) hikâyesinde, bakışların ilk görüşte takılı kalması, oldukça estetik bir şekilde anlatılmıştır:

> *Mehmet'e kız elindeki maşrapayı uzatmış. Mehmet'in gözü kızın gözlerine bakılı, kızın kirpikleri Mehmet in ciğerlerine takılı kalmıştı. Mehmet'in gözü kızın uzattığı maşrapayı görmüyordu. Yanındaki arkadaşı:*
>
> *— Mehmet suyu alsana, deyince, Mehmet atın üzerinde irkildi birden, kızın elindeki maşrapayı aldı, suyu içti veya içmedi.*
>
> *Kızın kirpiklerinden bir ok kalktı. Mehmet'in iki kaşının arasından değdi. Ve bu andan sonra Mehmet atın üzerinden yere düşmemek için kendini zor tutuyordu. (Yılmaz, 2011: I, 303)*

Sevgili ile karşılaşma anında göz, sadece aşkın nesnesine odaklanır, başkaca her şey görüş alanı dışında kalır:

> *"Emrah. Selvihan'ı gördü; eh, aşk badesi içmişler, ikisi de birbirine on ikiden vuruldu, artık gözler hiçbir şey görmüyordu. Selvi de aynı, Emrah da aynı. Kız ile oğlan böyle birbirlerine bakışıp kaldılar"* (Yılmaz, 2011: I, 364).

Aşk Ateşi: İçten İçe Yanmak, Kavrulmak, Küle Dönmek

Ateş ile aşk arasında pek çok benzer özellik bulunmaktadır. Ateş de aşk gibi düalist bir yapıya sahiptir. Birbirine zıt değerleri aynı açıklıkla taşıyabilen bir olgudur. Ateş de aşk gibi yanıcı ve yakıcıdır. Hem arındırıcı hem ıztırap verici, yok edici bir özelliğe sahiptir (Kayaokay, 2016: 205). Türk halk hikâyelerinde od kelimesi ile de karşılanan ateş, aşk duygusunun hem istenen hem de can yakan özelliğini vurgularken ayrıca aşkın şiddetini belirtmek için de kullanılmaktadır. Pala (2019: 315-317)'ya göre, aşk ateşi sevgiliyi görür görmez onun ışığından sıçrayıp göze, oradan da kalbe ulaşan ilk kıvılcımla başlar. Sonraki zamanlarda sevgilinin adını her anış, duyulan özlem, onu her hatırlayışla ateşe döner. Gözde tutuşup gönülde yanan ve yaktıkça alevini artıran bu sönmez ateş, önce sevilene verilir. Seven, sevilenden sıçrayan ateşle yanar. Türk halk hikâyelerinde kadın ya da erkek fark etmeksizin muhatabını ilk fark edende bu ateşin yanmaya başladığı görülmektedir. Mehmet'in aşkıyla Gülfidanın üç yüz altmış altı damarı ateş alıp yanar (Yılmaz, 2011: I, 308).

Çoban Süleyman ile Perişan Sultan (Yılmaz, 2011: I, 5) hikâyesinden:

> "Kuşluk zamanı, yani kuşluk zamanı dediğimiz şöyle sabahla öğlen arası saatlerde Çoban Süleyman koyunları getirdi, sarımcı kadın koyunları sararken Perişan Sultan balkondan şöyle bir baktı, Çoban Süleyman'ın güzelliğini görür görmez, o da yanmaya başladı".

Sevdekâr Sultan İle Gülenaz Sultan hikâyesinde; Kandahar padişahının kızı Gülenaz bahçeye gezmeye çıkar ve orada Sevdekâr'ı görüp ona âşık olur. Bahçeye ikinci kez geldiğinde peçesini açar. Gülenaz'ın cemalini gören Sevdekâr da aşk oduna düşer. Bazen bağda bazen Gülenaz Sultan'ın sarayında buluşmaya başlarlar (Küçükbasmacı, 2005: 282).

Aşk, Âşık Garip için bir od'dur. Âşığın yüreğine düşen bu kor parçası, bir "âh"ta tüm âlemi yakacak kadar fazladır:

> *"Bir âh etsem 'arş-ı âlemi yakar*
>
> *Bir od düşdü 'Âşık Garibi yakar" (Türkmen, 1995: 130)*

Bir kez yanan ateşi söndürmenin yolu vuslattır. Bu vuslat halk hikâyelerinde evliliktir. Bu yolda karşılaşılan engeller, aşk ateşini harlamaktan başka bir işe yaramaz. Necip ile Telli (Yılmaz, 2011: I, 51) adlı halk hikâyesinde:

"Günlerden bir gün, Necip artık vakti geldi deyip amcası Karaca Bey'in kızı Telli'yi istemek üzere dünürcüler gönderdi. Fakat ne yazık ki amcası Necip'e kızını vermek istemedi. Gelgelelim, Karaca Bey'in karşı çıkışı, Necip ile Telli'nin birbirlerine sevdalarını, içlerini yakan bu ateşi söndürmek şöyle dursun onu daha da harlayıp alevlendirmekten başka bir şeye yaramadı. İkisinin de sevdasının dumanı hâlâ başlarında tütüyordu."

şeklinde dile getirilir.

Cesaret

Aşk cesaret gerektirir. Aşkın ayak sesleri ile beraber kadın da erkek de kendini hem olumluya hem olumsuza açmış demektir (Kayaokay, 2016: 197). Şayet hoşnutluk, neşe, zevk isteniyorsa keder, üzüntü, düş kırıklığı, engeller de göze alınmalıdır. Bu, âşıkların gözü kara ve kararlı olmasını gerektirir. Aşk bir duygu olarak bedeni sardığında cesaret olmadan gerçekleşme şansı bulamaz. Taraflarca daha önce yaşanmamış bu bilinç yoğunluğu belirti olarak görülmeye başladığı andan itibaren, korkaklığı men eder ve kadını da erkeği de aşk için ölümü göze almaktan bile çekinmeyen birer cengâvere dönüştürür. Sevgili uğruna ölümü göze almak, ölümden korkmamaya örnek, Ercişli Emrah ile Selvihan hikâyesinden verilebilir (Yılmaz, 2011: I, 381-382). Emrah gurbetteyken onun Selvihan'a olan aşkından habersiz olan Şah Abbas Selvi'ye düğün yapar. 40 gün 40 gece süren düğünün sonlarına yetişen Emrah, saz şairi kimliğiyle düğüne katılır ve şahın huzurunda şiirler söylemeye başlar. Şahın hoşuna giden bu şiirler devam ettikçe, Emrah'ın Selvi'ye olan aşkını dile getirmeye başlaması üzerine Yakup Han endişelenir:

"Yakıp Han dedi ki:

— Emrah, ne yaptın oğlum; hepimizin hayatını söndürdün. Sadece bir senin değil, hepimizin boynunu vurdurur Şah.

Emrah:

— Vallahi vurdururşa vurdursun, dedi. Emrah ölümden korkmuyor ki, niye telaş etsin."

Saraç İbrahim ile Perişan Sultan (Yılmaz, 2011: I, 282) hikâyesinde de aşk padişaha kafa tutma gücünü veriyor:

"Hamza Han kılıcını çeker, doğru Padişahın kapısına. Bizde derler ya, kol kuvvette, akıl kafada. Ulan, sen bir padişaha ne edebilirsin? Ama aşk öyle bir şey ki Padişahın sarayının önünde bir nara attı."

Sevgilinin bulunduğu yere gitmekte yanına oturmakta aceleci davranmak

Âşıkların hislerinin kuvveti, onları gözü kara ve aceleci yapabilmektedir. Türk halk hikâyelerinde aşk sahneye çıktıktan sonra âşıkların tüm hayatları bu aşk macerasına göre kurgulanır. Aşkın her iki tarafı da karşı tarafı beklemeden bu aceleciliği sergileyebilmektedir. Nitekim Çoban Süleyman ile Perişan Sultan (Yılmaz, 2011: I, 6) hikâyesinde kız, oğlanı beklemeden harekete geçer:

"Çoban Süleyman koyunları köyün içerisine geldiği zaman gelinler, kızlar Çoban Süleyman'ın gelişine hayranı olurdular. Fakat Süleyman'ın bir haysiyeti vardı, gözünü alır, kimseye bakmazdı. Sarımcı kadın koyunları sardı, Çoban Süleyman koyunları aldı, şöyle köyün içerisinde köylünün de bağlıkta koyunlarını otlatırken Perişan Sultan dayanamadı:

— Ben Süleyman'ın yanına gideceğim, dedi.

Kararını verdi, geldi Süleyman'ın yanına:

— Selam, ağanın çobanı,

— Aleykümselâm, bacı,

Bacı lafını duyunca kız sanki bir okla vuruldu".

Burada belirtilmesi gereken bir nokta, toplumsal statü olarak erkek âşıktan daha yüksekte olan kadın âşıklar aceleci olmakta ve ilk hamleyi yapmakta daha cesur davranabildikleridir.

Sürekli sevdiğini düşünmek

Türk halk hikâyelerindeki aşk, anlık, belirip kaybolan ya da kesintili bir çizgi izleyen bir macera değildir. Âşıklar aşka tutulduktan sonra vuslata erene kadar tüm yaşantılarını bu aşk bir sarmaşık gibi sarmalamaktadır. Hüseyin ile Senem (Yılmaz, 2011: I, 28) hikâyesinde Hüseyin'in ahvali buna örnek olacak şekildedir:

> *"Ne de olsa serde sevdalık vardı. Hüseyin o gurbet elde geçirdiği yedi yılın bir gününde, bir anında bile Senem'i düşünmeden edemedi".*

Sevgiliden uzaklaşınca moralinin bozulması

Gasset (1995: 30), sevgi nesnesinden "yüz fersah uzakta bulunduğumuz, onu hiç düşünmediğimiz süre içinde bütünüyle hareketsiz olsak da, o nesneyi seviyorsak, içimizde olumlu, ılık bir şey kaynayıp dışarıya akar" diyerek sevginin, sevgi nesnesinden ayrı kalmakla sönmeyeceğini belirtir. Sevgide ayrılık, bazen âşıkları sağaltmak için elzem olabilir. Sevgiliden uzaklık, "ona duyduğumuz ilgiyi arttırır" (Gasset 1995: 36). Aşkın hararetini arttıran en önemli değerlerin başında gelen "firkat" yani sevgiliden uzakta olma hâli, aşkı sürekli diri tutmaktadır. Sevgiliden uzakta olmak ve buna katlanabilmek vuslat hayaliyle yatıştırılır (Kayaokay, 2016: 208).

Türk halk hikâyelerinde sevenler birbirinden uzaklaşınca üzüntüye gark olurlar. İş için gurbete çıkma ve askere gitme en önemli uzun süreli uzaklaşma sebepleridir. Hamit Han ile Melike Sultan (Yılmaz, 2011: I, 103) hikâyesinde askere giden Hamit Han, sevgilisinden ayrılmayı yakan hasret ve dert olarak niteleyip şiirinde şöyle ifade ediyor:

> *Sorma gardaş sorma benim derdimi*
>
> *Ela gözlü nazlı yardan ayrıldım*
>
> *Onun hasretiyle yanar ağlarım*
>
> *Ela gözlü nazlı yardan ayrıldım*

Bir başka hikâyede Çoban Süleyman'ın gitmesi Perişan Sultan'ı yüreğini yanık, yaslı birine çevirir (Yılmaz, 2011: I, 9).

Mehmet, Gülfidan'ı bulamayıp eve döndüğünde hali perişandır:

> *"Mehmet kendinden geçmiş bir vaziyette, atın üzerinde zor duruyor, arkadaşlarıyla birlikte hava karardıktan epey bir zaman sonra şehre geldiler. Herkes merak ediyor ki, bunlar nerede kaldılar diye.*
>
> *Birde baktılar ki. Bahçe kapısının önünde Mehmet'le arkadaşları belirdi. Allah sana şükür, geri döndü bunlar.*
>
> *Atlarını çektiler içeriye. Herkes sordu:*
>
> *— Oğlum neredesin, nerede kaldın? diye.*

Morali bozuk bir şekilde, hiç kimseyle tek kelam etmeden kapıdan içeriye girdi ve kendi odasına çekildi Mehmet. O gece yemeğe davet ettiler, inmedi. Kim gittiyse, annesi, babası, hanım nine dahi Mehmet'in ağzından tek kelime söz dahi alamadılar. Yok, Mehmet konuşmuyor. Sabah oldu; yüzümüze hayırlı sabahlar. Mehmet yine odasından çıkmıyor". (Yılmaz, 2011: I, 304).

Yemek yiyemez, su içemez olmak

Aşkın belirtileri içinde en sık rastlananlardan birisidir. Âşıklar heyecandan, mutluluktan çoğu zaman da hüznün etkisiyle yemeden içmeden kesilirler:

> *"Gülfidan, iki gün içinde gül yaprağı gibi solmaya başladı. Anası baktı, günde yüz koyun, otuz inek sağan kız, iki günden beri başını yerden bile kaldırmıyor. Yemekten kesilmiş, sudan kesilmiş. Bir gül yaprağı gibi sararıp solmaktadır" (Yılmaz, 2011: I, 307).*

Uykusuzluk

Yeme-içmeden kesilmek kadar sıklıkla rastlanan bir diğer durum da uykusuzluktur. Uykusuzluk çekmeyen, rahat uyku uyuyan âşık yok gibidir. Öyle ki, günlerce süren uykusuzluk âşıkları hastalık noktasına bile getirir:

> *"Şehzade, cariyelerine emir vermişti, 'yunup yıkayın hanımı, tarayın, giyindirin, mücevheratını takın, ben gelip onu göreceğim,' demişti. Şehzade üç dört gün sonra geldi, baktı ki kadın ormanda gördüğü güzelliğin üzerine on beş kat daha koymuş. Şehzade'nin ona olan aşkı da on beş kat daha arttı, öyle bir âşık oldu ki gecesi gündüzü, uykusu yok adamın" (Yılmaz, 2011: I, 307).*

Konuşma/görüşme sırasında eline değmeye çalışmak

Halk hikâyelerinin üretildiği toplum yapısında âşıkların aşkları hangi boyutta olursa olsun bedensel temasa müsaade edilmez. Evlenmeden önceki süreçte aşk ilişkisinin hangi iletişim boyutunda yaşanacağı ile ilgili sıkı bir kontrol mekanizması geliştirilmiştir. Bu yüzden göz göze gelmek, gülüşmek, elin ele dokunması, baş başa kalmak/konuşmak gibi modern hayatın aşk ilişkilerinde olağan karşılanan durumlar geleneksel toplumda kendine yer bulamaz. Ancak aşkın verdiği cesaret, bazen sevgililerin bu yasakları zorlamasını sağlar. Kimi zaman da sevgililer bu noktada çok yakın oldukları kişilerden örtük ya da açık destek de görebilmektedirler. Ülker Sultan (Yılmaz, 2011: I, 38) hikâyesinde sevdiği kızın eline dokunabilmek için ona gül veren âşığa rastlıyoruz:

> *"O çıkarttı 10 lira verdi. Zaten Ali Cengiz'in amacı gülü bizzat kızın eline vermekti, hem gülü verdi ona hem de elini eline dokundurdu, sonra da çekti gitti".*

Mehmet ile Gülfidan Hanım (Yılmaz, 2011: I, 306) hikâyesinde çeşme başında gördüğü Gülfidan'a görür görmez vurulan Mehmet, Gülfidan'ın kendisine su verirken yaşmak altından gülümsemesi ile aşkının karşılıksız olmadığını anlıyor.

Sevdiğinden Vazgeçmemek/Onu herkese tercih etmek

Sevgili, diğer herkese tercih edilen kişidir. Ben ve öteki kavramları bağlamında bakılırsa sevenler, aşkları sayesinde ben'liklerinden kurtulmuş, iki ayrı ruh bütünleşerek 'biz' olmuştur. Bu 'biz' birlikteliği artık 'bir'i temsil eder. Yeni üretilen bu 'bir', 'ben'in yerine geçer ve artık dünyadaki herkes 'öteki'dir. Akıllı Mehmet ile Gülfidan Hanım (Yılmaz, 2011: I, 308) hikâyesinden:

> *Gülfidanım nerden düştüm bu aşka*
>
> *O sihrinden uzak dursaydım keşke*
>
> *Mehmet'im kendinin adından başka*
>
> *Her şeyi kalbimden sildi götürdü*

Perişan Sultan da "*Gönlümün sultanı canan; Derdimin ilacı derman; Sevdiğim Süleyman civan"* olarak seslendiği sevgilisini herkese tercih ettiğini "*Ben kime açayım gizli yaramı/O bitirdi takatimi çaremi/Onsuza açamam gönül yaramı; Ondan başkasına vermem gönlümü"* (Yılmaz, 2011: I, 10) mısralarıyla dile getirmektedir.

Âşıklar bir kez aşk ateşine tutulduğunda tüm hayatları boyunca ta ki ölüm onları ayırana kadar her türlü sıkıntıya göğüs germek pahasına birbirlerinden vazgeçmezler. Hikâyelerde evlilik çoğunlukla anlatının sonunda gerçekleşse de kimi hikâyeler, aşkın evlilik sonrası sınavlarını da vermek üzere evlenme motifi, anlatının ortalarına çekilerek kurgulanır. Âşığın aşkındaki kararlılık evlendikten sonra da devam eder. Diri girilen güvey evinden ölü çıkana kadar sürer:

> *"Gülfidan'ın anası ve babası geldiler, kızlarını ziyaret ettiler. Anası yalvardı:*
>
> *— Kızım, senin bundan başka çaren yoktur. Bu adamın artık adam olacağı yoktur, bunun durumu malum. Gel, seni götürelim. Az bulursak az yeriz, çok bulursak çok yeriz. Elimiz, obamız, baban, kardeşlerin çok üzülmekteler senin için, dedi.*
>
> *Gülfidan:*
>
> *— Ana, müsaade edersen, derdimi sana birkaç kıta söz ile anlatmak istiyorum, cevabımı sana öyle vermek istiyorum" dedi.*

O on dört örük yasemin zülüflerinden birisini bastı dertli sinesinin üzerine. Henüz elinin kınası solmak üzereyken, dokundu mızrabıyla tellerine. Bakalım, anasına ne söyler? Allah hepinize hayırlı günler nasip etsin.

Talihimmiş, kaderimmiş neyleyim

Karaymış benim günüm ana can

Kerem'siz Aslı'nın ne kıymeti var

Bırakın, alışın yanım can ana

— Talihimmiş, kaderimmiş neyleyim; karaymış benim günüm ana can. Kerem'siz Aslı'nın ne kıymeti var. Bırakın, alışın canım ana can.

Derdim için yalvarırım Allah'a

Ara yerde siz girmeyin günaha

Bizim yaylaklara dönemem daha

Perişan olsa da sonum ana can

Alır son bendini, bakalım ne söyler Gülfidan?

Gülfidan'ım, derdim ele açmaram

Sevdiğimi terk eyleyip göçmerem

Ben ölsem de Mehmet'imden geçmerem

Çıksa da bu yolda canım ana, can

Sözler tamama yetti. Ana, bala, ikisi birbirine sarıldı, ağladılar ve anası anladı ki, bu kızın buraya dirisi girdi ve ölüsü çıkacak. Bunu hissetti. Bir iki kelime daha etmeden geldi, beyine durumu anlattı" (Yılmaz, 2011: I, 308).

Sevgiliye kavuşana kadar yıkanmamak, tıraş olmamak, ant vermek

Hikâyenin sadakatle birbirine bağlı âşıkları için iki çeşit ayrılık vardır. Birincisi aşkın idrakinden sonra meydana gelen bazen birden fazla kez tekrarlanan uzun fakat süreli ayrılıklar, diğeri de ölüm yoluyla sürekli ayrılık. İkincisi genellikle anlatıların en sonunda karşımıza çıkar. Burada kast edilen birinci türden ayrılıktır. Bu ayrılıklar sırasında âşıklar sevdiklerinin ardından bir çeşit yas tutarlar. Geleneksel toplumda ölüm sonrası yas uygulamaları arasında yer alan yas süresince yıkanmama, tıraş olmama, karalar giyinme, eğlenceden uzak durma, toplumdan izole yaşama gibi pratiklerin, hikâyelerde âşıklar tarafından ayrı kaldıkları süre içinde sevdiğine bağlılığı göstermenin bir yolu ve aşklarının belirtisi olarak sergilendiği görülmektedir. Bu aşk belirtisi davranışlar ile hem kendilerine hem de topluma âşık kimliklerini sürdürdükleri mesajını verirler. Ercişli Emrah ile Selvi Han (Yılmaz, 2011: I, 388) hikâyesinde Emrah, Selvi'ye kavuşana kadar aşkının belirtisi olarak yapacaklarını babasına şöyle söyler:

— Ey baba ey, Selvi'ye kavuşana kadar ne tıraş olacağım, ne hamam edeceğim, dedi Emrah.

— Aman yavrum, etme, yapma oğlum. Tıraş olmadan, hamam etmeden olur mu hiç oğlum?

— Olur, baba. Selvi'ye kavuşana kadar yapmayacağım, dedi.

Sevdiğinden Vazgeçmeme, Sadakat

Halk hikâyelerinde aşk, ilk görüşte patlama şeklinde idrak edilse de bu anlık, gelip geçici bir duygu durumu değildir. Ortaya çıkışından itibaren Gasset'in tarifi ne uygun bir nitelik kazanır. Gasset'e (1995: 11) göre sevgi, bir mıknatıstan çıkan kıvılcımlar gibi yanıp sönen ani anlar ya da kopuk kopuk zamanlar dizisinin aksine zaman içine yayılır; insan, sevgiliyi sürekli olarak sever. Sevgi, kesintisiz bir akış, sevenden sevgiliye doğru ilerleyen ruhsal bir ışınım, yalnızca bir kez oluşan bir boşalma değil, bir akıştır. Bu da bizi sadakat kavramına götürür.

Türk halk hikâyelerinde erkeğin de kadının da yüreğine aşk ateşi düştüğü andan itibaren sadakatle bu aşka bağlandıkları görülmektedir. Aşk yolculuğunda bazen üçüncü şahıslar engelleyici işleviyle anlatıya dâhil olurlar. Âşıkların arasını açmak, onları ayırmak isteyen arabozucuların en çok

başvurdukları hileler, âşıkların sadakatsizliği ile ilgili uydurdukları iftiralar ve gurbette olan âşığın öldüğü yalan haberini yaymalarıdır. Bu da gösteriyor ki, iffetsizlik, aldatma ve ölüm olmadıkça her ne sıkıntı, bela ve bedel olursa olsun âşıkların birbirinden, aşklarından vazgeçmeleri mümkün değildir.

Sadakat kavramı toplumsal cinsiyet açısından daha çok kadınla beraber anılan bir kavram olagelmiştir. Bars (2014: 345), "Halk edebiyatının sevgilisi, aşüfte ve hafifmeşrep değildir. Âşığından başka kimseye iltifat etmez" diyerek halk hikâyelerindeki özelliği de belirtmiş olmaktadır. Ercişli Emrah ile Selvihan hikâyesinde; Selvihan, Emrah gurbetteyken kendisiyle evlenmek isteyen İsfahan şahı Şah Abbas'a, kendisi için bir bağ dikmesi ve bu bağ ilk yemişini verene kadar beklemesi şartını koşarak onu yedi yıl oyalayabilmiştir. Ancak yedi yıl dolup bağ da yemişini verince düğün kurulur. Selvihan aşkının bu sadakat sınavında çaresinin tükendiğini anlayınca sevdiğine ihanet etmemek için son koz olarak kendini öldürmeyi göze alır. Hikâyede bu olay şöyle anlatılır: "Selvihan ile Nazlı birer kâse, birer bardak zehir hazırlamıştılar kendilerine. Eğer Şah zifafa gelirse, o zehirleri içip ikisi de öleceklerdi. Çünkü Selvi Hak âşığıydı; onun maşukasından başka, âşığından başka hiçbir kimseyle evlenme hakkı, evlenme yetkisi yoktu" (Yılmaz, 2011: I, 383).

Burada altı çizilmesi gereken nokta, halk hikâyelerinde sadece kadın âşıklar değil, erkek âşıkların da sevdiğine sadakatle bağlı olduğudur.

Âşık Garip şiirinde bu durumu şöyle dile getiriyor:

Ben âşıkım bu sevdadan dönmezem

Hercayi değilem yüze gülmezem

Sâdık-ı âşıkım hile bilmezem

Saf derûnum, aşk yolunda gör beni (Bars, 2014: 343).

Sürmelibey hikâyesinde geçen şiirde ise ölüp de mezara girene kadar hatta mahşere dek sevdanın süreceği dile getiriliyor:

Yozgatı sel almış Soğluğu duman

Sıtgınan seviyom billahi inan

Ölüp de mezere girdiğim zaman

Ben susuyum kemiklerim söylesin

Gökteki yıldızı fener mi sandın

Sevip ayrılmayı hüner mi sandın

Beni bu sevdadan döner mi sandın

Huzuru mahşere sürer sevdamız (Adikti, 2001: 78).

SONUÇ

Temel konusu aşk olan anlatıların incelenmesi sonucu görülmüştür ki, aşkın neşe ve ızdırap kutuplarına bağlı tüm halleri bütün zenginliğiyle hikâye geleneğimizde temsil edilmiştir. Aşkın vücuda gelmesiyle beraber ortaya çıkan, âşıklardaki haller ve eylemler yani aşkın belirtileri, aşkın dışa vurumu Türk halk hikâyelerinde bir kalıplaşma yaratacak kadar ortaktır. Bu hikâyeler, edebî metinlerin toplumun izdüşümü olma iddiasını taşır nitelikte, üretildikleri kültürel bağlamın aşk algısını yansıtacak şekilde kurgulanmıştır. Ayrıca, İbn-Hazm'ın İslâmî kültür çevresindeki aşk üzerine söylediklerinin Türk halk hikâyelerine uygulanabilirliği de görülmüştür.

KAYNAKÇA

Abalı, N. (2009). Türk halk hikâyelerinde ilk görüşte aşk motifi, ensest yasağı ve egzogami. *Millî Folklor*, 83, 97-102.

Adikti, V. (2001). Bir aşk hikâyesi kahramanı Sürmelibey. *Millî Folklor,* 51, 75-79.

Gasset, J. O. Y. (1995). *Sevgi üstüne.* Yurdanur Salman (Çev.). 1. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Günay, U. (1993). *Türkiye'de âşık tarzı şiir geleneği ve rüya motifi,* Ankara: Akçağ Yayınları.



Hança, B. B. (2012). Tanım mı tarif mi? halk hikâyesinin tanımlanması meselesi. *JASSS*, (5), 8, 693-699.

İbn Hazm (2007). *Güvercin gerdanlığı-sevgiye ve sevenlere dair*. Mahmut Kanık (Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.

Kayaokay, İ. (2016). Ortega Gasset ve Erich Fromm ile Nedîm'in aşk nazariyesine dair ortak husûsîyetler. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 16, 195-226.

Köse, N. (1996). Türk halk hikâyelerinde yapı (structure). *Araştırmalar-I kitabı içinde* (s. 20-53). Ankara: Millî Folklor Yayınları.

Küçükbasmacı, G. (2005). Yapısına göre iki halk hikâyesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* (13), 1, 273-286.

Pala, İ. (2019). *Dört güzeller- toprak, su, hava, ateş*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Türkmen, F. (1995). Âşık garip hikâyesi inceleme-metin. Ankara: Akçağ Yayınları.

Veysal, Ç. (2010). Cinsellik, sevgi ve aşkın diyalektiği. *(Flsf) Dergisi,* 9, 49-76.

www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts. (Erişim tarihi: 30.07.2019)

Yağcıoğlu, S. (2010). Fuzûlî ve Bâkî divanlarında aşk anlayışı ve sevgili tipi. *Turkish Studies*, 5/3, 559-587.

Yılmaz, T. (2011). *Yaşayan âşıklık geleneği- âşıklardan halk hikâyeleri I-II*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Zöhre, A. (2014). Muhibbî dîvânında aşk ve âşığa dair benzetmeler, *TÜRÜK*, 3, 84-98.



POTTER SENDROMLU ÇOCUKLARDA KONJENİTAL HASTALIK VE KRONİK BÖBREK YETMEZLİĞİNİN SOSYAL BÜTÜNLEŞME ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Yasemin Oğuz Güner
Öğr. Gör., Akdeniz Üniversitesi, yaseminoguzguner2016@gmail.com

Armağan Oğuz
Dr., Acıbadem Hastanesi. drarmaganoguz@yahoo.com

Özet

Potter sendromu, nadir görülen tedavi prosedürü olmayıp altta yatan patolojilerin düzeltilmesi ve semptomların kontrol altına alınmasına dayanan kongenital anomalilerden biridir. Renal agenesis, oligohydramnios, pulmoner hipoplazi ve tipik yüz görünümü ile karakterizedir. Kronik hastalıklı, engelli bireylerin de dahil olduğu dezavantajlı gruplar psikososyal desteğe ihtiyaç duyan oldukça geniş bir grubu oluşturmaktadır. Kanser, kronik böbrek yetmezliği gibi kronik hasta gruplarıyla yapılan yaşam kalitesi üzerine pek çok çalışma, hasta ve hasta yakınlarında tükenmişlik sendromu ile yüksek kaygı düzeyini ortaya koymaktadır. Kronik Böbrek yetmezliğinde Renal Replasman Tedavi seçenekleri olsa da yaşam kalitesi sorunu medikal gelişmelerin yanında her yaş grubundan hasta ve yakınının ortak sorunu olmaya devam etmektedir. Çocukluk renal yetmezliği olan Kongenital anomali nedeniyle ile engelli çocukların ailelerinde anksiyetenin, eğitim düzeyi, yaş gibi pek çok faktörlerle arttığı çalışmalar hastalık kaynaklı psikososyal sorunların varlığını göstermektedir. Bedensel ve zihinsel engelliler, istismara uğramış çocuklar, tek ebeveynli aileleri alkol bağımlıları, yaşlılar vb. dezavantajlı gruplardır. Çalışmanın amacı çeşitli engeliyle dezavatajlı gruplardan olan Potter sendromundaki bireylerin ve ailelerinin sosyal bütünleşme ve psikolojik destek ihtiyacını ortaya koymaktır. Bu sebeple birbirinden ayrı nedenlerle içinde bulunduğu dezavantajlı grupların ortak çözümünde sosyal bütünleşmeyi sağlayacak uygulamalar yatmaktadır. Farklı engeliyle doğan çocukların ve ailelerinin de psikososyal sorunlarla derinleşen yaşam kalitesini iyileştirecek farklı çalışmalara ve düzenlemelere gerekliliği düşünülmektedir. Bu ihtiyacın ortaya konulması için alanyazından faydalanılmıştır.

Anahtar Kelime: Kronik Böbrek Yetmezliği, Sosyal Bütünleşme, Psikososyal Destek, Yaşam Kalitesi

Abstract

Potter syndrome is one of the congenital anomalies that is not a rare treatment procedure but is based on correcting the underlying pathologies and controlling the symptoms. It is characterized by renal agenesis, oligohydramnios, pulmonary hypoplasia and typical facial appearance. Disadvantaged groups, including those with chronic disabilities, include persons with disabilities who are in need of psychosocial support. Many studies on the quality of life with chronic patient groups such as cancer and chronic renal failure reveal high levels of anxiety with burnout syndrome in patients and their relatives. Renal Replacement in Chronic Renal Failure Although there are treatment options, the quality of life problem continues to be the common problem of patients and relatives of all ages as well as medical developments. Studies showing that anxiety in the families of children with disabilities due to congenital anomaly with childhood renal failure increase with many factors such as education level and age indicate the existence of psychosocial problems caused by the disease. Physically and mentally disabled, abused children, single-parent families, alcohol addicts, the elderly and so on. disadvantageous groups. The aim of this study is to reveal the need for social integration and psychological support of individuals and families in Potter syndrome, one of the disability groups with various disabilities. For this reason, there are practices that will ensure social integration in the joint solution of disadvantaged groups in which they are located for different reasons. It is considered that children and their families born with different disabilities need different studies and arrangements that will improve the quality of life deepened by psychosocial problems. The literature was used to demonstrate this need.

Key Words: Chronic Renal Failure, Social Integration, Psychosocial Support, Quality of Life

GİRİŞ

Dezavantajlı gruplar; çocuklar, gençler, yaşlılar, engelliler, kadınlar, tek ebeveynli aileler, yoksullar, göçmenler, azınlıklar, eski hükümlülerin yer aldığı özel olarak korunması gereken bireylerden oluşmaktadır. Bir diğer ifadeyle toplumda yetersiz koşullar içinde yaşayan, demografik değişkenlere bağlı olarak farklı nitelik ve nicelik gösteren, fizyolojik, psikolojik, sağlık, sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel açılardan çağdaş yaşam koşullarına ulaşmak için devletin sorumluluğunda ve organizasyonunda korunması gereken gruplardır (Çağçıoğlu ve Belen, 2016).

Pek çok doğumsal defektle doğan bireylerde karşılaşılan, sağlık sorunlarının yanı sıra psikolojik, ekonomik, sosyal sorunlar da aynı toplumun ortak sorunu olarak kabul edilmelidir. Bu bakış ile



Potter sendromuyla doğan çocuklar ve aileleri destek ihtiyaçlı dezavantajlı grubun içerisinde yer almaktadır. Kongenital hastalıklar, kronik hastalıklar ve engelli bireyler tek başına bile derecesi, tedavi süreci, eşlik eden hastalıklarıyla birlikte yoksulluk, sosyal politika, yalnızlık gibi etkenlerle daha da sorunlarının arttığı gruplardır. Bu üç durumun bir arada olduğu, Potter sendromlu hatsalar, üzerinde durulması gereken azınlığı oluşturmaktadır. Medikal destekle önlem ve tedavi süreci dışında sosyal desteğin ailelerdeki stresle ortaya çıkan kaygı bozukluğu, depresyon, tükenmişlik gibi sorunların azaltılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Bir ya da birkaç yetersizlik grubundan çocuğa sahip olan ailelerle yapılan sınırlı sayıdaki çalışmaların dışında Türkiye'deki tüm yetersizlik gruplarının bir arada ele alındığı çalışmaların olmadığı görülmüştür. Ayrıca sosyal destek ile ailelerin travmatik olay sonrası yaşadıkları stres arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulgularına da rastlanmaması çalışmaya sınırlılık getirmiştir. Bu nedenle çalışma mevcut yetersizliğin ve psikososyal zorluklarını ortaya koyan çalışmanın ön basamağı olarak literatürde olgu ve benzer durumların taranması, problemin tespiti ve çözüm önerilerinden oluşmaktadır.

1.POTTER SENDROMU

Gebeliğin 16 haftasının ardından mevcut olan amniyotik sıvı miktarı, temel olarak fetal idrar üretimine bağlıdır. Normal fetal gelişimde, fetus sürekli olarak amniyotik sıvıyı yutar. Daha sonra gastrointestinal sistem tarafından yeniden absorbe edilip böbrekler tarafından amniyon kesesi içine sokulur. Oligohidramnios, amniyotik sıvının hacmi, gebelik dönemi için normalin altında olduğunda meydana gelmektedir. Bunun nedeni, iki taraflı böbrek agenezisi veya idrar yolunun tıkanması ve zaman zaman membranların uzun süre yırtılması nedeniyle oluşan idrar üretimindeki azalma olabilmektedir. Fetal idrar, hidrodinamik basınç yoluyla hava yollarının, alveollerin genişlemesine yardımcı olup akciğer gelişimi için kritik bir amino asit olan Proline ile akciğerlerin gelişimini sağlamaktadır. Eğer alveoller ve dolayısıyla akciğerler doğum sırasında az gelişirse, bebek düzgün hava soluyamaz ve doğumdan kısa bir süre sonra pulmoner hipoplaziden dolayı solunum sıkıntısına girer. Bu durum, böbrek yetmezliğine ikincil olan Potter Sendromu bebeklerinde birincil ölüm nedenidir. Fetal idrar ayrıca, fetusun büyüdükçe annenin rahim tarafından sıkıştırılmasını önler. Elde edilen oligohidramnios, düz bir burun, gömme çeneden oluşan "Potter Yüzü" olarak bilinen fetüsün tipik yüz görünümünün nedenidir. Bu durumun altında yatan neden genellikle belirsiz olmakla birlikte bazı durumlarda genetik kaynaklıdır. Ailede böbrek malformasyonu pozitif olan bebeklerde daha sıklıkla görülmektedir (Khatami, 2004).

Böbrek ve idrar yollarının konjenital anomalileri arasında displastik böbrekler, medüller sünger böbrek, medüller kistik hastalık ve herediter nefropati bulunur (Guyton, 2001). Böbrek ve üriner sistemin konjenital anomalileri en sık görülen konjenital organ malformasyonları olup 1000 doğumda 0.3-1.6 oranındadır. Doğumsal anomali nedeniyle böbrekler embriyolojik olarak üreteral tomurcuğun yukarı doğru göçüyle ortaya çıkar. Renal agenezis, tek taraflı 1/1000, iki taraflı 1/4000 canlı doğumda İzole veya sendromun parçası olabilmekte, ek olarak %25-40 oranında diğer sistem anomalileri eşlik edebilmektedir (%30 CVS, %25 GİS, %14 kas iskelet vb). İlk kez 1946 yılında bir patalog olan Edith Potter tarafından 1946'da tanımlanan Potter sendromu, çift taraflı agenezi ile tipik yüz görünümü, pulmoner hipoplazisi ve çoğunlukla mesane ve üreterin olmaması, bu sebeple anüri ve akciğer yetmezliğiyle hastaların kaybedildiği bir durumdur (Yürük Yıldırım, 2013: 141).

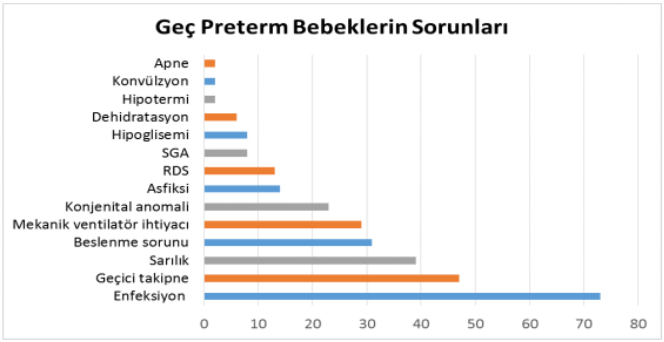
Renal konjenital malformasyonlar sıklıkla sporadik ve izole olduğu belirtilse de sanıldığından fazla vakada olduğu düşünülmektedir (McPerson, 2007; Khatami, 2004). Konjenital böbrek anomalisi yapan 30'dan fazla gen tanımlanmakla birlikte bunların çoğu bir sendromun parçasıdır. Konjenital soliter böbrek 1000 kişiden 1'i etkilerken, bilateral renal agenezi 5000'de 1'i etkilemektedir. Çünkü konjenital soliter böbrek, bilateral renal agenezi olan bebeklerin ebeveynlerinde ve böbrek anomalili fetüslerde ultrasonografi, konjenital soliter böbrek hastalarının doğumunda tek taraflı ve iki taraflı böbrek riski olmaktadır. McPerson yaptığı çalışmasında, doğuştan soliter böbreği olan bireylerin yavruları ve diğer akrabaları, böbrek hastalığını önemli ölçüde arttırdığını bu bağlamda risk altındaki fetuslar dahil olmak üzere birinci derece akrabalar için ultrason önerisinde bulunmaktadır (McPerson, 2007: 298-3002). Potter sendromu aynı zamanda gestasyonel dönemin ortalarında uzun süre amniyon sıvısının kaçağına bağlı olarak renal patolojisi olmayan bebeklerde de görülebilmektedir. Böyle bir durumda ise fetus, doğumdan hemen sonra solunum yetmezliği nedeniyle ölmektedir (Himabindu, 2011).

Bazı Potter Sendromu'na sahip bebekler doğumdan sonra uzun süre hayatta kalabilirler. Bu bebeklerin hayatta kalma şanslarını belirleyen ise eşlik eden böbrek hastalıkları ve akciğerin gelişmişlik durumu ile bakım ve destek imkanlarıdır. Medikal olarak akciğerlerde yeterli gelişme sağlanmışsa ve böbrek sorunları da çözülmüşse hastalar yetişkinlik dönemine kadar gelebilmektedir. Şu an uygulanan tedavi altta yatan patolojilerin düzeltilmesi ve semptomların kontrol altına alınmasına dayanmaktadır. Dolayısıyla doğduklarında solunum desteği, beslenme tüpleri ve diyaliz işlemlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Potter sendromunu önlemenin bilinen bir yolu bulunmamaktadır. Bu nedenle, gebeliğin 16-18 haftalar arasında, oligohidramnios ve fetal böbreklerin yokluğu için bir ultrason taraması yapılması önerilir, böylece gebeliğin yaşama geçirilmeden önce ortaya çıkması önerilebilmektedir (Himabindu, 2011).

Yenidoğan kardiyorespiratuar yönetimi ve yenidoğan böbrek replasman tedavisi ile ilgili son gelişmeler, zaman zaman ölümcül olduğu düşünülen Potter Sendromlu bebeklerin uzun süre hayatta kalanlarına ilişkin yapılan bir çalışmada vaka şu şekilde belirtilmektedir; 1398 g doğum ağırlığıyla, 4 gün ve 34 hafta gebelik haftasında doğan bir kız çocuğu, sol böbrek agenezisi ve küçük sağ böbreğe bağlı olarak pulmoner hipoplazi ile komplike olan Potter tanısı almıştır. Hemodiyaliz başlanmış çünkü kardiyorespiratuvar durumu düzeldikten sonra bile anüri devam etmiştir. Klinik seyir sırasında periton diyalizi, periton kaçağı ve periton diyalizi kateterinin sık tıkanması nedeniyle stabilite sağlanamadığı için hemodiyalize geçirilmiş, vücut ağırlığı 3.5 kg'ı geçtiğinde periton diyalizine tekrar alınarak 9 ayda taburcu edilmiştir. Daha sonra evde periton diyalizine devam edilmiş ve böbrek nakli planlanmıştır. Görüldüğü üzere hayatta kalan bu Potter sendromlu kız çocuğu yaşamına devam etmektedir (Miyahara ve diğerleri, 2016).

Helvacı ve ark. yaptıkları çalışmada, geç preterm bebeklerde yatış gerektiren durumlar içerisinde konjenital anomali % 2,7 ve yatış gerektiren durumlar içerisindeki konjenital anomalilerin oranı %18,8 ile daha sık olduğu bildirilmiştir(Çakır ve diğerleri, 2018).

Grafik1: Geç Preterm Bebeklerin Sorunlarında Kongenital Anomalinin Oranı (Çakır ve diğerleri 2018)



Major konjenital malformasyonların %60'ı idiyopatik, %20'si multifaktöriyel, %7.5'i monogenik, %6'sı kromozomal, %3'ü maternal hastalık, %2'si konjenital enfeksiyon, %1.5'i ise ilaç, x ışınları ve alkol tüketiminden kaynaklandığı bildirilmektedir (Güneş ve diğerleri, 2018).

2.Kronik Böbrek Yetmezliği

Böbrek fonksiyonlarının oldukça geniş bir fizyolojik rezervi vardır. Böbrek kitlesinin yarısının kaybı durumunda ancak laboratuvar testlerinde fark edilebilir değişiklikler oluşmaktadır. Kayıp durumunda nefronlar hipertrofiye olarak kapasitelerini önemli miktarda arttırırlar ve kayıp nefronların açığını kapatırlar. Böylece glomeruler ve tubüler fonksiyonların dengesi sağlanır. İlerleyici böbrek hastalığında bu kompanzasyon nedeniyle, nefronların %90'ının kaybına kadar böbrek fonksiyonlarındaki azalma saptanamayabilmektedir (Guyton, 2001).

Tablo1: Yaşlara Göre GFR Değerleri (Düşünsel ve Baştuğ, 2018: 26).

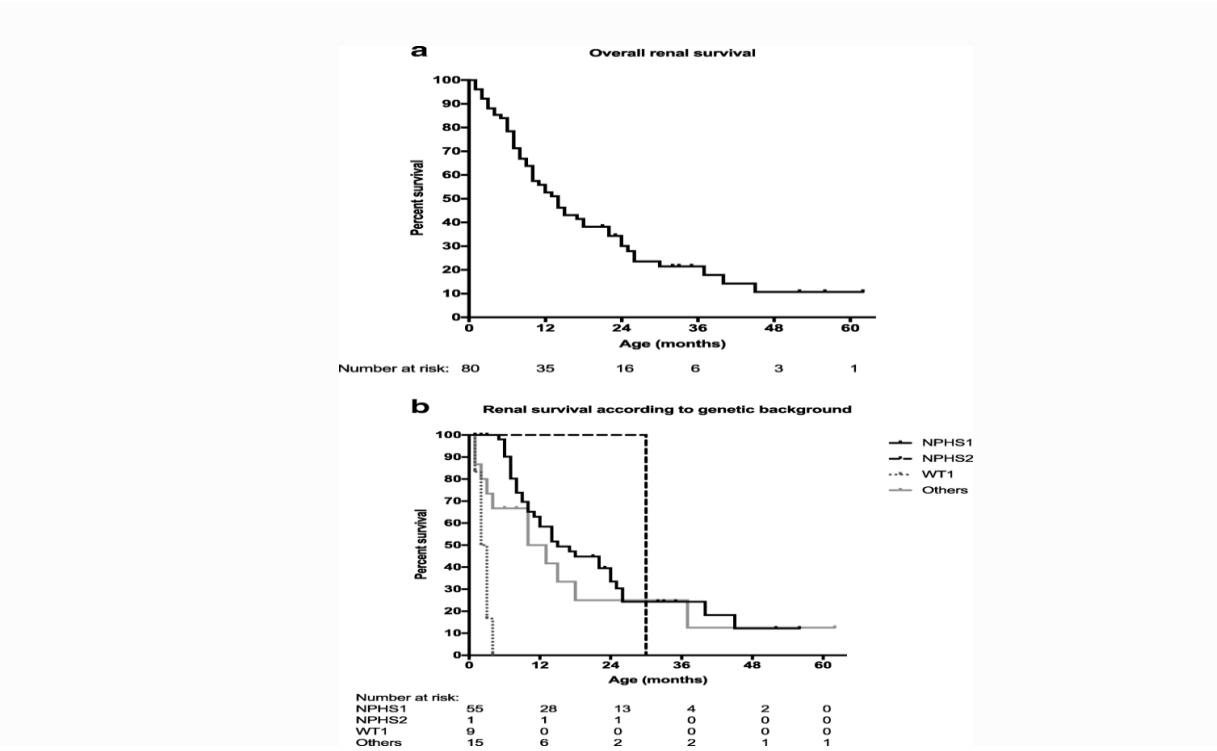
YAŞ	ORT. GFR
1-3 ay	85,3 ± 35,1
4-6 ay	87,4 ± 22,3
7 - 12 ay	96,2 ± 12,2
1 – 2 yaş	105,2 ± 17,3
3 – 4 yaş	111,2 ± 18,5
5 – 6 yaş	114,1 ± 18,6
7 – 8 yaş	111,3 ± 18,3
9 – 10 yaş	110,0 ± 21,6
11 – 12 yaş	116,4 ± 18,9
13 – 15 yaş	117,2 ± 16,1
Genç adult	112 ± 13

YAŞ	PRETERM (ort. GFR)	TERM (ort. GFR)
1-3 gün	14,0 ± 5	20,8 ± 5
3-7 gün	18,7 ± 5,5	39 ± 15,1
7-14 gün	35,4 ± 13,4	54,6 ± 7,6
15-19 gün		46,9 ± 12,5
1,5- 4 ay	67,4 ± 16,6	

Pratik olarak GFR tahmin etme	
Cr (mg/dl)	GFR (ml/dk)
1	100
2	50
4	25
8	12.5

Konjenital böbrek hasarlarından olan Konjenital Nefrotik Sendromlu(KNS) çocuklar genellikle bebeklik döneminde son dönem böbrek yetmezliği gelişmekte ve diyaliz gerektirmektedir. Çalışmalar bir yaşından küçük diyalize başlayan bebeklerin yaklaşık % 15'ini oluşturduğu görülmektedir. Uzun süreli konservatif tedavi ile bireyselleştirilmiş, aşamalı bir yaklaşımın, bu çocuklarda erken bilateral nefrektomi ve diyaliz için makul bir alternatif olsa da bu çocuklarda diyalizin komplikasyonları ve sonuçları hakkında çok az şey bilindiği belirtilmektedir (Dufek ve ark, 2019). KNS'nin nadir olması nedeniyle, KNS'li bebeklerde diyalizin detayları nadir olup hiçbir öneriye rastlanmamaktadır (Jalanko, 2009). Son zamanlarda, KNS'li çocuklarda böbrek ve hasta sağ kalımına ilişkin veriler ile diyaliz ve transplantasyon sonuçlarına ilişkin veriler Avrupa Böbrek Derneği / Avrupa Diyaliz ve Transplantasyon Derneği (ERA / EDTA) sicili tarafından yayınlansa da diyaliz yönetimi ve komplikasyonları hakkında spesifik bilgiler bu çalışmalardan yer almamaktadır (Dufek ve diğerleri, 2019).

Grafik 2: Doğumdan diyaliz, transplantasyon ve altta yatan genetik yapıya göre hayatta kalma Kaplan- Meier Eğrisi



Böbrek Yetmezliği olan bireylerde renal replasman tedavisi Hemodiyaliz, Periton diyalizi yada Böbrek Nakli ile yapılabilmektedir. Renal replasman tedavisi başlanacak çocuklarda ilk seçenek periton diyalizi olmalıdır. Malnütrisyon, kötü hijyenik alışkanlıklar, karın içi yapışıklıklar, uyumsuzluk, tamir edilmemiş herniler, bir ay içinde böbrek transplantasyonu, morbid obezite durumlarında periton diyalizi yerine hemodiyaliz önerilir. Akut divertikülit, düşük entelektüel düzey, aktif inflamatuvar bağırsak hastalığı, şiddetli iskemik bağırsak hastalığı, karın içi abseler, kolostomi-ileostomi durumları için ise periton diyalizi kontrendikedir. Genellikle mecbur kalınmadıkça 5 yaşından büyük ve 10 kilodan fazla çocuklar için hemodiyaliz ikinci yol olarak tercih edilmelidir. Diyalize bağlı olarak kanama, pıhtılaşma, peritonit, kateter enfeksiyonu, hava embolisi, çalma sendromu, metabolik bozukluklar, hipotansiyon, Kardiyak aritmi, hemoliz ve ani ölüm karşılaşılabilen enfeksiyöz ve non-enfeksiyon komplikasyonlardan bazılarılarıdır. Böbrek nakli günümüzde en gözde tedavi olmasının yanı sıra hasta seçimi, öncesi ve sonrası ile iyi planlanması gereken bir tedavi yöntemidir. Yaşam kalitesi ve hasta sağ kalımı diyalize göre yüksek olmakla birlikte bebeklerde büyüme geriliği daha azdır. İmmünsüpresif tedavi, akut ya da kronik greft fonksiyon bozukluğu ile enfeksiyonlar, ilaç uyumsuzluğu ve kalsinörin inhibitör toksisitesi gibi komplikasyonlar oluşabilmektedir. Tüm bunların yanı sıra ülkemizde ve dünyada canlı vericili böbrek nakli sayısı kadavra donörlerinin yetersizliği nedeniyle onun çok üstündedir. (Düşünsel ve Baştuğ, 2018, s.275-290).

Renal Agenezi, böbreğin konjenital yokluğudur. Genellikle aynı taraftaki üreterin agenezisi ile birliktedir. Tek taraflı ya da bilateral renal agenezi olabilir. Agenezi bilateral olursa, yüz, akciğeri de içeren multi organ malformasyonu eşlik eder, Potter sendromu olarak adlandırılır (Düşünsel ve Baştuğ, 2018, s. 209).

3.Engelli Birey ve Sosyal Bütünleşme

Gündelik stres kaynaklarından farklı olarak yetersizliği olan çocuğa sahip olma ailelerin çocuklarının vücut bütünlüğüne ve sağlıklı aile yaşamlarınındevamlılığına tehdit olarak algıladıkları travmatik yaşantılardan biridir (Uğuz ve diğerleri, 2004; Ardıç, 2013; McCubbin ve Huang, 1989). Travmatik yaşantılarla karşı karşıya kalma beraberinde travma sonrası stres belirtilerini ve dolayısıyla yetersiz, çaresiz, engellenmiş ve umutsuz hissetme gibi olumsuz duyguları getirir (Ehlers, Mayou ve Bryant, 1998). Ailelerin gösterdiği stres, depresyon, kaygı vb. psikolojik tepkiler bir kere yaşanıp biten ya da kısa süreli tepkiler değildir (Gander ve Gardiner, 2004). Yetersizliği olan çocuğa sahipolmanın yol açtığı stresin psikolojik ve ailesel işlevselliğe etkileri üzerine çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların önemli bir kısmında yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin yaşadıklarıkaygı, stres, depresyon ve umutsuzluk düzeyleri karşılaştırılmış ve yetersizliği olançocuğa sahip ailelerin kaygı, stres, depresyon ve umutsuzluk düzeylerinin dahayüksek olduğu görülmüştür. Yetersizliği olan çocuğa sahip olma sonucunda ortaya çıkan psikolojik tepkilerin ailenin gelir düzeyi, anne babanın medeni durumu, anne-babanın öğrenim durumu, evdeki çocuk sayısı, çevreden alınansosyal desteğe sahip olma gibi değişkenlerden etkilendiğini gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Aker, 2006; Eke, 2007; Karakaya, Ağaoğlu, Çoşkun, Şişmanlarve Yıldız-Öc, 2004).

Engelli çocuğa sahip olan annelerin, sürekli kaygıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlı yapılan bir çalışmada, Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ile birlikte, annelerin sürekli kaygı düzeylerini belirlemek üzere Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Spielberger ve Ark., 1970), ve annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Zimet, Dahlem ve ark., 1988) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Bağımsız Grup t-testi, Mann Whitney-U testi , Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, engelli çocuğa sahip olan annelerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sosyal destek düzeyiyle sürekli kaygı düzeyleri arasında ters ilişkinin var olduğu görülmüştür. Ayrıca, annelerin eğitim düzeyleri ve aile gelir düzeylerinin yükselmesiyle, sürekli kaygı düzeylerinin düştüğü buna karşın algıladıkları sosyal destek düzeyinde artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Engelli çocukların annelerinin eğitim düzeyi ve Sosyal destek düzeyi arttıkça kaygı düzeyi düşmüştür. Çünkü engelli çocuklarının gelecekte nelerle karşılaşacaklarına dair belirsizlik, özellikle kendisi yaşlandıktan sonra ya da kendisinin vefatından sonra, çocuğunun hayatını nasıl devam ettireceğine ilişkin belirsizlikler annelerin sürekli kaygı durumuna neden olabilmektedir.

Potter sendromu görülen bebeklerin büyük bir çoğunluğu doğumdan bir süre sonra kaybedilse de bu nadir görülen hastalığın nadir yaşayanları ve onlara bakım vermeyi sürdüren ebeveynleri bulunmaktadır. Diğer dezavantajlı gruba dahil bireyler ve yakınları gibi Potter sendromuyla dünyaya

gelip destekleyici tedaviyle hayatta kalmış olanları da vardır. Destek olunduğunda daha az sürekli kaygı hissettiklerini söylemek mümkündür. Aynı çalışmada Engelli çocuğa sahip annelerin yaş düzeyi arttıkça sürekli kaygı düzeylerinin yükseldiği ve sosyal destek algılarının ise düştüğü görülmüştür. Bu durumun, annelerin yaşlandıkça daha zor durumlarla karşılaşacaklarına, sosyal çevrelerinin desteklerinin azalacağına dair olumsuz beklentilerinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu engelli çocuğu olan anne babalarla çalışan Kaner (2004)' in bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, Sencar'ın (2007) otistik çocuğa sahip anneler üzerinde yaptığı çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

4.BULGULAR

Avrupa Konseyi (2004), uzun süreli bakım, sağlık, sosyal güvenlik, barınma ve istihdam gibi hizmetlerin dezavantajlı gruplar için genel kamu ve sosyal hizmetlerin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir. Fransız Sosyal İlişkiler Bakanı Reno Lenoi 1974 yılında dezavantajlı grupları; bedensel ve zihinsel engelliler, alkol bağımlıları, yaşlılar, suçlular, istismara uğramış çocuklar, tek ebeveynli aileleri dezavantajlı olarak tarif etmiştir. Bu bağlamda konumuz içerisinde bulunan uzun konjenital sağlık sorunu yaşayan engelli bireyler ve onlara bakım veren aileleri dezavantajlı grup olup, medikal ve sosyal çözümlere ihtiyaç duymaları toplumla bütünleşebilmeleri için oldukça önemlidir.

Engellilik Potter sendromu, Down sendromu, fenilketonüri gibi sebeplerin yanı sıra doğum esnasında menenjit, kafa travması gibi ya da doğum sonrası travma, kurşun zehirlenmesi, ihmal ve istismardan kaynaklı oluşabilmektedir. Genetik yaklaşımda engellilik biyolojik bir hastalık olsa da sosyal yaklaşımda çevresel etmenlerin etkisindedir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda, engelli çocuk ve gençlere karşı pozitif toplumsal bakış ile engelli bireylerin gündelik hayatta yaşam kalitelerini arttıran düzenlemelerin gelişmiş ülkelere oranla yetersiz olduğu görülmektedir. Eğitimde yetersiz imkanlar, sağlık hizmetlerine ulaşma güçlükleri, toplumsal bakışın gelişmemişliği, boş zaman faliyetlerinin yetersizliği, ekonomik gücün yetersizliği, işsizlik gibi yaşam kalitesini düşüren ve toplumla bütünleşmenin önüne geçen engeller bulunmaktadır.

Aileler çocuğunun durumunu eşler arasında, diğer çocuklar arasında ve kendi ailelerine açıklamada desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Aileler kendi sosyal çevrelerinde kabul görülmeyle ilgili ciddi eğitimsizlik ve ön yargı sorunları yaşamakta bu durum onların toplumla bütünleşmelerini engellemektedir. Yapılan analizler sonucunda; annelerin, ilkokul mezunlarının ve çalışmayanların aile gereksinimlerinin fazla olduğu ($p<0,05$), ilkokul mezunlarının, dört-altı çocuğu olanların, çocuğuna doğumdan sonra üç yıl içinde engel tanısı konulanların stres düzeylerinin yüksek olduğu($p<0,05$) saptanmıştır. Bu çalışmada ailelere sorulan sorularda en yüksek cevapların "Çocuğum icin gerekli olan özel araçları sağlayabilmek için maddi yardıma gereksinim duyuyorum (% 57,5), Cocuğumun terapi, özel eğitim, bakım ve bu gibi masraflarını karşılayabilmek için maddi yardıma gereksinim duyuyorum(%55,5)" olduğu belirtilmiştir (Kaytez ve diğerleri, 2015). Aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise, annelerin yaşadıkları toplam stres düzeyinin yordayıcıları olarak başa çıkma faktörlerinden çaresiz, kendini suçlayıcı yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım saptanmıştır (Bilal ve Dağ, 2005). Sağlıklı bir şekilde çalışan ve güçlü aile işlevselliğine sahip ailelerin üyeleri daha az psikolojik problem yaşamaktadırlar (Petrocelli, Calhoun ve Glaser, 2003). Stres yaratan durumlara daha sağlıklı ve hızlı uyum sağlarlar (Toly, 2009). Ayrıca aile işlevselliği, aile üyelerinin birbirleriyle, alt sistemlerle ve toplumla olan ilişkilerinden elde ettikleri doyum düzeyi ile de yakından ilgilidir. Aile işlevselliği yüksek olan ailelerin üyelerinin gerek birbirleri ile, gerekse diğer insanlarla kurdukları ilişkiler daha güçlü ve sağlıklı olduğu bildirilmektedir (Arslantürk, 2009). Engelli çocuğa sahip olmanın stres yaratıcı özelliğine karşın, sosyal desteğe erişim olanağı ve etkili aile işlevselliği gibi ailenin sahip olduğu kaynakların, ailelerin yaşadıkları bu zorluklarla başa çıkmaları konusunda aileye olumlu katkıda bulunabilecek önemli etkenlerden olduğu kabul edilmektedir (Dyson, 1996). Sağlıklı aile işlevselliğine sahip aileler yaşadıkları diğer sorun alanlarında olduğu gibi, engelli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği olumsuz yaşantılarla, aile işlevselliği düşük olan ailelere oranla daha rahat bir şekilde başa çıkabilmektedirler (Özşenol ve diğerleri, 2003).

McMaster Aile İşlevselliği Modeli, Sistem Teorisi'nde; Ailenin her bir parçasının birbiriyle ilişki içinde olup bağımsız olarak değerlendirilemeyeceği ve üyelerin davranışlarını güçlü bir şekilde etkilendiği ileri sürülmektedir. (Miller, Christine, Gabor, Bishop, Epstein; 2000). İşlevselliği ağır düzeyde bozulmuş ailelerde iletişim bozukluğu tabanlı anlaşma ve uyumla iligili sorunlar ortaya çıkar. Beraberinde bireyleşme ihtiyacı ile ailenin bütünleşme davranışları arasında da güçlü çatışmalar ortaya çıkar. Sosyal çevreye kapanma, iletişimsizlik ve düşmanlık gelişir. Diğer taraftan toplumsal dışlanma üzerinde inaç, tutum ve görüşler de sosyal bütünleşmenin önüne geçebilmektedir. Mackelprang ve

Salsgiver'ın üzerinde durduğu "moral model"i, tıbbi ve sosyal ihtiyaçların yanı sıra bazı toplumlarda engellilere yüklenmiş bağnaz bakış açısıyla lanet ve kötülük timsalinin bireyler ve aileleri üzerindeki dışlanma sorununa dikkat çekmişlerdir (Mackelprang ve Salsgiver, 1999).

Gerek Türkiye'de gerekse dünyada, engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevselliklerinin değerlendirildiği çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Türkiye'de farklı engel grupları üzerinde (otizm, zihin engelli, işitme engelli) yürütülen araştırma sonuçları incelendiğinde, engelli çocuğa sahip olmanın aile işlevselliğine etkilerine ilişkin bulguların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Aileye katılan üyenin engelli olması, çocuğun dünyaya gelmesinin getirdiği olağan sorunların ötesinde bir takım problemleri beraberinde getirir. Engelli çocuğa sahip ailelerde aile işlevselliğinin daha düşük olduğunu bildirmektedir (Bircan, 2004; Canbul, 1995). Bu bağlamda aileler stres yönetimi ve problem çözümü konusunda hem engelli çocukları hem kendileri için çözüm arayışında oldukları görülmektedir. Bu sebeple psikososyal destek oldukça önemlidir. Sorunlarına profesyonel çözüm dışında diğer ailelerle görüşmenin, isteyen ailelere dini, yoga, nefes terapisi, uğraş terapisi, stres yönetimi konusunda destek verilmelidir. Aileler engelli çocuklarının hastalıklarıyla ilgili anlayışla yaklaşacak doktor seçiminde zorlandıklarını, sosyal ortamlara karışmak için bakıcı ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedirler (Kaytez ve diğerleri, 2015). Sosyal bütünleşmedeki en önemli engeller yoksullukla daha da artmaktadır. Sağlık hizmeti kapsamına giren kişilere kıyasla, kapsama alanı olmayan engelli kişiler ve bakım verenlerin, hastalık ve tedavi konusunda yetersiz açıklamalar, saygı eksikliği ve hekim iletişim ihtimali 1,32 ila 1,63 kat daha fazla olduğu belirtilmektedir (Smith, 2009).

Psikososyal problemler davranışsal, emosyonel, sosyal ve eğitimsel problemler olarak gündeme gelmektedir. Demirbağ, sorun çözme eğitiminin depresyonun tedavisinde etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Beck Depresyon Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri ile hastalardan, kabul ölçümü, eğitim öncesi ölçüm, eğitim sonrası ölçüm ve izlem ölçümü olmak üzere dört ölçümün alındığı çalışmada elde edilen bulgular, hastaların eğitim sonrası ve izlemde ölçülen depresyon ve anksiyete düzeylerinin, kabul ve eğitim öncesine göre anlamlı oranda daha düşük olduğunu gösterilmektedir. Bunun yanında, hastaların eğitim sonrasında ve izlemde ölçülen sorun çözme beceri düzeylerinde, kabul ölçümüne göre anlamlı oranda bir yükselme belirtilmektedir (Demirbağ, 2013).

Problem Merkezli Sistem Aile Terapisi (Problem Centered SystemTherapy of the Family-PCSTF), McMaster Modeli'nin aile terapisine uygulanması amacıyla Epstein ve Bishop (1981) tarafından geliştirilmiş bir aile terapisi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım; yüksek düzeyde yapılandırılmış, çok boyutlu, farklı aile terapisi yaklaşımlarının katılımına olanak sağlayan ve değerlendirme, sözleşme yapma, sağaltım ve sonlandırma şeklinde aşamalandırılmış bir müdahale süreci olarak tanımlanır. Terapideki amaç, değerlendirme aşamasında tespit edilen problemlerin sistematik bir şekilde ortadan kaldırılmasıdır. Bu nedenle, davranışsal değişimleri gerçekleştirmek için aile üyelerinin yerine getireceği görevleri düzenleyerek, oturumlar arasında bunların gerçekleştirilmesini sağlamak ve çeşitli tekniklerin kullanımı aracılığıyla, aile üyelerinin kendi problemlerini başarılı şekilde çözme becerilerini geliştirecek bilişsel ve davranışsal değişimleri sağlamak, terapi sürecinin en temel iki amacıdır (Epstein ve Bishop, 1981).

Fuhrer ve Potter (1995) fiziksel engelli insanlar arasında yaşam doyumu düzeyinin anlamlı derecede düşük olduğunu göstermişlerdir. Engellilerde sağlık durumunun biyomedikal faktörlerle daha fazla ilişkisi olduğu ancak, mali ve iletişim sorunlarının da en az onlar kadar önemli olduğu gösterilmiştir (Lin ve Cheng, 2019). Engellilere yönelik doğrudan ve öncü sorunları çözmek, yaşam doyumu puanlarını sağlıklı bireyler düzeyine ulaştırılması anlamına gelmektedir. Yaşam doyumunun Potter sendromu gibi konjenital hastalıklarda ve diğer engelli grubunda düşük olması (Nosek, Fuhrer ve Poter, 1995)

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Engelli bir çocuğa sahip olmak her ne kadar aileyi ilgilendiren bir durum gibi gözükse de, toplumsal açıdan tıbbi ve eğitsel yönden tanı ve teşhisinin mümkün olduğunca erken yapılması, özel eğitimi konusunda toplumsal bilincin arttırılması ve dezavantajlı gruplar için ülkemizde politika ve uygulamaların değişimi, kamu yapısında düzenlenmenin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Sebeplerin kaldırılmasına yönelik çalışmalar yani nedensel çözüm önerileri ve semptomatik çözüm önerileri şu şekilde sıralanabilir.

Konjenital hastalıklardan dezavantajlı gruplara dahil olmuş birey ve bakım verenlerine yönelik daha fazla medikal önlemler ve tedavi sürecine ilişkin çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

-Konjenital hastalıklı çoklu engeli bulunan Potter sendromu çocuk sahibi ailelere gebelikten itibaren danışmanlık sağlanmalı

- Engelli bireylere tıbbi modelin ve sosyal modelin yanı sıra yaşam doyumu için Mackelprang ve Salsgiver geliştirdikleri moral modelindeki inanç desteğinin toplumsal bütünleşme anlamında önemi bulunmaktadır.

- Dezavantajlı grupların sosyokültürel ve sağlık politikalarının geliştirilmesi

- Yoksulluk, tek ebeveynli olma, engelli başka kardeşim bulunması, coğrafi ve ülke imkansızlıklarıyla rehabilitasyon, takip, tedavi gibi konulardaki sıkıntılar hasta ve bakım verenin yaşam kalitesini tehdit etmektedir. Bu nedenle sağlık politikası düzenlemelerinin ve duyarlı hizmet sunum biçiminin planlanması,

- Engelli çocuğa sahip olan anne ve babalar için aile danışma merkezleri açılması,

-Aile eğitim programlarının arttırılması

-Engelli birey ve aileye psikososyal destek programlarıyla takip ve destek verilmesi, bu konuda kalite güçlendirmelerinin yapılması,

-Tıbbi desteğin ve psikososyal desteğin yürütülmesinde işbirlikçi programlar oluşturulup takibi ve kaydı sağlanmalı. Proje ve atölye çalışmaları için teşvik fonları oluşturulmalıdır. Sosyal politikanın yürütücüsü temel olarak devlettir. Bu anlamda sosyal politikanın ana finansman kaynağı devlet bütçesinden karşılanması gerekmektedir.

-Engelli çocuğa sahip aileler doğumdan hemen sonra ayrı bir takip, tedavi, gözlem ile desteklenmeli

-Özel eğitim hizmeti veren kurumlar, sağlık kuruluşları, rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan sayısı arttırılmalı ve tüm engelli ailelerine ulaşılmalı

-Engelli bireylerin yaş gruplarına göre grup çalışmaları planlanarak sosyal destek sağlanmalı, psikososyal becerilerin geliştirilmesi için çocuğa fiziksel, ruhsal ve sosyal rehabilitasyon verilmelidir.

-Aile işlevselliği ve Toplumsal bütünleşme için çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle tek dezavantajı Potter olmayıp beraberinde sosyokültürel, ekonomik yetersizlikler, göç yada ayrılmış ailenin çocukları daha çok korunmaya ihtiyaç duyması durumu sosyal politikanın bir konusudur.

-Engellilere yönelik devlet olarak ülkemizde yeniliklere ve düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için teşvik, proje, araştırma ve geliştirme grupları oluşturulmalıdır.

-Dezavantajlı grupların uygun hayat boyu eğitim programına alınması, istihdamının sağlanması toplumsal bütünleşme için önemli olduğu düşünülmektedir.

- Yoksul ailelerin engelli bireye sahip oluşu, yoksulluğa bağlı artan sorunları yönünden daha çok yardım ve desteğe ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu bağlamda engelli ücret desteğinin miktarları arttırılmalıdır.

- Yaşam doyumunu arttırmaya yönelik girişimlerin sosyal bütünleşmeyi da arttıracağı bir gerçektir.

KAYNAKLAR

Aker, A. T. (2006). 1999 Marmara depremleri: Epidemiyolojik bulgular ve toplum ruh sağlığı uygulamaları üzerine bir gözden geçirme. Türk Psikiyatri Dergisi, 17 (3), 204-212.

Ardıç, A. (2013). Otistik Spektrum Bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerindeki etkisi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Arslantürk C.T. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin kendi ebeveynlerinden algıladıkları destek ile ailenin fonksiyonelliği arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bircan, G. (2004). Otistik çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirbağ, E.(2013).Depresyonun Sağaltımında Sorun Çözme Eğitimin Etkililiği.
http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11607/521/1/ELVAN%20DEM%C4%B0RBA%C4%9E%20PDF.pdf E.T.14.04.2019



Canbul, S. (1995). İşitme engelli çocuğa sahip ailelerde aile fonksiyonlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
Chao-Yin L. and ChiCheng T. (2019). Health status and life satisfaction among people with disabilities: Evidence from Taiwan, 12(2), 249-256.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1936657418302036 E.T.17.04.209
Çakır, Ç.S., Dorum, A.B. , Köksal,N. ... (2018). Geç Pretermlerin Erken Dönem Sorunları. Güncel Pediatri.16(1):2-18
http://dergipark.gov.tr/download/issue-file/11406 E.T.18.04.2019
Çapçıoğlu, İ. ve Belen, F.Z.(2016). Dezavantajlı Gruplar Sosyal ve Manevi Destek. Grafiker Yayınları, Ankara
Deniz, İ., Göller, Levent. (2017). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Aile İşlevselliği ve Evlilik Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eğitim Kuram Ve Araştırma Dergisi. Cilt 03 (01) Sayı, 53-69.
Dufek, S. Ylinen, E. Trautmann, A. .... (2019). Infants with congenital nephrotic syndrome have comparable results with infants with other kidney diseases. Pediatrik NefrolojiCilt 34 (4): 649–655
Düşünsel, R. Ve Baştuğ, F.(2018) Çocuk Nefrolojisi El Kitabı.
http://cocuknefroloji.org/wp-content/uploads/2018/01/cocuk-nefroloji-el-kitabi.pdf E.T. 14.04.2019
Dyson, L.L. (1996). Theexperience of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29, No:3 280-286.
E Bilal, İ Dağ Eğitilebilir Zihinsel Engelli Olan ve Olmayan Çocukların Annelerinde Stres, Stresle Başa Çıkma ve Kontrol Odağının Karşılaştırılması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi; 2005;12(2):56-68
Epstein, N. ve Bishop, D. (1981). Problem Centered System Therapy of TheFamily. Journal of Maritaland FamilyTherapy, 7:23-31
Ehlers, A., Mayou, R. A., &Bryant, B. (1998). Psychological predictors of chronic posttrumatic stres disorder after motor vehicle accidents. Journal of Abnormal Psychology, 107 (3), 508-519.
Eke, İ. (2007). Travma Sonrası Stres Bozukluğu. İstanbul: Davranış Bilimleri Enstitüsü Travma Merkezi.
Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). Çocuk ve Ergen Gelişimi. B. Onur(Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
Guyton, A.C. and Hall, J.E. (2001.). Tıbbi Fizyoloji. İstanbul Nobel Kitabevi. Çeviri: H. Çavuşoğlu 10. baskı; s.280-2.
Güneş, S., Ökten, G., Kara, N.....(2005). Kongenital Malformasyonlu Olgularda Kromozomal Anomaliler. OMÜ Tıp Dergisi, 22(3): 113–118.
https://docplayer.biz.tr/19144000-Konjenital-malformasyonlu-olgularda-kromozomal-anomaliler.html E.T.18.04.2019
Helvacı H, Bozgül A, Helvacı Onursal Y, Güneş Tatlı B, Orbatu D, Güneş S.(2014). Geç Preterm Bebeklerde Yenidoğan Yoğun Bakım Ünitesi'ne Yatış Gerektiren Erken Neonatal Sorunlar. İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast Dergisi, 4, 44–50.
Himabindu, A. NarasingaRao B. (2011). A Fatal Case Of Potter's Syndrome- A Ccase Report. Journal of Clinical and Diagnostic Research (11); 5: 1264-1266.

(http://www.jcdr.net/back_issues.asp?issn=0973-709x&year=2011&month=November&volume=5&issue=6&page=1264-1266&id=1626 E.T.11.04.2019)
Jalanko H (2009) Congenital nephrotic syndrome. Pediatric Nephrology (Berlin, Germany)24 (11): 2121-2128.
Karakaya, Ö., Ağaoğlu, B., Coşkun, A., Şişmanlar Ş. G. ve Yıldız-Öc, Ö. (2004). Marmara Depreminden Üç Buçuk Yıl Sonra Ergenlerde TSSB, Depresyon ve Anksiyete Belirtileri. Turk Psikiyatri Dergisi, 15(4), 257-263.
Kaner, S. (2004). Engelli Çocukları Olan Ana Babaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek Ve Yaşam Doyumları, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
Khatami, F.(2004). Potter's syndrome: a study of 15 patients. Arch Iran Med. 7(3):186-89.
Nazan Kaytez, Ender Durualp, Gül Kadan (2015). Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin Ve Stres Düzeylerinin İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching 4(1), 197-214.



Mackelprang. RW ve Salsgiver, RO. (1999). Disability: A Diversity Model Approach in Human Service Practice, Brooks/Cole Publishing Company,

McPerson, E.(2007). Renal anomalies in families of individual swith congenital solitary kidney. GenetMed , 9:298-302.

http://dx.doi .org /10.1097/G1M ,0b013e3180544516 E.T.11.04.2019

Miller, I.W., Christine, E.R. Gabor,I.K. Bishop, D.; Epstein, N.B. (2000) the McMaster Approach to Families: Theory, assesment, treatment and research. Journal of family Therapy, 22, 168-189

https://pdfs.semanticscholar.org/2554/7e4f05707a4264e1aeb9fe3606baea0c6508.pdf E.T. 02.08.2019

Miyahara, J. Yamamoto, M. Motoshige, K. Fujita, N. Ohki, S.(2016). Survival of a very low-birthweight infant with Potter sequence on long-term hemodialysis. Japan Pediatric Society

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ped.12848 E.T. 19.04.2018

Nosek , MA Fuhrer , MJ Potter, C. (1995). Life satisfaction in persons with Intellectual Disabilities. Rehabil Psychol , 40(3), 191 - 202

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H.İ., Akın, R., Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. Gülhane Tıp Dergisi, 45(2), 156-164

Petrocelli, J. V., Calhoun, G. B., Glaser, B. A. (2003). The role of general family functioning in thequality of themother-daughter relationship of female African-American juvenile off enders. Journal of Black Psychology, 29(4), 378-392.

Potter E.L. (1946). Bilateral renal agenesis. The Journal of Pediatrics, 29(1), 68-76.

Sencar, B. (2007). Otistik Çocuğa Sahip Ailelerin (Anne-Babaların) Algıladıkları Sosyal Destek ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Gül,S. O., Olgunsoylu,B. ve Ünal Y.(2015). Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ailelelrin Travma Sonrası Stres Belirti ve Sosyal Destek Düzetlerinin İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32(12), 221-245.

Toly, V.A.B. (2009). Normalization and family functioning in families with a childwho is technology dependent. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Case Western Reserve University, Frances Payne Bolton School of Nursing, Cleveland, Ohio.

Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y. ve Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. Klinik Psikiyatri, 7, 42-47.

Coşkun Y. ve Akkaş G.(2009). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10(1), 213-227.

Yörük Yıldırım, Z.N. (2013). Konjenital Böbrek Anomalileri. Çocuk Dergisi, 13(4), 141-146.



YEREL YÖNETİMLERDE REKREASYON HİZMETLERİNE YÖNELİK ANKARA İLİ ALTINDAĞ İLÇESİ'NDE BİR ARAŞTIRMA

Arzu Kılıçlar
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi

Tolgahan VURGUN
Gazi Üniversitesi, tvurgun@gmail.com

Özet

Bireylerin günlük yaşamlarında sorumlu oldukları her türlü faaliyet dışında kalan zaman serbest zaman olarak adlandırılır. Bireylerin serbest zamanlarında kendi istekleri ile katıldıkları etkinlikler ise rekreatif etkinlikler olarak tanımlanır. Rekreatif etkinlikler bireyin serbest zamanında yenilenmesini, motive olmasını, yeni bir şeyler öğrenmesini böylelikle fiziksel ve psikolojik olarak mutlu olmasını sağlar. Rekreatif etkinliklerin sunumunda en önemli görev yerel yönetimlere düşmektedir. Yerel yönetimler, yöneticileri bizzat yerel halk tarafından seçilen, halkın müşterek ihtiyaçlarını karşılamak ile görevli, kendine ait bütçesi ve yerel meclisi olan yönetim birimleridir. Yerel yönetimler vatandaşların temel ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra bireylerin yaşam kalitesinin arttırmalı, kaliteli ve bilinçli serbest zaman etkinliklerine katılmaları için gereken koşulları sağlamalıdır. Bu çalışmanın amacı yerel yönetimler tarafından sunulan rekreatif etkinliklere yönelik yerel halkın algısını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yerel halkın görüşlerini belirlemek için Ankara İli Altındağ İlçesi'nde bulunan meslek edindirme ve hobi kurslarına katılan 450 kişiye anket çalışması uygulanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Serbest Zaman, Rekreasyon, Yerel Yönetim

A RESEARCH FOR THE RECREATION SERVICES IN LOCAL GOVERMENTES

Abstract

The time what remains of the responsibilites and working hours of daily life is called free time. All the activities individuals voluntarily attend in their free time is called recreation activities. Recreation activities help individuals get refreshed and motivated in their free time as well as increasing levels of their physical and psychological well being. Recreation activities have recently been much more significant with an increasing inclination in healthy life styles. The most effective task manager in recreation activites are local authorities. Local authorities are elected by local people to serve and help those people and they have their own budgets and local parliaments. Local authorities must improve the quality of lives of the people and help them attend qualified recreation activites.as well as serving their basic needs. This study aims at researching and determination of the local people's perception of local recreation activities. Therefore, a literature review has been made. A survey has been applied on the attendants of hobby and vocational courses in Altındağ Ankara.
Keywords: Free time, Recreation, Management, Local authorities

Giriş

Günlük hayatta karşılaştığımız ve peş peşe gelişen bütün olaylar bizi *zaman* kavramı hakkında düşünmeye zorlar. Çünkü; tüm olayları bu kavram içerisinde yaşar, değerlendirir ve anlamaya çalışırız. Zaman kavramı dışında gerçekleşen hiçbir olay olmaması pek çok bilim dalında araştırmacıyı bu konuda araştırma yapmaya zorlamıştır (Gülbahçe,1996) .

Zaman; TDK sözlüğüne göre " Bir iş ya da oluşun içinden geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre " olarak tanımlanmıştır. Dünyadaki bütün canlılara eşit olarak verilen tek şey zamandır. Zaman, insanoğlunu geçmişten geleceğe taşıyan bir vasıtadır. Dinamiktir. Devamlı ileriye doğru akar, geri dönüşü mümkün değildir (Gökçe, 2008) .

Zamanı çalışma ve çalışma dışı zaman olarak ikiye ayırmamız mümkündür (Karaküçük,1997: 13) :

Zaman	
Çalışma Zamanı - İşe bağımlı zaman - Çalışma saati dışında kalan fakat çalışmak için hazırlık veya işe geliş-gidiş ile geçirilen zaman - Mevcut işle veya ikinci iş ile ilgili mesai dışı mesleki uğraşlar	Çalışma Dışı Zaman - Varoluşla ilgili zaman - Yemek - Uyku - Vücut Bakımı - Serbest Zaman - Dinlenme

	- Rekreasyon

Şekil. 1 : Zamanın Bölümleri (Karaküçük, 1997)

Çalışma dışı zamanı ise üçe ayrılır (Göral,2013):

- Uyumak, yemek, içmek, vücut bakımı vb. fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi için ayrılan zaman,
- Barınma ve giyim ihtiyaçlarının giderilmesi, temizlik yapmak vb. ihtiyaçların karşılanması için ayrılan çalışma dışı zorunluluklara ayrılan zaman,
- Her türlü sorumluluklardan uzak, özgür irade ve istek ile şekillenebilen serbest zaman.

Serbest zaman kavramı ile ilgili pek çok tanım yapılmaktadır. Serbest zaman karşılıkları "özgür zaman" anlamına gelen İngilizce "*leisure*", Latince "*lecire*", Fransızca "*loisir*" kelimeleri le çok yakından ilgilidir.

Bugünkü anlamda serbest zaman kavramı 19.yy sonlarında kullanılmaya başlamıştır. Bundan önce serbest zaman kavramı yerine boş zaman kavramı kullanılmaktaydı (Özşaker,2012). Kelly; eğer zaman dilimi içerisinde bir şey yapılıyorsa o zaman boş zaman değildir diyerek boş zaman ve serbest zaman kavramlarının aslında birbirlerinin yerine kullanılmasının doğru olmayacağını yorumlamıştır. Veblen ise serbest zamanı üretim olmadan tüketim yapılan zaman dilimi olarak tanımlamıştır (Gökçe,2008).

Boş zaman ve serbest zaman kavramları birbirlerinden farklı kavramlardır. Boş zaman bireyin çalışma dışı kalan zamanıdır. Bu zaman içerisinde işe gidip gelme, iş ile ilgili hazırlıklar yapmak gibi faaliyetler de yer almaktadır. Serbest zaman insan yaşamının her dönemine yerleşmiştir. Boş zamanın aksine serbest zaman tamamen bireye ait olan, tamamen bireyin isteğine göre şekillendirdiği dinlenme ve rekreasyon faaliyetlerinden oluşan bir zaman dilimidir (Köylüoğlu,2012).

Serbest zaman; bireyin her türlü sorumluluklarından arta kalan zaman içerisinde kendi isteği ile dinlenme, motivasyon, yaratıcılığını geliştirmek, psikolojik ve fizyolojik doyum amaçlı etkinlikler yaptığı zaman özgür zaman dilimidir. Serbest zamanın üç önemli fonksiyonu vardır; eğlenme, kendini geliştirme ve dinlenme (Zorba,2008).

Rekreasyon Latince " recratio" kelimesinden üretilmiştir. Anlam olarak karşılığı yeniden yaratılmak, yenilenmek, yeniden yapılanmaktır (Ağaoğlu,2002). Türkçe karşılığı en yaygın şekilde serbest zamanı değerlendirmek olarak kullanılır (Bahadır,2010).

Serbest zaman ve rekreasyon kavramları birbiri ile eş anlamlı kavramlar olarak gözükse de aslında değildir. Rekreasyon serbest zaman kavramı altında yer almaktadır, serbest zamanlarda yapılan bireysel ve sosyal fayda sağlayan etkinliklerdir (Beşikçi, 2016).

Rekreasyon bireylerin tüm sorumluluklarının dışında kalan serbest zamanlarında kendi istekleri ile katıldıkları, ruhsal ve fiziksel olarak tatmin olabilecekleri, eğlence ve dinlenme amaçlı etkinlikler olarak adlandırılır (Doğan vd.,2014).

Rekreatif etkinlikler bireylerin el becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirir. Bireylerin kendilerini geliştirmesini, yenilenmesini sağlar. Bireyi motive eder. Bireyler toplumun birer parçasıdır. Bu yüzden rekreatif etkinlikler toplumsal açıdan da kıymetlidir. Bu etkinlikler bireylerin toplumda kaynaşmasını sağlar. Böylece toplumda demokratik bir ortam sağlanmış olur (Aykara, Aytekin ve Özdağ,2010).

Rekreasyon, ülkelerin gelişmişlik düzeyine ve bireylerin yaşam kalitesindeki artışa paralel olarak gittikçe önem kazanmaya başlayan bir kavram haline gelmiştir. Aslında insanoğlunun ilk var olduğu zamanlardan beri serbest zaman kavramından ve rekreasyon etkinliklerinden bahsetmek mümkündür. Yaşam kalitesindeki artış, keşifler ve devrimler ile rekreasyon anlayışı da değişmiş, yeniden şekillenmiş, çeşitlilik kazanmıştır.

Gerçek anlamda serbest zaman kavramı antik çağda ortaya çıkmıştır. Bu dönemdeki serbest zaman etkinlikleri daha çok erkeklere yönelikti. Spor müsabakaları, dini festivaller, bahçeler ve açık hava tiyatroları bu dönemdeki serbest zaman etkinliklerindendi. Roma Döneminde serbest zaman ekinlikleri zirve noktaya ulaşmıştır denilebilir. Bu dönemde serbest zamanlarda yapılan spor çalışmak için kondisyon sağlamak amaçlıydı. Serbest zamanları değerlendirmek için umumi hamamlar yapılmış, bu dönemde dini ve sağlık amaçlı turizm faaliyetlerine katılım başlamıştır. Orta Çağda Rönesans ve Reform hareketleri ile kültürel devrim başlamıştır. Rönesans, serbest zaman için bireylere çok fazla özgürlük tanısa da kiliselerin insanlar üzerindeki baskısı bireyleri çalışmaya yönlendiriyordu. Kiliseler

ebedi kurtuluşa sadece çok çalışarak ulaşılacağına inanıyordu. Bu sebepler bireyler de daha çok çalışmaya ve üretmeye yönleniyorlardı. Bireylerin çalışma süreleri haftalık 70 saatin üzerindeydi. Serbest zaman tembellik ve savurganlık olarak görülüyordu. Rekreasyon kavramı 19. Yüzyılda başlayan sanayi devrimi ile önemli bir hale gelmeye başladı. Bireyler yoğun iş hayatı, şehirlerdeki nüfus yoğunluğu ve şehir hayatının sıkıcılığından ötürü kendilerini rahatlatabilecekleri yeni alanlar aramaya başladırlar. 1930'lardan itibaren bireylerin çalışma süreleri azalmış, serbest zamanları artmaya başlamıştır. Ücretli izinler ve haftalık 40 saat çalışma uygulamaları bu dönemde hayata geçirilmeye başlamıştır. Toplumdaki yaşam kalitesinin iyileşmesi ve teknolojinin ilerlemesi ile bireylere daha fazla serbest zaman kalması ile 20. Yüzyılın ortalarından itibaren rekreasyon kavramı sanayileşmiş toplumlar için sosyal bir ihtiyaç haline gelmeye başlamıştır (Yaylı,2014 : 70-75).

Türk toplumunda rekreatif etkinliklere katılım toplumsal kültürel miras ile yakından ilgilidir. Selçuklu Dönemi'ndeki lonca zanaat örgütleri, Osmanlı Dönemi'ndeki Ahilik Geleneği rekreasyon etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır. Lonca üyesi erkeklerin iş bitiminde beraber katıldıkları yemekler, Ahilik Geleneği ile spor müsabakaları ve şenliklerin önem kazanması bugünkü anlamda rekreatif etkinliklerin temelidir (Başoğlu,2011).

Türkiye'de cumhuriyetten önce rekreasyon etkinlikleri daha kısıtlı olan bireylerin rekreasyon etkinlikleri cumhuriyet sonrası devrimler ile çeşitlilik kazanmıştır. Örneğin, kadınlar daha çok ev içerisinde bu faaliyetlere katılırken Cumhuriyet Devrimleri ile birlikte ev dışındaki faaliyetlere de katılmaya başlamışlardır. Cumhuriyetin kurulması ile sosyal hayatta gerçekleştirilen devrimler Türk Toplumunun rekreasyonel yaşamında yeni bir dönemin başlangıcı sayılır (Zorba,2007).

Rekreatif etkinliklerin toplumda önem kazanmasında en büyük görev; bir görevi de bireylerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak olan yerel yönetimlere yani belediyelere düşmektedir.

Yerel yönetimler yönetim kavramı içerisinde çok önemli bir yeri olan ve gittikçe daha da fazla önem kazanmaya başlayan bir kavramdır (Akyol,2012). Küreselleşmeden sıklıkla bahsedilen bir dönemde dünyadaki demokratikleşme hareketlerine binaen yerel halkın kendi kendilerini yönetmesi anlamına gelen yerel yönetimlere olan alaka da artmıştır (Ağırbaş,2008).

1982 anayasasının 127. Maddesinde yerel yönetimler " mahalli idare, ile, belediye ve köy halkının mahalli müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere, kuruluş esasları kanunla belirtilen ve karar organları yine kanunla gösterilen seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan kamu tüzel kişileridir" olarak tanımlanmıştır. Yerel yönetimler ise temelde üç ana kola ayrılmıştır. İl özel idaresi, belediye yönetimi ve köy yönetimi. Ancak 1983 yılında yürürlüğe giren 303 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu ile yerel yönetim yapısına büyükşehir belediyeleri de dahil olmuştur.

Yerinden yönetim olarak da bilinen yerel yönetimler yerel halkın bizzat kendileri tarafından seçilen organlarca yönetilmesidir. Yerel yönetim birimi ise yerel yönetimce kurallar koymaya, yükümlülükleri yerine getirme ile yetkili kılınmış bir yerel meclisin denetimi altındaki bir yönetim birimidir (Keleş, 2009: 21).

Yerel yönetimlerin bazı temel görev ve sorumlulukları şunlardır:

- Alt yapı ve üst yapı faaliyetlerini gerçekleştirmektir.
- İmar ve iskan işlerini düzenlemektir.
- Nüfus kayıt ve sosyal sigorta işlerini düzenlemektir.
- Ekonomik gelir ve gider düzenlemesi yapmaktır.
- Okul, hastane, adliye, kaymakamlık gibi yerel hizmet binalarını inşa etmektir.
- Yol, çevre bakım, onarım, yapım ve temizlik faaliyetleri düzenlemektir.
- Sosyal ve insani ihtiyaçları karşılamaktır.

Konuyla ilgili gelişmiş Avrupa ülkelerinin yerel yönetimlerin spor yönetim sistemleri ve rekreatif faaliyetlerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Ağılönü ve Mengütay,2009).

1580 sayılı Belediye Kanunu'na göre belediyeler ;"Beldenin ve beldede oturanların yerel nitelikteki ortak ve medeni ihtiyaçlarını düzenleme ve karşılamakla yükümlü bir tüzel kişiliktir" şeklinde tanımlanır (Akt. Ertuğrul ve Kızılırmak,2012).

3030 sayılı "Büyükşehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanunda büyükşehir belediyelerine spor, dinlenme, eğlence yerleri yapmak, yaptırmak, işletmek ve işlettirmek görev olarak verilmiştir.

3530 sayılı Beden Terbiyesi Kanunun 10.maddesinde, bir idari kademe merkezi olmayan beldelerde beden terbiyesi işlerine yürütmek ve yönetmek görevi açıkça belediyelere verilmiştir.

3289 sayılı Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünün Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun 14.maddesinde, spor tesisi yaptırmak ve il bütçesine katkıda bulunmak yine belediyelere verilmiştir (Aykara,2010).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yerel yönetimler tarafından sunulan rekreasyon hizmetlerinden faydalanan yerel halkın görüşlerini almak; bu görüşler doğrultusunda yerel yönetimlerin bu alandaki eksi ve artılarını belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Serbest zaman etkinlikleri olarak da adlandırılabilen rekreasyon faaliyetleri bireylerin sosyal, fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde olumlu etkiler oluşturur. Bireylerin iş yaşamında motive olmasını sağlar. Motive olmuş; sosyal, fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı olan bireyler sağlıklı bir toplum meydana getirir.

Rekreasyon etkinlikleri toplumda bireylerin kaynaşmasını sağlar ve toplumda demokratik bir ortam meydana getirir. Bireylerin sosyalleşme, dinlenme, yaratıcılıklarını geliştirme ve fiziksel gelişim gibi ihtiyaçlarını karşılamak yerel yönetimlerin görevidir. Bu nedenle en büyük görev yerel yönetimlere düşmektedir.

Bu çalışma; yerel yönetimlerin rekreasyon kavramına ve etkinliklere bakış açılarını, uygulamalarını tespit etmek açısından ve bu konuda bizzat yerel halkın görüşlerine başvurarak onların aktif olarak katılım düzeylerini, ne tür etkinliklere katıldıklarını ve yerel yönetimlerden beklentilerini belirlemek açısından önemlidir.

Araştırma Metodu

Araştırmada veri toplama tekniği olarak literatür taraması yapılmıştır. Araştırma için ölçek olarak Sibel Arslan'ın (2010) *"Yetişkin Kent Halkının Belediyelerin Serbest Zaman Eğitimi İle Rekreasyon Etkinliklerinin Sunumuna ve Yaşam Kalitesine İlişkin Görüşler"* isimli doktora tezinden yararlanılmıştır. Arslan ölçeği kendisi oluşturmuştur. Daha önce yapılan çalışmaları incelemiş, uygun bulunan maddeler ve alan yazına göre geliştirilen maddeler çalışma amacına göre yeniden şekillendirilmiştir. Anket formu yeniden şekillenen hali ile yüz geçerliliği için alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların uyarıları doğrultusunda anket formuna son şekli verilmiştir. Anket formu 35 kişiden oluşan ön gruba uygulanmış, elde edilen sonuçlar üzerinden güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Anket kapsamında hazırlanan maddelerin tamamında Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri .965 bulunmuştur. Değerlendirme ölçütlerine göre bu sonu anketin yüksek güvenirlilikte bir anket olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve S.P.S.S. (Statistical Package For Social Sciences) 25.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin yüzde (%), frekans (f) ve aritmetik ortalama (x) analizleri yapılmıştır. İki ayrı kümenin verdiği cevapların analizinde T-Testi; çoklu grup karşılaştırılmalarında Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Testi kullanılmıştır. Yapılan yorumlarda anlamlılık düzeyi ($p<0.05$ olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada evren olarak Türkiye'nin başkenti olması, TUİK 2018 verilerine göre 5.503.985 nüfusu ile en yüksek nüfuslu ikinci il olması, zaman ve finansal açıdan kolaylık sağlamak için ikamet edilen il olan Ankara seçilmiştir. Ankara'nın merkez ilçeleri olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Gölbaşı, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinin toplam nüfusları ve 2015 yılında yerel yönetimlerin bünyesinde açılan meslek edindirme ve hobi kurslarına katılan katılımcı sayıları Tablo.1'de verilmiştir.



İLÇELER	TOPLAM NÜFUS	2015 YILI KURSLARA TOPLAM KATILIMCI SAYISI	KATILIMCI SAYISININ NÜFUSA ORANI
ALTINDAĞ	361.259	15.000	0.042
ÇANKAYA	913.715	9855	0.010
ETİMESGUT	501.531	4944	0.009
KEÇİÖREN	872.025	11.356	0.013
MAMAK	587.565	4390	0.007
GÖLBAŞI	118.346	2900	0.024
SİNCAN	497.516	522	0,010
YENİMAHALLE	608.217	12.000	0,019

Tablo.1: Ankara'nın Merkez İlçelerinde Meslek Edindirme ve Hobi Kurslarına Katılım Durumu

Tablo.1 incelendiğinde ilçelerin toplam nüfusları ve kurslara katılan katılımcı sayılarına ve bu iki değer arasındaki orana bakıldığında %0,042 ile en yüksek oranın Altındağ ilçesinde olduğu belirlenmiştir. Altındağ ilçesi Ankara'nın merkezinde yer alan, tarihi ve yerleşim olarak en eski ilçelerindendir. Ayrıca Altındağ Belediyesi ile yapılan görüşmede belediye bu çalışmayı destekleyeceğini bildirmiştir. Tüm bu sebeplerden ötürü örneklem olarak Altındağ ilçesi seçilmiştir. Araştırma Ankara Altındağ İlçesi Meslek Edindirme ve Hobi Kurslarına katılan katılımcıları kapsamaktadır ve çalışmaya katılan katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.

Bulgular

Araştırma sonucu elde edilen bulgular aşağıdadır.

Demografik Özellikler		n	%	n
YAŞ	17 ve altı	40	9,9	403
	18-24 yaş	38	9,4	
	25-34 yaş	78	19,4	
	35-44 yaş	118	29,3	
	45-54 yaş	68	16,6	
	55-64 yaş	37	9,4	
	65 ve üzeri	24	6,0	
CİNSİYET	Kadın	332	82.4	401
	Erkek	69	17,1	
MEDENİ DURUM	Evli	276	68,5	398
	Bekar	98	24,3	
	Boşanmış	24	6,0	
EĞİTİM DURUMU	İlköğretim	197	48,9	399
	Lise ve dengi	149	37,0	
	Önlisans/Lisans	46	11,4	
	Lisansüstü	7	1,7	
MESLEK	Ev Hanımı	217	58,3	398
	Öğrenci	50	12,4	
	Memur	31	7,7	
	İşçi	26	6,5	
	Esnaf	14	3,5	
	Serbest Meslek	39	9,7	
	Emekli	18	4,5	
	Diğer	3	,7	

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 2'de görüldüğü gibi belediyenin sunduğu rekreatif etkinliklere katılanların yaklaşık %65'i 25-54 yaş arasındadır. En fazla katılım yaklaşık %29'luk oranla 35-44 yaş arası, en az katılım ise %6'lık bir oranla 65 yaş üstü kesimdir.

Katılımcıların %80,4'lük kesimi kadındır, %68,5'i evlidir. % 58,3 kişi ev hanımıdır.

Katılımcıların %48,9'u ilköğretim, %37'si ise lise ve dengi okul mezunudur. Katılımcıların yalnızca %12,7'si lisans ve lisansüstü mezunudur.



Etkinlik Türleri	**n**	**%**
Fiziksel-Sportif (step, aerobik, yüzme vb.)	179	44,4
Görsel ve işitsel sanat faaliyetleri (tiyatro, resim, müzik vb.)	59	14,6
Geleneksel El Sanatları (kanaviçe, tezhip, ebru, hat vb.)	77	19,1
El Sanatları (takı tasarım, ahşap boyama vb.)	53	13,2
Eğitsel (Lisan öğrenme, diksiyon vb.)	18	4,5
Diğer	13	3,2
Cevapsız	4	1,0
Toplam	403	100,0

Tablo.3 : Belediyenin Sunduğu Etkinliklere Göre Katılım Oranı

Kursiyerlerin %44,4'lük kesiminin fiziksel-sportif etkinliklere, % 32,3'lük kesiminin ise el sanatları kurslarına katıldığı Tablo.3'te görülmektedir.

Belediyeyi Tercih Etme Nedenleri	**n**	**$\bar{x}$**	**ss**
Hizmet kalitesi yüksek	403	4,2754	0,71659
Seçebileceğim etkinlik türü fazla	401	4,1571	0,76665
Malzeme, araç-gereç kalitesi iyi	403	4,1464	0,72339
Eğitmenler alanlarında uzman	400	4,2525	0,64013
Ulaşımı kolay	400	4,1300	0,76457
Evime yakın	402	4,0647	0,84204
Arkadaşlarım da burada	398	4,0276	0,85864
Ekonomik olarak uygun	401	4,2394	0,66899
Tesis olanakları çok iyi	401	4,2269	0,65641

Tablo.4: Katılımcıların Belediyenin Sunduğu Etkinlikleri Tercih Etme Nedenleri

Tablo.4'e göre katılımcıların hizmet kalitesinin yüksek olması, eğitmenlerin alanlarında uzman olması, etkinliklerin ekonomik olarak uygun olması, kurslara katıldıkları tesislerin çok iyi olması, etkinlik türünün fazla olması ve malzeme, araç-gereç kalitesinin iyi olması Altındağ Belediyesi'nin sunduğu rekreasyon etkinliklerini tercih etmelerinde yüksek düzeyde katıldıkları nedenlerdir.

Katıldıkları Etkinlik Türünü Tercih Etme Nedenleri	**n**	**$\bar{x}$**	**ss**
Maliyetin yüksek olmaması	403	4,2680	0,90198
Yaşıma uygun olması	403	4,2779	0,77085
Yeteneklerime uygun olması	403	4,2457	0,75423
Daha önce katılanların tavsiyeleri	402	4,0124	0,80976
Zamanının bana uygun olması	402	4,2040	0,67605
Yerimin uygun olması	401	4,1671	0,68155
Arkadaşlarıma eşlik etmem	402	3,9826	0,84582
Bu ortamda kendimi rahat hissetmem	402	4,2114	0,65688
Doktor tavsiyesi	403	2,3921	1,68993

Tablo.5: Katılımcıların Katıldıkları Etkinlik Türünü Tercih Etme Nedenleri

Tablo.5'e göre katılımcıların katıldıkları etkinlik türünü seçmesinde yüksek_düzeyde katıldıkları 4 etken; yaşlarına uygun olması, etkinliklerin maliyetinin yüksek olmaması, yeteneklerine uygun olması ve ortamda kendilerini rahat hissetmeleridir.

Katılım Tercihi	**n**	**%**
Yalnız Olarak	9	2,2
Arkadaşlarla Birlikte	260	64,5
Fark Etmez	130	32,2
Cevapsız	4	1,0
Toplam	403	100,0

Tablo.6: Belediyenin Sunduğu Etkinliklere Katılım Tercihi



Kursiyerlerin %64,5 'inin etkinliklere tanıdığı arkadaşları ile birlikte katılmayı, %32.2'sinin ise bu soruya fark etmez yanıtı verdiği Tablo.6'da görülmektedir.

Yararlanma Süresi	n	%
1 aydan az	8	2,0
1-3 ay	37	9,2
4-6 ay	100	24,8
7-9 ay	88	21,8
10-12 ay	50	12,4
12 aydan fazla	113	28,0
Cevapsız	7	1,8
Toplam	403	100,0

Tablo.7: Katılımcıların Belediyenin Sunduğu Etkinliklerden Yararlanma Süresi

Tablo.7'ye göre katılımcıların % 28 'i etkinliklere bir yıldan fazladır katılmaktadır. Bu oranı % 24,8 ile 4-6 ay arası katılanlar; %. 21,8 ile 7-9 ay arası katılanlar takip etmektedir. 1 aydan az bir süredir katılanların oranı ise yalnızca % 2'dir.

Haftalık Katıldıkları Gün Sayısı	n	%
1 gün	38	9,4
2 gün	171	42,4
3 gün	118	29,3
4 gün	42	10,4
5 gün	10	2,5
6 gün	0	0
Her gün	5	1,2
Ara sıra	19	4,7
Toplam	403	100

Tablo.8: Belediyenin Sunduğu Etkinliklere Katılımcıların Haftalık Katılım Durumu

Tablo.8'e göre katılımcıların % 42,4 'ü etkinliklere haftada 2 gün, % 29,3'ü ise haftada 3 gün katılmaktadır. Bu durum belediyenin haftada kaç gün kurs verdiği ile ilgilidir. Altındağ Belediyesi'nde geleneksel ve modern el sanatları kursları branşa ve yoğunluğa göre haftada 2 veya 3 gün vermektedir. Fiziksel ve sportif etkinlikler ise yine branşa ve katılım yoğunluğuna göre haftada 4 güne kadar çıkabilmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olması ve el sanatları kurslarını takip etmeleri neticesinde haftada 2 ve haftada 3 gün seçenekleri en fazla çıkmıştır.

Haftalık Katılma İstekleri	n	%
1 gün	38	9,4
2 gün	130	32,3
3 gün	107	26,6
4 gün	60	14,9
5 gün	45	11,2
6 gün	5	1,2
Her gün	16	4,0
Cevapsız	2	0,5
Toplam	403	100,0

Tablo.9: Katılımcıların Belediyenin Sunduğu Etkinliklere Haftalık Katılma İstekleri



Katılımcıların % 32,3'ünün etkinliklere haftada 2 gün, % 26,6'sının ise haftada 3 gün katılmak istedikleri Tablo.9'da görülmektedir.

Katılımcıların Beklentileri	n	$\bar{x}$	ss
Fiziksel olarak daha sağlıklı olmak	399	4,1404	0,95914
Eğlenmek-dinlenmek	401	4,2693	0,66504
Yeni şeyler öğrenmek	403	4,3052	0,67186
Arkadaşlarımla birlikte olmak	397	4,1688	0,75828
Yeni insanlarla tanışmak/sosyalleşmek	402	4,1791	0,73421
Yaşadığım ortamdan uzaklaşmak	401	4,1471	0,74552
Stres, depresyon vb olumsuz duygulardan uzaklaşmak	402	4,3060	0,67990
Kendimi ispat etmek	399	3,6942	1,15908

Tablo.10: Katılımcıların Belediyenin Sunduğu Etkinliklere Başlarken Beklentileri

Tablo.10'a göre katılımcılar etkinliklere başlarken sırası ile en çok stres, depresyon vb. olumsuz duygulardan uzaklaşmak, yeni şeyler öğrenmek, eğlenmek-dinlenmek, yeni insanlar tanımak, arkadaşları ile birlikte olmak, yaşadığı ortamdan uzaklaşmak, fiziksel olarak daha sağlıklı olmak ve kendini ispat etmek beklentilerini hissetmektedir.

Beklentileri Karşılama Durumu	n	%
Tamamen Karşıladı	119	29,5
Karşıladı	240	59,6
Kısmen Karşıladı	34	8,4
Hiç Karşılamadı	2	0,5
Kararsızım	6	1,5
Cevapsız	2	0,5
Toplam	403	100,0

Tablo.11: Belediyenin Sunduğu Etkinliklerin Beklentileri Karşılama Durumu

Kursiyerlerin % 59,6'sının beklentilerinin karşılandığını Tablo.11'de görülmektedir.

Katılımcıların Etkinliklere İlişkin Duyguları	n	$\bar{x}$	ss
Kendimi daha mutlu hissediyorum	402	4,2612	0,72980
Günlük yaşamdaki endişelerimden uzaklaşıyorum	401	4,0100	0,80306
Kendimi daha güvende hissediyorum	401	3,9651	0,78980
Yaşamın stresinden uzaklaşıyorum	402	4,1443	0,73670
Can sıkıntısından kurtuluyorum	398	4,1482	0,68495
Yenilendiğimi hissediyorum	401	4,1471	0,76210
Duygusal olarak rahatlıyorum	403	4,1266	0,70982
Dinleniyorum	403	4,1464	0,66610
Eğleniyorum	402	4,1891	0,63488
Özgür olma duygusunu yaşıyorum	402	4,0398	0,77903
Yaşamımdaki olumsuzlukları unutuyorum	402	4,0199	0,77659
Başarı duygusu yaşıyorum	402	4,0174	0,80348
Takdir edilme duygusu yaşıyorum	399	3,9524	0,84189

Tablo.12: Katılımcıların Belediyenin Sunduğu Etkinliklere Katılım Sırasında Hissetikleri Duygular

Tablo.12'ye göre katılımcıların büyük bir kısmı etkinlikler sırasında kendini daha mutlu hissettiği seçeneğine tamamen katılmaktadır. Katılımcılar eğleniyorum, dinleniyorum, yenilendiğimi hissediyorum, can sıkıntısından kurtuluyorum ve yaşam stresinden kurtuluyorum seçeneklerine ise yüksek düzeyde katılmaktadırlar.



Etkinliklerin Koruyucu Yararları	n	$\bar{x}$	ss
Fiziksel görüntümden daha fazla memnunum	385	3,6364	0,98833
Daha mutluyum	401	4,1621	0,73903
Okulda ve/veya çalışma yaşamında daha başarılıyım	401	3,8603	0,90579
İnsanlarla iletişim kurma becerim gelişti	401	4,1347	0,72237
Kendimle daha barışığım	397	4,1310	0,73028
Aile içi çatışmalarım azaldı	400	4,0325	0,83257
Sosyal çevrem gelişti	401	4,1621	0,72881
Fiziksel sağlığım düzeldi	400	4,1925	0,84690
Psikolojim düzeldi	400	4,2450	0,73234
Yaşama daha iyimser bakıyorum	400	4,2175	0,72561
Sorunlarımla daha rahat başa çıkıyorum	402	4,1119	0,75398
Yaşamımdaki tekdüzelikten kurtuldum	402	4,1244	0,76354
Yaratıcılığım gelişti	402	4,1070	0,76455
Farklı yeteneklerimi keşfettim	401	4,1646	0,79237
Kendimi daha değerli hissediyorum	402	4,2214	0,72937
Kendime güvenim arttı	403	4,2283	0,71061
Zamanımı planlamayı öğrendim	400	4,1025	0,73372
Yeni şeyler öğrenme isteğim arttı	396	4,1894	0,72005
Farklı çevrelerden insanları daha rahat kabullenebiliyorum	249	4,2892	0,79103
Toplumsal sorunların çözümüne katılmaya daha istekliyim	394	4,1320	0,70103
Toplumsal sorunlara daha duyarlıyım	400	4,1375	0,70700
Doğal çevreye duyarlılığım arttı	402	4,1716	0,69404
Belediyeden beklentilerim arttı	403	4,1563	0,72474
Yaşadığım kente bağlılığım arttı	403	4,1241	0,75606

Tablo.13: Katılımcıların Katıldıkları Etkinliklerin Yararlarına İlişkin Görüşleri

Kursiyerlerin büyük çoğunluğunun rekreatif etkinliklerin " Farklı çevreden insanları daha rahat kabul ediyorum, Psikolojim düzeldi, Kendime güvenim arttı, Kendimi daha yararlı hissediyorum, Yaşama daha iyimser bakıyorum " yararlarına katıldığı Tablo.13'te görülmektedir.

Etkinliklerin Yararları	n	$\bar{x}$	ss
İnsanları yalnızlıktan koruyabilir	402	3,9826	0,77826
İnsanları çevresine yabancı kalmaktan koruyabilir	402	4,010	0,7540
İnsanları stres,depresyon gibi psikolojik sorunlardan koruyabilir	402	4,1816	0,67332
İnsanları kötü arkadaş ortamından koruyabilir	400	3,9975	0,70266
İnsanları suça karışmaktan koruyabilir	402	3,9502	0,76879
İnsanları uyuşturucu-alkol vb. bağımlılıklardan koruyabilir	398	3,9397	0,77517

Tablo.14 : Katılımcıların Rekreatif Etkinliklere Sürekli Katılımın Koruyucu Yararlarına İlişkin Görüşler

Tablo.14'e göre katılımcılar katıldıkları rekreatif etkinliklerin kendilerini pek çok olumsuz davranıştan koruyacağını düşünmektedir. Rekreasyon etkinlikleri bireyi stres, depresyon gibi psikolojk sorunlardan korur, bireylerin toplumda iyi ve ahlaklı bir insan olmasını sağlar, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlı olmasını, toplumda diğer bireylerle daha sağlıklı iletişim kurmasını ve böylece bireyin toplumda yalnız kalmamasını sağlar. Katılımcıların çoğunluğu rekreasyonun bireyi stres, depresyon gibi psikolojik sorunlardan koruyabileceğine inanmaktadır. Bu durum katılımcıların büyük çoğunluğunun yaşadığı hayattan memnun olmaması, devamlı stresle karşı karşıya kalmalarının bir göstergesidir.

Etkinlik Öncesi Serbest Zaman Etkinlikleri	n	$\bar{x}$	ss
Kahvehane, kafe, internet kafe vb. yerlerde zaman geçirmek	403	4,2308	1,00933
Evde hiçbir şey yapmadan zaman geçirmek	393	3,4662	1,28755
Komşu, arkadaş ziyaretine gitmek	403	3,0670	1,11658
Çarşı, pazarda amaçsızca dolaşmak	394	4,0787	1,9004
TV izlemek	403	2,4715	1,28173
Ara sıra sinema, konser vb. yerlere gitmek	401	4,1097	0, 92894

Tablo.15: Katılımcıların Önceki Serbest Zaman Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşler



Tablo.15'e göre katılımcılar belediyenin sunduğu etkinliklere katılmadan önce serbest zamanlarını çoğunlukla kahvehane, kafe, internet kafe vb. yerlerde ve de çarşı, pazarda amaçsızca dolaşarak geçirdiklerini belirtmektedir.

Etkinliklerin Düzenlendiği Ortam İle İlgili Görüşler	**n**	**$\bar{x}$**	**ss**
Sadece ihtiyaç duyduğum konuları öğreniyorum	400	3,9825	1,06773
Geliş-gidiş zamanında zorunluluk yok	401	3,9526	0,96190
Öğrenme ortamı okul ortamından daha rahat	402	3,8731	0,84825
Fikirlerimi rahatlıkla açıklayabiliyorum	400	4,0175	0,76397
Yapacaklarımızı kendimiz belirleyebiliyoruz	397	3,8866	0,83771
Katılımcılar arasında sıcak bir ilişki var	399	4,0201	0,71916
Eğitmenler görüş ve önerilerimize önem veriyor	398	4,095	0,73483
Katılımcılar birbirlerinden çok şey öğreniyor	400	3,8775	0,80568
Korku ve çekingenlik hissetmiyorum	403	4,0720	0,71396
Etkinliklerden hiç sıkılmıyorum	400	4,0875	0,67897
Eğitmenler baskıcı değil	400	4,2500	0,78040
Eğitmenler etkinlikle ilgili olarak bilgililer/yeterliler	402	4,0697	0,68843
Eğitmenler bize karşı saygılı davranıyorlar	403	4,2308	0,68665
Eğitmenler taleplerimizi dikkate alıyorlar	402	4,1144	0,67874
Eğitmenler etkinliklerle ilgili olarak bizim de görüşümüzü alıyorlar	402	4,1144	0,69328

Tablo.16: Katılımcıların Etkinliklere Katıldıkları Ortam İle İlgili Görüşleri

Katılımcıların büyük çoğunluğunun etkinliklere katıldıkları ortam ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu Tablo.16'da görülmektedir. Katılımcılar bilhassa eğitim aldıkları branşlardaki eğiticilerin davranışlarından memnundur. Özellikle de eğitmenlerin baskıcı olmaması en çok işaretlenen seçenektir.

Etkinliklerin Gelişmesine Yönelik Görüşler	**n**	**$\bar{x}$**	**ss**
Etkinlik çeşitleri artırılmalı	401	3,3541	1,12441
Etkinlikler için ayrılan süre uzatılmalı	400	3,2125	1,08872
Bilgi alabileceğim kişiler olmalı	389	3,6170	1,02787
Etkinliğe katılım süresini kendim belirlemeliyim	401	3,2618	1,01674
Etkinliğe katılacağım zamanı kendim belirlemeliyim	400	3,3250	1,01832
Daha ucuz olmalı	390	3,5256	1,13966
Parasız olmalı	395	3,5975	1,09103
Eğitmenler katılımcılara daha iyi davranmalı	400	3,5900	1,04145
Eğitmenler daha eğitimli olmalı	390	3,6333	1,02484
Serbest zamanlarımızı yararlı biçimde geçirmemizi sağlamak için belediye içinde ayrı bir rekreasyon birimi olmalı	401	3,4539	1,02396

Tablo.17 : Katılımcıların Belediyenin Sunduğu Etkinliklerin Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri

Tablo.17'ye göre katılımcılar eğitmenlerin daha eğitimli olması ve bilgi alınabilecek kişiler olması seçeneklerine çok düzeyde katılmaktadır. Yapılan anket çalışmasında eğitimcilerden çok düzeyde memnun olduklarını belirten katılımcıların böyle bir seçeneğe yüklenmesi bir tezat meydana getiriyor. Bu bağlamda katılımcılar ile yüz yüze yapılan görüşmelerde edinilen bilgilere göre katılımcılar katıldıkları kursların eğiticilerinden memnun olduklarını doğrulamıştır. Burada katılımcılar kurslara başvuru yapmadan önce kendilerini yönlendirecek, kayıtları alan kişilerin bu konularda daha eğitimli ve bilgili olmasını istediklerini belirtmek istemişlerdir. Serbest zamanın yararlı biçimde geçirilmesi için belediye içinde ayrı bir rekreasyon birimi olmalı seçeneğine katılımın da yüksek olması katılımcıların bu beklentilerini doğrular niteliktedir.

Katılımcılar etkinliklerin parasız olması ve daha ucuz olması seçeneklerine de yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Altındağ Belediyesi'nden bu konu hakkında alınan bilgilerde belediye yetkilileri bu kurslara başvurularda ücret alınmadığını belirtmişlerdir. Bu bilgi doğrultusunda katılımcılara bu bilgi hatırlatıp, ne ifade etmek istedikleri sorulmuştur. Bilhassa da en yüksek katılımın olduğu el sanatları kurslarına katılan katılımcılar kurslarda kullanılan malzemelerin fiyatlarından şikayetçi olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar etkinliklere katılacakları zamanı kendilerinin belirlemek istediklerini belirtmişlerdir. Rekreasyon kavramının anlamına uygun olarak katılımcıların süreleri kendilerinin belirlemesi

rekreasyon tatmini açısından da önemlidir. Ayrıca etkinlik türlerinin arttırılması seçeneği de katılımın fazla olduğu diğer bir seçenektir. Altındağ Belediyesi'nden edinilen bilgilere göre kurslar katılımcıların başvuru yoğunluğuna göre açılmakta ve katılımcıların belirttikleri yoğunluklara göre belirlenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma hayatındaki teknolojik ve yasal gelişmeler ile birlikte bireylerin yaşamlarındaki serbest zaman gittikçe artmıştır. Serbest zamanın gittikçe artması serbest zaman etkinliklerine yönelik talepler ve beklentiler de artmaya başlamıştır. Buna müteakip rekreasyon kavramı gittikçe önem vermeye başlamışlardır. Rekreasyon bireylerin sosyalleşmesini, dinlenmesini, eğlenmesini sağlar. Bireylerin yeni ortamlara katılmasını, iştirak ettiği etkinlikler ile yeni şeyler öğrenmesini, bireyin kendini geliştirmesine olanak sağlar. Böylece birey yaşam koşullarında maruz kaldığı olumsuzluklardan arınır; fiziksel ve psikolojik olarak tatmin olur.

Gittikçe kentleşmenin artması ile birlikte şehir merkezlerinde bireylerin serbest zamanlarını geçirebilecekleri alanlar gittikçe azalmaya başlamıştır. Bu durumda da en büyük vazife yerel yönetimlere düşmektedir. Yerel yönetimler vatandaşların temel ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra bireylerin yaşam kalitesinin artmasını, bireylerin kaliteli ve bilinçli serbest zaman etkinliklerine katılması için gereken koşulları sağlamalıdır. Bu bilgiler sonucunda Ankara-Altındağ Belediyesi tarafından sunulan rekreasyon etkinlikleri araştırma konumuz olmuştur.

Tezin amacı yerel yönetimler tarafından sunulan rekreasyon etkinliklerine katılan yerel halkın algısını belirlemektir. Araştırmada bizzat belediye tarafından sunulan etkinliklere katılan yerel halkın görüşlerine başvurulduğu için araştırma önem arz etmektedir. Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar ve geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

- Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; katılımcıların çoğunun kadın, 35-44 yaş aralığında, evli, ilköğretim veya lise mezunu, meslek olarak da ev hanımı olduğu tespit edilmiştir.
- En fazla katılımın etkinlik türleri incelendiğinde büyük çoğunluğu fiziksel ve sportif etkinlikler ve geleneksel el sanatları kurslarına olduğu belirlenmiştir.
- Belediyenin sunduğu etkinlikleri tercih etmelerindeki en önemli nedenler sırasıyla; hizmet kalitesinin yüksek olması, eğitmenlerin alanlarından uzman olması, etkinliklerin ekonomik olarak uygun olması ve tesis olanaklarının iyi olmasıdır.
- Kursiyerlerin katıldıkları etkinlik türünü tercih etmelerindeki en önemli nedenler sırasıyla; yaşlarına uygun olması, etkinliklerin maliyetlerinin yüksek olmaması ve yeteneklerine uygun olmasıdır.
- Büyük çoğunluk etkinliklere arkadaşları ile birlikte katılmayı tercih etmektedirler.
- Katılımcıların büyük çoğunluğu belediyeler tarafından sunulan etkinliklerden 10 aydan fazla süredir yararlanmaktadır.
- Katılımcıların çoğunluğu etkinliklere haftada iki gün katılmaktadır ve de katıldıkları süreyi uygun bulmaktadır.
- Kursiyerler etkinliklere başlarken sırasıyla; stres, depresyon gibi olumsuz duygulardan uzaklaşmak, yeni şeyler öğrenmek, eğlenmek, dinlenmek gibi nedenlerle katılmaktadırlar.
- Kursiyerlerin neredeyse hepsinin etkinliklere başlarken ki beklentileri karşılanmıştır.
- Katılımcılar belediyenin sunduğu etkinliklere katılırken birçok olumlu duyguyu yoğun biçimde hissetmektedir. Büyük çoğunluk sırası ile; kendini mutlu hissetmekte, eğlenmekte, can sıkıntısından kurtulmakta, yenilendiğini hissetmekte, dinlenmekte ve yaşamın stresinden uzaklaşmaktadır.
- Katılımcılar etkinliklerin birçok yararı olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Büyük çoğunluk etkinliklerin sırasıyla; farklı çevreden insanları daha rahat kabul edebilme, psikolojik düzelme, kendine güvenin artması, kendini daha değerli hissetme, yaşama daha iyimser bakma, fiziksel sağlığın düzelmesi, yeni şeyler öğrenme isteğinin artması, doğal çevreye duyarlılığın artması, farklı yeteneklerin keşfedilmesi, daha mutlu olma, sosyal çevrenin gelişmesi yararlarına katılmaktadır.

- Etkinliklerin sırasıyla; bireyleri stres, depresyon gibi psikolojik sorunlardan, çevreye yabancı kalmaktan, kötü arkadaş ortamından, yalnızlıktan, suça karışmaktan, uyuşturucu, alkol gibi bağımlılıklardan koruyabileceği düşünülmektedir.
- Belediyenin sunduğu etkinliklere katılmadan önce kursiyerler kahvehane, kafe, internet kafe gibi yerlerde, bazen konser, sinema gibi etkinliklerle serbest zamanlarını geçirmektedir.
- Katılımcıların büyük çoğunluğu etkinlikler ile ilgili sırasıyla; eğitmenlerin baskıcı olmaması, katılımcılara saygılı davranması, katılımcıların talepleri ve görüşlerini dikkate alması, etkinliklerden sıkılmadıkları, ortamda korku ve çekingenlik hissetmedikleri, eğitmenlerin sundukları etkinlikler ile ilgili bilgi sahibi olması, katılımcılar arasında sıcak bir ilişki olması gibi görüşler bildirmiştir.
- Katılımcıların büyük çoğunluğu belediyenin sırasıyla etkinlikleri tercih etmeden önce belediyede konu hakkında bilgi sahibi olan yetkililerin olması, etkinliklerin ücretsiz olması, etkinlik çeşitlerinin artması, etkinliklerin sunulduğu zamanın tespit edilirken kursiyerlerin görüşlerinin de alınması gibi konularda kendini geliştirmesini istemektedir.

Katılımcıların Altındağ Belediyesi tarafından sunulan etkinliklere yönelik algıları son derece olumludur. Her ne kadar hizmet kalitesi yüksek ve katılımcı memnuniyeti yüksek olsa da yine de Altındağ Belediyesi'ne birkaç öneride bulunulabilir. Bu öneriler şu şekildedir:

- Belediye yerel halka serbest zaman hakkında bilgi verici seminerler, eğitimler düzenleyerek halkın serbest zamanın önemi hususunda bilgi sahibi olması sağlayabilir.
- Katılımcıların daha çok kadın olduğu görülmüştür. Belediye erkek katılımcı sayısını arttırmaya yönelik çalışmalar yapabilir, erkeklere yönelik etkinlik türlerini arttırılabilir.
- Katılımcıların büyük çoğunluğunun 35-44 yaş arası olduğu görülmüştür. Belediye başka yaş gruplarına da hitap etmelidir. 35-44 yaş arası kesimden daha genç ve daha yaşlı kesimin de katılabileceği etkinlik türleri belirlenmelidir. Eğer mümkünse bu iki kesimin etkinlik alanları birbirinden bağımsız olmalıdır.
- Katılımcıların çoğunluğunun ilköğretim mezunu olduğu görülmüştür. Lisans, lisansüstü eğitim mezunlarına yönelik etkinlikler arttırılabilir.
- Çalışan kesimin de düşünülmesi için mesai saatleri dışında etkinlikler sunulabilir.
- Belediye içerisinde bu etkinlikler ile ilgili olan çalışanların bilgi sahibi olması sağlanabilir. Bunun için hizmet içi eğitim uygulamaları yapılabilir. Kursiyerler etkinlik seçerken yönlendirilebilir; kurslar ve kursların olumlu etkileri hakkında bilgi verilebilir. Böylelikle katılımcının bilinçsizce seçim yapmasına mani olunabilir.
- Belediye bünyesinde yerel halkı serbest zaman etkinlikleri konusunda yönlendirecek ayrı bir birim kurulabilir. Bu birim bireylere serbest zaman etkinlikleri ve bireylerin yaşam kalitesi üzerindeki olumlu etkisinden bahsedip; bireylerin eğitim, yetenek ve yaş gibi özelliklerine göre etkinliklere yönlendirebilir.
- Belediye uzun süredir katılan kesimden farklı kişilere de hitap etmek için çalışmalar yapabilir. Sunulan etkinliklerin daha fazla kesime ulaşması, duyurulması için çalışmalar yapılabilir, etkinliklerini tanıtarak hiç katılmayanların da katılması sağlanabilir.
- Bilhassa el sanatları kurlarında gerekli olan malzemelerin temini için belediye kendi sınırları içerisindeki bir malzeme dükkanı ile anlaşıp, kursiyerlerin daha uygun fiyatla malzeme almasını sağlanabilir.
- Etkinliklerin sunuldukları günler ve saatler hususunda katılımcılara birkaç alternatif sunulabilir. Böylece katılımcı kendi tercihini kendi yapması sağlanabilir.



KAYNAKÇA

Ağaoğlu Y. (2002). *Türkiye'deki Üniversitelerin Rekreasyon Programlarının Geliştirilmesi,* Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Samsun.

Ağılönü A.,Mengütay S.,(2009*),*" *Yerel Yönetimlerde Rekreasyon Hizmetleri ve Model Belirleme*" Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi,(2)6,160-176

Ağırbaş E., (2008), " *Avrupa Birliği ve Türkiye'de Alan Kullanım Kararlarında Yerel Yönetimlerin Rolü: Gaziemir Örneği* " Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Akyol İ., (2012), " *Türkiye'de Yerel Yönetimlerin Ortaya Çıkış Sürecinin Günümüz Yerel Yönetim Sistemi Üzerine Etkileri* " Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aykara E.,Aytekin U.,Özdağ S.,(2010),"*Yerel Yöneticilerin Rekreatif Etkinlik Anlayışları ve Uygulamaları*" Türkiye Kickboks Federasyonu Spor Bilimler Dergisi,(2)2,42-50

Bahadır T. (2010). *Rekreasyon Faaliyetlerine Katılan 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerin Yaşam Kalitesi ve Bazı Psikolojik Özelliklerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İstanbul.

Başoğlu U.,(2011)," *İstanbul İli Bahçelievler Belediyesi Sorumluluğundaki Spor Salonlarının Rekreasyon Sporları ve Rekreasyon Liderleri Açısından Geliştirilmesi ve Faydalılık Durumu*" Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü

Beşikçi T.,(2016), " *Macera Rekreasyonunda Heyecan Arayışı, Serbest Zaman Motivasyonu ve Serbest Zaman Tatmini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Çok Hafif Hava Araçları (ÇHHA) Pilot Örneği* " Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Anabilim Dalı

Doğan Ö,.Erkaya E.,Güzel P.,Tavazar H.,Tez Ö.,(2014),"*Yerel Yönetimlerde Serbest Zaman ve Rekreasyon Hizmetleri: İzmir Örneği*" International Journal Of Science Culture and Sport,(7),511-524

Ertuğral S.,Kızılırmak İ.,(2012),"*Sosyal Turizmin Gelişiminde Yerel Yönetimlerin Rolü ve Yapılan Uygulamalar*" Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi,(1)2,33-35

Gökçe H.,(2008),"*Serbest Zaman Doyumunun Yaşam Boyu ve Sosyo Demografik Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi*" Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü

Göral Ş. (2013). *İnternet Ortamında Geçirilen Boş Zamanın Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk ve Yaşam Doyum Değerlerine Etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Spor Yönetim Bilimleri, Ankara.

Gülbahçe Ö. (1996). *Boş Zamanları Değerlendirme Alışkanlıkları Türkiye Örneği,* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Karaküçük S. (1997). Rekreasyon, Boş Zamanları Değerlendirme: Kavram, Kapsam ve Bir Araştırma(2.Baskı). Ankara: Seren Ofset.

Köylüoğlu L., (2012), *"Yerel Yönetimlerde Rekreasyon Hizmeti Sunanların İş Doyum Düzeyleri ve Hizmeti Alanların Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesi*" Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Özşaker M.,(2012)," *Gençlerin Serbest Zaman Aktivitelerine Katılmama Nedenleri Üzerine Bir İnceleme*" Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimler Dergisi,14(1),126-131

Yaylı A.,(2014) Rekreasyona Giriş, Ankara: Detay Yayıncılık

Zorba E.,(2008),"*Türkiye'de Rekreasyona Bakış Açısı ve Gelişimi*" Gazi Haber Dergisi,52-55

http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm

http://www.tdk.gov.tr

http://www.tuik.gov.tr



2019 YEREL SEÇİM PARTİ MANİFESTOLARININ İNCELENMESİ

Abdullah Aydın
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, abdullahaydin01@hotmail.com

Özet

Siyasal konularla ilgili bireylerin en temel katılım yolu oy vermektir. Aynı şekilde demokrasinin en temel özelliklerinden bir belli sürelerde yapılan yarışmacı ve adil seçimlerdir. Yönetimi ele geçirmek isteyen bireyler veya partiler seçimlerde başarılı olmak için farklı yöntemler uygular. Demokrasi meydanı olarak izah edilen seçimleri önemli kılan diğer bir nokta ise örgütlü çalışmaktadır. Yani bir partinin etrafında toplanan bireyler seçimlere birlikte girerek veya birlikte hareket ederek bir ağırlık oluşturmaya çalışmaktadır. Bu çerçevede bireylerin oyları ile yönetimi ele geçirmeye çalışan siyasal partilerin seçim çalışmalarının en önemli adımlarında biri seçimler için hazırlanan seçim manifestolarıdır. Seçim manifestoları, siyasal partilerin kazanmaları takdirde neler yapacaklarını açıkça ortaya koydukları belgelerdir. Bu belgeler her parti için özellikle genel seçimlerin olmazsa olmazı durumundadır. Yerel düzeyde de birçok parti manifesto hazırlama yolunu tercih etmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de 2019 yılında yapılan mahalli idareler seçimi ele alınmıştır. Bunu yaparken seçimlere giren partilerin seçim manifestoları incelenmiştir. Ulaşabilme düzeylerine göre diğer genel ve yerel seçimlerdeki manifestolarla karşılaştırmalar yapılarak bir çerçeve ortaya konulmaya çalışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Yerel Seçimler, Yerel Demokrasi, Seçim Manifestoları, 2019 Yerel Seçimleri

EVALUATION OF 2019 LOCAL ELECTION PARTY MANIFESTO

Abstract

Voting is the most basic way of participation of individuals on political issues. Likewise, one of the most basic characteristics of democracy is the competitor and fair elections held at certain times. Individuals or parties wishing to seize management apply different methods to succeed in elections. Another point that makes the elections explained as a square of democracy important is that it works in an organized way. In other words, individuals gathering around a party are trying to create a weight by entering or acting together in elections. Within this framework, one of the most important steps of the election process of the political parties trying to seize the administration by the votes of individuals is the election manifesto prepared for the elections. Election manifestos are documents in which political parties make clear what they will do if they win. These documents are the sine qua non of the general elections for each party. At the local level, many parties prefer to prepare manifesto. This study focuses on the local elections held in 2019 in Turkey. In doing so, the election manifestos of the parties entering the elections were examined. Comparisons were made with the manifestos in other general and local elections according to their level of access, and a framework was put forward.
Keywords: Local Elections, Local Democracy, Election Manifesto, 2019 Local Elections



Giriş

Demokrasilerin en büyük göstergelerinin başında adil, yarışmacı ve mutat şekilde yapılan seçimlerdir. Siyaset alanında faaliyet gösteren her birey ve onların oluşturduğu siyasal partilerin temel amacı iktidarı ele geçirmek veya ona etki ederek siyasal amaçlarına ulaşmaktadır. Birçok çevre tarafından demokrasi şöleni olarak isimlendirilen seçimleri kazanmak için uygulanan yöntemler her dönem dikkat çekmiştir. Bu yöntemler için seçime girenler sürekli yeni yöntemler bulmaya çalıştıkları gibi seçim müzikleri, pankartlar, afişler ve seçim manifestoları gibi klasikleşmiş yöntemler de bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birçoğu her seçim için kullanılmıştır. Ancak manifestolar genel itibari ile genel seçimlerde kullanılan bir yöntem olarak ön plana çıkmıştır. Zira adayların partilerden daha ön plana çıktığı mahalli idareler seçimleri için manifesto oluşturmak çokça tercih edilmeyen bir yöntemdir. Ancak son dönemde Türkiye'deki ve dünyadaki demokrasi anlayışındaki genişleme yönlü değişimin etkisi ile bireylerin yanında genel ilkeler de ön plana çıkmaktadır. Bu ilkeleri ortaya koyan manifestolar da bu çerçeve önem kazanmıştır. Genel olarak manifestolar, seçime giren partilerin zaferi elde etmeleri durumunda ne gibi faaliyetler yapacaklarına dair bir söz senedi gibi değerlendirilebilir. Bu perspektifte söz konusu çalışmada Türkiye'deki 2019'da gerçekleştirilen mahalli idareler seçimleri partilerin manifestoları bağlamında ele alınmıştır.

2019 Yerel Seçimlerinin Değerlendirilmesi

Türkiye'de mahalli idareler seçimleri her adil ve yarışmacı bir şekilde yapılmaya başladığı andan itibaren her zaman halkın dikkatini çekmiştir. Zira halkın kendi yaşadıkları yerleri idare edecek yöneticileri belirlemesi ve halkın adaylara olan mesafelerinin daha az olması yerel seçimlere olan ilgiliyi daha yüksek seviyede tutmuştur. Ayrıca seçim barajının olmaması partiler ve adaylar açısından daha yarışmacı bir ortam sunmaktadır. Seçimler genel olarak yapıldıkları günlerle anılırlar. Nitekim 2019 yılında yapılan mahalli idareler seçimleri de 31 Mart seçimleri olarak anılmaktadır. Bu seçimler öncesinde yapılan genel ve mahalli idareler seçimleri gibi yüksek katılımla gerçekleşmiştir. Bu oran % 84.67 gibi bir rakama ulaşarak rekor seviyeye çıkmıştır. Diğer bir anlatım ile 57093410 seçmenden 48340184 seçmenin oyu sayılmış 46431717 oy geçerli sayılmıştır (secim.haberler, 2019). Yapılan bu seçim neticesinde, 30 büyükşehir belediyesi, 51 il belediyesi, 922 ilçe, 32 bin 105 mahalle ve 18 bin 306 köyün yeni yöneticileri belirlenmiştir (secim2019.trthaber, 2019). Bunun yanında İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı seçimleri iptal olmuş ve 23 Haziran 2019 tarihinde yenileme seçimi yapılmıştır (hürriyet, 2019).

31 Mart Seçimlerinin sonuçlarına genel olarak bakıldığında CHP ve İYİ Parti'den meydana gelen ve bir önceki genel seçimlerden farklı olarak Saadet Partisi olmadan yoluna devam eden Millet İttifakı Türkiye'nin önemli kentlerinde büyükşehir belediye başkanlıklarını kazanmıştır (secim.ntv, 2019). Bunlar uzun süredir Ak Parti tarafından yönetilen İstanbul ve Ankara olduğu gibi hâlihazırda elinde olan İzmir'i de tekrar kazanmıştır. Bununla beraber, Adana, Antalya ve Mersin gibi diğer büyükşehirleri de kazanmıştır. Diğer yandan ise Cumhur İttifakı 6 en kalabalık şehirden ancak birini almış fakat kırsal kesimlerde ve daha küçük şehirlerde hâkimiyetini muhafaza etmiştir. Ayrıca Cumhur İttifakı totalde belediye başkanlığı sayısı arttırmıştır (sabah, 2019).

31 Mart 2019 Mahalli İdareler Seçimlerindeki Partİ Manifestolarına Bir Bakış

Bu başlık altında 31 Mart seçimlerinde her partinin manifesto hazırlamadığı görülmektedir. Ancak manifestoları hazırlayan partilere bakılacak olursa bazı özelliklerle ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede partilerin manifestoları incelemek önem arz etmektedir.

İlk olarak Ak Parti'nin seçim manifestosunda ön plana çıkan hususlara bakılacak olursa; Manifestoda şu şekilde ifadeler bulunmaktadır:

AK Parti'nin, yeni dönemde insan merkezli yürüteceği hizmetlerin temel ilkelerini başlıklarıyla tekrarlayacak olursak;

ŞEHİR PLANLARI uzun vadeli ve hakkaniyete uygun şekilde hazırlanacak.

ALTYAPI VE ULAŞIM sorunları tüm şehirlerimizde tamamen çözülecek.

KENTSEL DÖNÜŞÜM çalışmaları bölgelerin özelliklerine ve vatandaşlarımızın ihtiyaçlarına göre yürütülecek.

BENZERSİZ ŞEHİRLER anlayışıyla şehirlerimiz kendi hikâyelerine uygun şekilde geliştirilecek.

AKILLI ŞEHİRLER uygulamalarıyla teknolojinin tüm imkânları insanımızın ve şehirlerimizin emrine sunulacak.

ÇEVREYE SAYGILI ŞEHİRLER ile belediye hizmetlerinde tabiattaki canlı veya cansız tüm varlıklarla uyum gözetilecek.

SOSYAL BELEDİYECİLİK çalışmalarına önem verilerek doğrudan insana dokunan hizmetler ve projeler yaygınlaştırılacak.

YATAY ŞEHİRLEŞME ile tabiatla bütünleşen, aile, mahalle ve komşuluk kültürünü ihya eden örnek yerleşim alanları kurulacak.

HALKLA BİRLİKTE YÖNETİM ilkesiyle, şehirle ilgili tüm önemli kararlar orada yaşayanlarla birlikte alınacak.

TASARRUF VE ŞEFFAFLIK hassasiyetiyle belediyelerin kaynakları hem doğru hem de açık şekilde kullanılacak.

DEĞER ÜRETEN ŞEHİRLER ile kültür ve ekonomi başta olmak üzere her alanda hayat kalitesini yükseltecek yaklaşımlar geliştirilecek. Milletimizin yönetimini emanet edeceği AK Partili belediyelerimizde, işte bu 11 başlıkta ifade ettiğimiz ilkeler çerçevesinde hizmet vereceğiz.

CHP'nin seçim manifestosunda ön plana çıkan ifadeler ise şöyledir:

1. Hoşgörülü ve Saygılı Kentler Biz, yurttaşlarımızın yaşam tarzlarına, değerlerine ve kimliklerine saygılı davranan; hiç kimseyi ötekileştirmeyen hoşgörülü bir belediyecilik istiyoruz.

2. Hakça Paylaşan Kentler Biz, kentlerde oluşan zenginliğin bir avuç siyasetçinin ya da yandaşın cebine rant olarak girmesini değil, tüm yurttaşlara hakça dağıtılmasını istiyoruz.

3. Hesap Veren ve Şeffaf Yönetilen Kentler Biz, kent sakinlerine, ödedikleri vergilerin hesabının verildiği ve tüm harcamaların denetlendiği şeffaf bütçeli belediyeler istiyoruz.

4. Yoksulluğu Yenen Kentler Biz, yoksulluğun, açlığın ve işsizliğin olmadığı; hiçbir çocuğun yatağına aç girmediği kentler istiyoruz.

5. Üreten ve İstihdam Yaratan Kentler Biz, tüketen ve israf eden değil, her alanda üreten ve insanlarımıza nitelikli istihdam yaratan belediyeler istiyoruz.

6. Yenilikçi Akıllı Kentler Biz, yenilikleri ve akıllı teknolojileri kentlerin doğasına ve kültürel mirasına ihanet etmeden hayata geçiren belediyeler istiyoruz.

7. Ulaşım ve Altyapı Sorunları Çözülmüş Kentler Biz, kent sakinlerinin trafikte harcadığı süreyi azaltan ve ulaşım maliyetlerini düşüren yenilikçi ve alternatif ulaşım modelleri sunulmasını istiyoruz.

8. Nefes Alan Kentler Biz, yüksek binalardan oluşan "beton ormanlarında" boğulmak değil, çocuklarımızın parklarda ve yeşil alanlarda oynadığı; planlı, temiz ve nefes alabileceğimiz kentler istiyoruz.

9. Sosyal Adaleti Sağlayan Kentler Biz, yoksul, engelli ve yaşlılar başta olmak üzere tüm dezavantajlı vatandaşlarımıza, insan onuruna yaraşır biçimde sosyal yardım ve pozitif ayrımcılık yapılmasını istiyoruz.

10. Kültür ve Sanatı Geliştiren Kentler Biz, kent sakinlerinin kültür-sanat etkinliklerine ve spor faaliyetlerine kolayca erişebilmesini sağlayan belediyeler istiyoruz.

11. Doğa Dostu Yeşil Kentler Biz, yalnızca insanların değil, kentteki tüm canlıların haklarının gözetilmesini istiyoruz.

12. Mutlu ve Gülümseyen Kentler Biz, emeklisi, işçisi, memuru, esnafı, sanayicisi, çiftçisi, öğrencisi velhasıl tüm yurttaşlarımızın, hep birlikte mutlu ve huzurlu yaşadığı belediyeler istiyoruz.

İYİ Partinin manifestosuna bakıldığında dikkat çeken hususlar şöyledir:

EŞİT HİZMET: Herkes hukuk ve idare karşısında eşittir. Kent sakinleri; ırk, din, dil, cinsiyet, etnik köken, farklı düşünce ve kanaatlerinden dolayı herhangi bir ayrıma tabi tutulmayacaktır.

MİLLÎ DURUŞ: İYİ Belediye; Türk Milletine ve değerlerine hizmet etme bilinci ile hareket eder. 5000 yıllık Türk tarihinin; dilinin, kültürünün ve manevi değerlerinin bekçisidir.

ORTAK AKIL: İYİ Belediye her fikre; ifade ve kanaat hürriyetine saygılıdır. Tek sesliliği reddeder, akıl ve istişareyi savunur. Herkesi ilgilendiren konularda "halkoyu" na başvurulacak, alınacak kararlara halkın katılımı sağlanacaktır

ŞEFFAF, ETKİN, KALİTELİ, İYİ HİZMET: İYİ Belediye; belediyenin kaynaklarını halkın zenginliği olarak kabul eder. İYİ Belediye-Vatandaş arasındaki paylaşım; yönetimde açıklık, şeffaflık, etkinlik ve kalite içerir. Kamu kaynaklarının kullanımı ile ilgili gerçekleştirilecek harcama dökümleri kamuoyu ile düzenli olarak paylaşılacaktır.

SANAT VE ESTETİK: İYİ Belediye; kültür-sanat kurumlarını ve sanatçıları destekler. oluşturulacak "Estetik Kurullar" şehrin mimari ve estetik yapısını; millî, tarihi ve kültürel değerler çerçevesinde ortak akılla belirleyecektir.

HIZLI…ÜRETKEN…EHİL...:İYİ Belediye; süratli ve planlı hareket eder. Personel alımlarında; yakınlık ya da siyasal tercihler değil "liyakat ve ehliyet" esas alınacaktır. Üretken İYİ Belediyeler; yatırım, üretim ve istihdamı teşvik edecektir.

KİMSESİZİN KİMSESİ: İYİ Belediye; ihtiyaç sahibi her kimsesizin "kimsesi"dir. İnsanların hayat kalitesini yükseltmek amacıyla çalışılacak ve bu yönde projeler üretilecektir.

Bunu yanında İYİ Parti'nin temel ilkelere şu eklemeler yapılmıştır:

Akıllı-İyi Kentler Kurulacak, Maximum Tasarruf Sağlanacak, Dünyaya Örnek, Yaşanılabilir Kentler, Kentleşmede Teknoloji, İyi Bilgi… Bilimsel Veri… Güç Birliği...

Saadet Partisi'nin manifestosuna bakılacak olursa, Bir kitapçık halinde basına servis edilen manifesto, kampanyanın sac ayaklarını oluşturan maddeler şu şekilde sıralanmaktadır.:

Yerel yönetimlerde sahip çıkılacak prensipler olarak;

Planlı ve Programlı Çalışacağız

İşi Ehline Vereceğiz

Yolsuzluk ve İsrafa Geçit Vermeyeceğiz

Yetim Malına Sahip Çıkar Gibi Sahip Çıkacağız

Partizanlık ve Ayrımcılık Yapmayacağız

Kapımız, Her Zaman ve Herkese Açık Olacak

Yerel ve Kültürel Değerleri Koruyup Zenginleştireceğiz

Hızlı, Doğru ve Estetik Biçimde Yapacağız

Hesap Verilebilir ve Şeffaf Olacağız

Halkımız ile Bütünleşeceğiz

Haksız Rant Sağlamayacağız

Merhametli ve Adil Olacağız.

HDP ise açıkladığı seçim manifestosundaki hususlar ise şöyledir:

-Birlikte Karar Vereceğiz Birlikte Yöneteceğiz: HDP belediyelerinde, herkese 'eşit hizmet' verilecek. Asla ayrımcılık olmayacak.

-Bütçe Halkındır, Halkla Birlikte Yapacağız: Bütçenin hangi hizmet alanlarında ve ne şekilde kullanılacağına sivil toplum kuruluşları, halk meclisleri, demokratik kitle örgütleri ve bütün toplumsal kesimlerle birlikte karar verecek ve uygulayacağız. Bütün hizmetleri çok dilli sunacağız.

-Yerel Ekonomiyi Güçlendireceğiz: Tekelciliğe ve ranta karşı, toplumun ihtiyaçlarını temel alan yerel ekonomi politikalarını geliştirmeye öncelik vereceğiz.



-Doğal ve Ucuz Gıdaya Erişimi Artıracağız: Gıda güvenliği ile ilgili sivil toplum örgütleri, kamu kurumları ve halkımız arasında koordinasyon sağlayacağız. Tarımda endüstriyel gübre ve benzeri kimyasalların önüne geçmek için organik gübre üretimi ve kullanımını artıracağız.

-Kadın Özgürlükçü Belediyeciliği Yaygınlaştıracağız: Yerel yönetim mekanizmalarının tamamında eş başkanlığı ve eşit temsili etkin bir biçimde uygulamaya devam edeceğiz.

-Çocuk Hakları ve Gençlere Daha Çok Olanak: Anadilinde eğitim veren çocuk yuvaları, kreşler, atölyeler, kurslar, spor tesisleri, yüzme havuzları, yaz kampları ve eğitim merkezleri açacağız.

-Engelsiz Yaşam Çözümleri Geliştireceğiz: Engellilerin ihtiyaçlar temelinde tasarlanmış mekânlarda yaşama aktif katılmalarını ve sosyal gelişimlerini sağlayacağız. Toplu ulaşımdan caddelere, kaldırımlara ve imar uygulamalarına kadar her alanda engelsiz kentler yaratmak için çalışacağız.

-Mülteciler İçin Onurlu Bir Yaşam: Mültecilerin barınma, beslenme, sağlık gibi yaşamsal ihtiyaçlarını dayanışma içinde karşılayacağız.

-Herkes İçin Konut Hakkı: Konut edinme maliyetlerini düşürerek toplumun tüm kesimlerinin hizmetlere erişim olanağı olan, sağlam, sağlıklı, güvenli ve korunmalı konut sahibi olmasını kolaylaştıracağız.

-Ekonomik Ve Ekolojik Toplu Ulaşım: Kentlerde hafif raylı sistemi yaygınlaştırarak hem trafik sorunlarına çözüm bulacağız hem de toplu taşıma ağını geliştireceğiz.

-Doğaya Sahip Çıkacağız, Bütün Canlıların Haklarını Savunacağız: Kentlerimizin doğasına, tarihine, florasına, faunasına karşı işlenen suçların önüne geçmek için 'Kent Suçu' yönetmeliği hazırlayacağız.

-Afetlere Hazırlıklı Olacağız: Göç ve afet gibi olağanüstü durumlara karşı kriz koordinasyon merkezleri kuracağız.

-Emek Temelli İstihdam Politikaları: Örgütlenme özgürlüğü ile toplu sözleşme ve grev hakkını güvenceye alacağız. Taşeronluğa karşı mücadeleye devam edeceğiz.

Sonuç ve Değerlendirme

Sonuç olarak bakıldığında, 13 partinin seçime katılma yeterliliği olmasına ve bu partilerden 10 tanesinin büyük bir oranda adaylarının olmasına rağmen yukarıda ortaya konulan partilerin dışında çok fazla ön plana çıkan manifesto bulunmaması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Zira çalışma kapsamında el alındığında yatay şehirleşmeye geçileceği, kayırmacılığın son bulacağı, akıllık kent uygulamalarının ön plana çıkacağı, yolsuzluk ve haksız rantın önüne geçileceği gibi hususlar ön plana çıkmaktadır.

Dikkat çeken en önemli noktaları ise şu şekilde sıralanabilir:

- İlkelerin yeni kamu yönetimine ait olan ilkelerdir,
- Yerel yönetimlerin yeni yaklaşımlarına vurgu yapan birçok husus vardır,
- Kentlerin kronikleşen sorunlarına benzer vurgu vardır,
- Türk siyaset ve bürokrasisinin temel sorunlarına benzer vurgular vardır.

Kaynakça

https://secim2019.trthaber.com/, Erişim Tarihi: 05.07.2019

https://www.sabah.com.tr/secim/31-mart-2019-yerel-secim-sonuclari/, Erişim Tarihi: 05.07.2019

https://secim.haberler.com/2019/yerel-secimler/, Erişim Tarihi: 05.07.2019

http://secim.ntv.com.tr/, Erişim Tarihi: 05.07.2019

http://www.hurriyet.com.tr/secim/31-mart-2019-yerel-secimleri/secim-sonuclari, Erişim Tarihi: 05.07.2019

Ak Parti 31 Mart 2019 Mahalli İdareler Seçim Manifestosu



CHP 31 Mart 2019 Mahalli İdareler Seçim Manifestosu

İYİ Parti 31 Mart 2019 Mahalli İdareler Seçim Manifestosu

Saadet Partisi 31 Mart 2019 Mahalli İdareler Seçim Manifestosu



TÜRKİYE'DEKİ YEREL KATILIM-SOSYAL MEDYA İLİŞKİSİNE TWİTTER PAYLAŞIMLARI ÜZERİNDEN BAKIŞ

Abdullah Aydın
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, abdullahaydin01@hotmail.com

Özet

Siyasal katılım bireylerin veya grupların siyasete olan duruşunu gösteren en önemli öğelerin başında gelmektedir. Bu çerçevede siyasal katılım kavramı demokratik toplumlar için olmazsa olmazdır. Aynı durum yerel düzeyde daha fazla önem arz etmektedir. Zira yerel yönetimler bir manada demokrasinin okulu durumundadır. Bireyler veya gruplar siyasal alanla ilgili konulardan farklı yöntemlerle haber alır ve ilgilerini yani katılımlarını diri tutarlar. Bu yöntemlerin en yenisi ise sosyal medyadır. Sosyal medya sunduğu imkânlar sayesinde siyasal alanla ilgili haber almak isteyen veya kendi adına katılım sağlamak isteyenlere çok büyük kolaylıklar getirmektedir. Bu sayede sosyal medya günümüz siyasal alana ilgili duyanlar için en çok tercih edilen haber alma aracına dönüşmüş durumdadır. Bu çalışmada yerel düzeyde katılım sağlayan birey veya gruplara sosyal medyanın sağladığı imkânlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere yerli ve yabancı kaynaklardan faydalanılarak yerel katılım ve sosyal medya kavramları incelenmiştir. Bu iki kavramın arasındaki ilişkiyi incelemek üzere sosyal medyada yapılan paylaşımlar da incelenerek katılım için nasıl tutumlar sergilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Siyasal Katılım, Yerel Katılım, Yerel Demokrasi, Sosyal Medya

A GLANCE TO LOCAL PARTICIPATION - SOCIAL MEDIA RELATIONS OVER THE TWITTER SHARES IN TURKEY

Abstract

Political participation is one of the most important elements showing the stance of individuals or groups in politics. In this context, the concept of political participation is essential for democratic societies. The same is more important at the local level. Because local governments are in a sense the school of democracy. Individuals or groups receive news in different ways from political issues and keep their interests alive. The newest of these methods is social media. Thanks to the opportunities provided by social media, it brings great convenience to those who want to get news about the political field or to participate in their own behalf. In this way, social media has become the most preferred news-taking tool for those who hear about the political field today. In this study, it is aimed to reveal the opportunities provided by social media to individuals or groups participating at local level. In order to realize this aim, the concepts of local participation and social media were examined by using domestic and foreign sources. In order to examine the relationship between these two concepts, the shares made on social media were examined and it was tried to determine how attitudes were exhibited for participation.
Keywords: Political Participation, Local Participation, Local Democracy, Social Media



Giriş

Yerel demokrasi ve katılımın durumu, varlığı veya kalitesi bir ülkenin demokratiklik seviyesini göstermesi açısından temel bir öğe haline gelmiştir. Yani yerel katılım bireylerin veya grupların siyasete olan duruşunu, bakışını ve mesafesini göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu açıdan çalışmanın ana eksenini oluşturan yerel katılım kavramını son süreçte en çok etkileyen olguların başında gelen yeni iletişim teknolojileri ile olan münasebetleri oluşturmaktadır. Nitekim çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde Türkiye'deki Twitter kullanıcılarının yaptıkları ve yerel katılım ile ilgili olan paylaşımları bağlamındadır. Bunu gerçekleştirmek için ilk olarak yerel katılım ve sosyal medya kavramları kısaca açıklanacaktır. Ardından yerel katılım sosyal medya ilişkisine katılım ile ilgili paylaşımlar üzerinden bir bakış başlığı ile ilgili değerlendirmeler yapılacaktır. Son olarak ise sonuç ve değerlendirme ile söz konusu durum ortaya konulacaktır.

Yerel Katılım

Yerel katılım, yerel düzeyde birey veya grupların kendi kapasitelerini harekete geçirme, etkisizlik yerine birer yerel aktöre dönüşme, yerel nitelikteki kaynakları yönetme, karar verme ve hayatlarını etkileyen faaliyetler ile ilgili yetkin olma, kontrol etme, yetkiye talip olma veya takip etme olarak tanımlanabilir. Katılım durumları, talep edenlerin yönetim ile olan ilişkileri, mesafeleri ve konumları temelinde sınıflandırılabilir. Bu çerçevede iki temel yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Bunlar yararlanıcı ve katılımcı yaklaşımdır (biodiversity, 2019).

Yerel halkın katılımını pasif kılan "yararlanıcı" yaklaşım bu sınıflandırmanın ilki olarak değerlendirilebilir. Gelişime yönelik bu yaklaşımın temel amaçları, maddi ekonomik faydalardır, ancak onları elde edecek olanlar, onları üretmede sınırlı bir role sahiptir. İnsanları kendi gelişim süreçlerine dâhil etmeyi hedefleyen bir yaklaşım açısı olan "katılımcı" yaklaşım aktif vatandaşlığı destekleyici bir hedef belirlemektedir. Bu yaklaşımlarda, gelişme insanları güçlendirmenin ve yaşamlarını kontrol etme ve kaynaklarını kullanma ve yönetme yeteneklerini geliştirmenin bir yolu olarak algılanır (biodiversity, 2019).

Yerel katılımı yerel fayda paylaşımı, yerel siyaset mekanizmalarının tasarımı ve uygulamalarının bir parçası olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bu çerçevede yerel halkın, uygun faydaları, uygulanma zamanı ve faydaların nasıl alınacağını belirlemek için aktif ve devam eden yerel katılımın varlığı önem arz etmektedir (Gebara, 2013: 475). Bununla birlikte, yerel katılımın etkin bir şekilde uygulandığı yerlerde, hem yerel paydaşları güçlendirmek hem de yerel siyasetin etkin ve verimli işlemesi açısından medyanın kullanımı bir zorunluluk olduğu aşikârdır. Nitekim yeni teknolojik gelişmeler ve özellikle internet teknolojilerindeki inanılmaz ilerleme sosyal medyanın siyasete katılımı ayrı bir noktaya taşımıştır. Doğal olarak yerelde de katılım yeni bir boyut kazanmıştır.

Sosyal Medya

Sosyal medya, insanların iletişimi kadar eski bir kavram olmakla beraber günümüzde dijital merkezli iletişimin mecraları üzerinden değerlendirilmektedir. Günümüzde sosyal medya denilince akla Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat ve diğerleri gibi mecralar akla gelmektedir. Bunun yanında uygulamalarda neler paylaştığı ve ne şekilde paylaşıldığının bir ifadedir. Böylece, günümüzde sosyal medyanın insanların birbirleriyle etkileşime girmesini sağlayan web tabanlı siteler olduğunu söylemek mümkündür (lifewire, 2019).

Bu bağlamda temel nokta bireylerin birbiri olan haberleşmelerinin sosyal ağlar vasıtası ile gerçekleşmesine denilen sosyal medya bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi neticesinde bu yeni mecralar ile yapılmasıdır. Bu çerçevede birçok kişi sosyal medya ile sosyal ağ kavramının birbirine karıştırmaktadır. Bunun temel nedeni güncel hayatta bireylerin sürekli olarak muhatap oldukları ve etkilendikleri bir kavram olması nedeniyle herkesin kavramla ilgili bir fikri bulunmaktadır.

Kavramı oluşturan iki kelimenin üzerinden değerlendirmek doğru olacaktır. İlk olarak 'Sosyal' kısım: onlarla bilgi paylaşarak ve onlardan bilgi alarak diğer insanlarla etkileşime geçmeyi ifade eder. "Medya" bölümü ise: ortam kelimesinin çoğulu olarak, internet gibi bir iletişim aracıdır (TV, radyo ve gazeteler daha geleneksel medya biçimlerinin örnekleridir). Bu iki ayrı terimden temel bir tanımı birlikte alınabilir: Sosyal medya, bilgi paylaşıp tüketerek insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlayan web tabanlı iletişim araçlarıdır (lifewire, 2019).



Yerel Katılım Sosyal Medya İlişkisine Katılım İle İlgili Paylaşımlar Üzerinden Bakış

Web tabanlı iletişim araçları olarak genel bir değerlendirme olan sosyal medyanın siyasal alan açısından en çok tercih edileni Twitter'dır. Bu çerçevede çalışmanın bu kısmında Twitter'da yerel yönetim ve yöneticilerin resmi hesapları önceliklenmek kaydıyla yerel katılım adına yapılan paylaşımlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda ön plana çıkan birkaç hesap dikkat çekmektedir.

Bunlardan ilki yerel katılıma çok fazla vurgu yapan Toplum Gönüllüleri Vakfıdır (TOG). Bu çerçevede TOG yerel katılımı temel ilkelerinden biri olarak ifade etmekte ve şu şekilde açıklamaktadır:

İlkelerimizden 'Yerel Katılım' Yereldeki ihtiyaçları belirleyerek, yörede yaşayanlara temas ediyor ve yerel kaynağı harekete geçirerek sorun çözme kapasitemizi arttırıyoruz. #İyiŞeylerGençlerleOluyor #GençliğinGücüAdına



İkinci olarak ön plana çıkan hesap ise İzmir Tarih isimli hesaptır. Hesap sayfasında kendisini şu şekilde tanımlamaktadır:

İzmir Tarih @izmirtarih

İzmir Büyükşehir Belediyesi tarafından Kemeraltı ve çevresinin koruma-kullanma dengesi gözetilerek canlandırılması amacıyla başlatılmıştır.

Bu çerçevede İzmir Büyükşehir belediyesinin bir girişimi olan ve yerel katılımı geliştirmek için başlatılan bir projenin sosyal medya hesabı olan sayfa, yaptıkları paylaşımla sürekli olarak yerel katılıma vurgu yapmakta ve yerel katılımı öncelemektedir. Kendine has uygulaması ile başlı başına incelenmesi gereken proje yerel katılımın arttırılması adına Türkiye'deki en önemli projelerin başında gelmektedir. Bu çerçevede bir tweetlerinde yerel katılıma verdileri önemi şu şekilde ortaya koymuşlardır:

İzmir Tarih Yerel Katılım Atölyeleri'nde bizimle değerli fikirlerini paylaşan tüm bölge sakinlerine teşekkür ederiz.☺ #izmirtarih #izmirtasarımatölyesi #izmir #katılımatölyesi #buluşma





Paylaşımları ile ön plana çıkan son hesap ise Büyükçekmece Belediyesi'dir. Belediyenin yapmış olduğu panel, konferans ve sempozyumlarla yerel katılım ve siyasete ilgi göstermektedirler.



Yerel katılım ve benzeri aramalar sırasında dikkat çeken bir diğer husus ise bireyler tarafından yapılan paylaşımların seçim öncesi ve sonrasındaki süreçte yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, Kentimdonusuyor isimli bir hesap tam 2019 yerel seçimleri günü,

Özgür bey Amerika'da bazı seçimlere (yerel) katılım %25 lere düşüyor. Oy vermekle gelişmişlik arasında ilişki yok. Oy verenler öpücük bile alamıyor. Neden oy verin çağrısı yapılıyor ki. Sisteme inanmayıp sistemin en güçlü silahı olan oy vermek sistemi sorgulamaya engeldir.

O. Demirtaş isimli bir kullanıcı yurtdışında yapılan bir etkinlik olan PokemonGo Fest isimli etkinliğin İstanbul'da da yapılabileceğine vurgu yaparak, İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanını etiketleyerek şu tweeti atmıştır:

@ekrem_imamoglu, başkanım, Bu tarz organizasyonları İstanbul'da yapamaz mıyız? Lütfen üzerinde düşünün. Hem turizm potansiyeli açısından hem de yerel katılım açısından şehrimize ve ülkemize faydalı olur. İşiniz çok ama lütfen okuyun. Saygılarımla. Sizi seviyoruz.

Bunun yanında örnek olarak Sibel Akyol isimli bir kullanıcı 12 Mayıs 2019 tarihinde şu twet dizisini atmıştır:

Yerel katılım ve tabii seçim; yerel yönetim ve yerel demokrasi kavramlarının çok önemli ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü günümüz toplumları kamusal karar süreçlerinde daha fazla ve daha etkin yer almak ister. Katılım, yerel hizmetlerin üretilmesinde, halkın istek ve taleplerinin karşılanmasını sağlar. Bununla birlikte kamuoyu denetimini de gerçekleştirir. Dolayısıyla yerel demokrasinin güçlendirilmesinde yerel katılım önemli bir argümandır. Bu dinamiğe karşı duruş sergileme ya da sekteye uğratma, bütün toplumsal koşulların aralıksız altüst oluşu demektir.

Yine aynı kullanıcı 14 Mayıs 2019 tarihinde şu tweeti atmıştır:

Yerel katılım ve tabii seçim; yerel yönetim ve yerel demokrasi kavramlarının çok önemli ayrılmaz bir parçasıdır. Dolayısıyla yerel demokrasinin güçlendirilmesinde, yerel katılım önemli bir argümandır.

Sonuç ve Değerlendirme

Yerel katılım kavramına yeri geldiği zaman sürekli önem atfedilmesine rağmen özellikle içeriksel olarak Twitter paylaşımlarına bu vurguların yansımadığı görülmektedir. Bu çerçeve örnekler üzerinden yapılan incelemede sadece sınırlı bir katılım vurgusunun olması yerel demokrasi için negatif olarak değerlendirilebilir. Ancak bu değerlendirme tek başına yapılması yetersizdir. Bunu yanında literatürdeki diğer teorik ve ampirik çalışmalardaki verilerle beraber değerlendirme yapıldığında bu durum net bir şekilde ortaya konulmaktadır. Yerel katılımın daha nitelikli hale getirilmesi hem devletin hem de toplumun ortak ödevidir. Bunun için devletin yerel katılıma daha fazla vurgu yapması ve "İzmir Tarih" gibi kapsamlı projeleri ve sosyal medya paylaşımlarını arttırmalıdır. Bunu yanında halkın da yerel katılım talebini daha fazla ortaya koyması gerekmektedir.

Kaynakça

http://www.biodiversity.ru/coastlearn/bio-eng/boxes/locpart.html, Erişim Tarihi: 05.05.2019

https://www.socialcapitalresearch.com/designing-social-capital-sensitive-participation-methodologies/definition-participation/, Erişim Tarihi: 05.05.2019

https://www.lifewire.com/what-is-social-media-explaining-the-big-trend-3486616, Erişim Tarihi: 05.05.2019

https://www.thebalancesmb.com/what-is-social-media-2890301, Erişim Tarihi: 05.05.2019

Gebara, M. F. (2013). Importance of local participation in achieving equity in benefit-sharing mechanisms for REDD+: a case study from the Juma Sustainable Development Reserve. International Journal of the Commons, 7(2), 473–497. DOI: http://doi.org/10.18352/ijc.301



KÜRESEL TİCARET SAVAŞLARI VE SONUÇLARI

Prof. Dr. Neşe ALGAN

Murat BAYRAKTAR

Özet

ABD, 2018'de çeşitli ithal ürünlere tarifeler uyguladı ve diğer ülkeler ABD'den yapılan ithalatlara ilişkin tarifelere cevap verdi. 1930 Smoot-Hawley Yasası'ndan bu yana en kapsamlı korumacı ABD ticaret politikası olarak kabul edilen son tarifeler, yeni tarife yapısının maliyetlerini en çok ABD fiyatlarındaki artıştan geçirerek, yerli tüketicileri ve bu ithal malları alan üreticileri etkiledi. Dış rekabetin azalması nedeniyle, yerel üretici fiyatları da yaklaşık yüzde 1 arttı. Tarife politikasının sürdürülmesi, Çin'deki veya diğer etkilenen ülkelerdeki tesislere güvenerek, diğer ülkelerdeki tedarik zincirlerinde önemli ölçüde batık maliyet yatırımları yapan çok uluslu şirketler için özellikle maliyetli olabilir. Yakın tarihli bir rapora göre, yeni tarife rejimi ABD'deki ithalatı yüzde 32 oranında düşürdü ve diğer ülkelerden yapılan perakende satış vergilerinin ABD'de ihracatın yüzde 11'lik azalmasına yol açtığı bildirildi.

Anahtar kelimeler: Ticaret savaşları, tarifeler, yeni korumacılık, ekonomi.

GLOBAL TRADE WARS AND RESULTS

Abstract

In 2018, the USA imposed tariffs on a variety of imported goods, and other countries responded with tariffs on imports from USA. The recent tariffs, which had regarded as the most comprehensive protectionist U.S. trade policy since the 1930 Smoot-Hawley Act, the costs of the new tariff structure were mostly passed through as increases in U.S. prices, affecting domestic consumers and producers who buy these imported goods. Due to reduced foreign competition, domestic producer prices also increased around 1 percent. The continuation of the tariff policy could be especially costly for multinational companies that have made considerable sunk-cost investments in supply chains in other countries by relying on facilities in China or other impacted countries. According to a recent report the new tariff regime reduced U.S. imports by 32 percent, and that retaliatory tariffs from other countries resulted in an 11 percent decline of U.S. exports.

Key words: Trade wars, tariffs, new-protectionism, economy.

1. Ticaret Savaşları

Çin ile ABD arasındaki son ticaret çatışması, her iki ülkenin de dünyanın en büyük iki ekonomisi olduğu ve küresel ekonominin yaklaşık %40'ından sorumlu olduğu göz önüne alındığında, küresel ekonomi üzerindeki olası etkisine karşı artan ilgi ve kaygılarını artırmaktadır.

Trump başkanlığı devraldığından beri, ABD'nin Çin'den yapılan ithalatı 2016'da 463 milyar dolardan 2017'de 506 milyar dolara yükselmiştir. Sonuç olarak, ticari ticaret 2016'da 347 milyar dolardan 2017'de tüm zamanların en yüksek seviyesi olan 375 milyar dolara çıkmıştır. Dünya Bankası'na göre, ABD'deki genel yatırım seviyesi 1980'de GSYİH'nın %25'inden, 2017'de %19'a düştü. Çin Devlet Başkanı Xi Jinping'in "Made in China 2025" adlı son girişimi, uçak, robotik, ilaç ve savunma gibi kilit sektörlerde Çin teknolojisini geliştirme planlarını ortaya koymaktadır. (McBride, 2017).

2008 finans krizinden bu yana, ABD ekonomisi, bazı yakın tarihli iyileşme işaretlerine rağmen, hala sürdürülebilir bir ekonomik büyümeye ulaşmaktan uzak durumdadır. Ancak finans krizinden bu yana Çin, dünyanın en büyük ikinci ekonomisi ve dünyanın en büyük üreticisi ve mal ihracatçısı olarak ortaya çıkmıştır (Siddiqui, 2015c). Aynı dönemde, ABD ekonomisi nispeten konuşma, zayıflamış ve sonuç olarak Trump, Çin'in ABD ticaret hegemonyası için ciddi bir tehdit oluşturduğunu düşünmektedir (Wolf, 2018).

Bu bağlamda, yakın tarihli ABD ekonomik literatürü 1999 ve 2016 yılları arasında Çin ithalatından kaynaklanan rekabetin artmasının ABD ekonomisine 2,65 milyon kişiye mal olduğunu, otomasyon için kaybedilen 1,4 milyon işin neredeyse iki katı olduğunu gösteriyor (Abraham ve Kearney, 2018). Özellikle, Çin ile yapılan ticaretin artmasının, ABD imalat sektöründe büyük iş kayıplarına yol açtığı tespit edildi (Autor vd., 2016).

ABD hükümeti, MIC 2025 ile ilişkili devlet kaynaklı finansmanın, Çin şirketlerinin stratejik endüstriler, özellikle gıda, yakıt, ilaç ve yarı iletkenler (ABD şirketlerinin şu anda küresel lider olduğu) konusunda haksız biçimde rekabet etmelerine ve hakim olmalarına olanak sağlayacağına inanmaktadır. Öte yandan Çin, ülkeyi yüksek teknoloji gücüne dönüştürme planında kritik görüyor ve sorunların bu ikinci setinde, şimdiye kadar görünürde hiçbir uzlaşmaya ulaşılamadı (Hopewell, 2018).

ABD, Çin'den ithal edilen 200 milyar dolar tutarındaki ürünlere uygulanan gümrük vergisini yüzde 15 oranında arttırdı. Trump ayrıca 325 milyar dolar değerinde diğer kategorilerdeki Çin menşeli ürünler için yüzde 25'lik gümrük vergisi planladığını duyurmuştu (tr.euronews.com).

ABD ile Çin arasında başlayan ancak genişleyen ticaret savaşı başkan Trump 1 Mart 2018'de ilan ettiği çelik ithalatında yüzde 25, alüminyum ithalatında yüzde 10 gümrük vergisi uygulanması ile başladı ve etkisi kısa sürede tüm dünyada görüldü. Şanghay Borsası Bileşik Endeksi'nde kayıplar yüzde 6'ya, Hong Kong Borsası'ndaki düşüş yüzde 3,20'yi buldu. Avrupa borsaları hemen açılışta yüzde 2'ye yakın düştü yani 2019 yılında Avrupa borsalarında açılışta yaşanan en sert düşüş oldu. ABD Ticaret Bakanlığı, Kanadalı uçak firması Bombardier C serisi uçaklarına yüzde 220'lik ek ithalat vergisi koydu. 26 Eylül 2017 tarihinde yüzde 220 olarak açıkladığı anti-damping vergisi, Boeing'in şikayeti ile yüzde 300'e yükseltildi (cnnturk.com).

IMF Başkan Yardımcısı D. Lipton, ABD ve Çin ticaret savaşlarının küresel istikrar açısından en büyük risk olduğunu söyledi (AA).

Ticaret savaşları, iki veya daha fazla devletin yukarıda bahsedildiği gibi stratejik ürünlerin pazar rekabetinden, cari dengelerin sağlanmasına kadar değişen farklı sebeplerle, karşılarına çıkmakta olan ticaret engellerine yanıt vermeleri ve misilleme yapmaları amacıyla tek yönlü ya da karşılıklı olarak yeni ticaret engelleri ve tarifeler uygulaması şeklinde tanımlanabilecektir (Karayel, 2019, s. 426).

Teorik çerçevede, Johnson (1953), optimum denge argümanına dayanan ticaret savaşları örneğini incelemiş ve büyük ülkelerin bir ticaret savaşından fayda sağlayabilmesinin mümkün olduğunu fakat gelişmekte olan ya da küçük ülkelerin ticaret savaşlarında daima kaybeden taraf olduğunu açıkça gösteren ilk araştırmacı olmuştur. (Karayel, 2019, s. 426).

Büyük bir ülkenin ulusal refahı, Nash dengesinde serbest ticarete göre daha iyiyken, küçük ya da gelişmekte olan ülkenin refahı ise azalma eğilimindedir. Bouet ve Laborde (2017) çalışmalarında bu tür ticaret savaşlarının gelişmekte olan ülkelere zarar verebileceğini ve ABD için kazanımlar getirmeden küresel ticaret sistemine zarar verebileceğini ifade etmektedirler.

Nash dengesinin, oyun teorisi eşliğinde geçmişte ortaya çıkan ticaret savaşlarının açıklanması amacıyla sıklıkla kullanılan bir model olduğu görülmektedir. Bu duruma yol açan en önemli sebeplerden birisi, aslında genellikle güçlü olan ticari partner tarafından başlatılan ticaret savaşlarının neticede her iki taraf için de ulusal refahın belirli oranda kaybedilmesine yol açan bir aksiyon içeriyor olmasıdır. Nash dengesinin ticaret savaşlarında karşılıklı olarak stratejilerin belirlenmesi sürecinde, her iki taraf açısından da kayıpların minimize edilmesi üzerinde rol oynadığı bu alanda yapılan çalışmalarda ortaya konulmaktadır (Bagwell ve Staiger, 2016, s. 247).

ABD başkanlık seçimleri kampanya sürecinde Donald Trump'ın, Çin, Meksika ve Almanya'yı ithalat vergileriyle tehdit ederek pek çok korumacı açıklama yapması ve seçimden zaferle ayrılması, küresel ölçekte kaygıların daha da derinleşmesine yol açmıştır. Trump, seçim konuşmalarında "ABD'nin sektörlerini haksız yabancı rekabetten korumak için Meksika'dan ithal edilen ürünlerde %35, Çin'den ithal edilen ürünlerde ise %45 oranında tarifeler uygulayacağını" açıklamıştır. Göreve başlama sürecinde Trump yönetiminin ilk kararlarından birisi aslında ABD'nin Trans-Pasifik Ortaklığı'ndan çıkışını onaylayan bir yürütme emrini imzalamaktı. Ancak, bu mesaj büyük ölçüde sembolikti, çünkü bu anlaşma ABD Kongresi tarafından hali hazırda onaylanmamış bir anlaşmaydı (Ünay ve Dilek, 2018, s. 18-19).

ABD ve Meksika arasında uzun yıllar boyunca oluşan değer zincirleri sebebiyle Meksika ekonomisinin ABD'den ithal edilen girdilere aşırı bağımlı olması ve ABD ithalatının azaltılması neticesinde ABD'nin Meksika'ya yaptığı ihracatın doğrudan olumsuz bir şekilde etkilenmesi yer almaktadır (Karayel, 2019, s. 434).

2. Tarifeler

Tarife, yurtdışından ithal edilen mallara uygulanacak vergi miktarlarını gösteren listedir ve dış ticaret politikasının en eski ve en yaygın araçlarındandır. Genellikle gelir sağlama amaçlı ya da koruma sağlama amaçlı olarak uygulanır. Konulan bir verginin makro ekonomik etkileri; tarifeler yerli mala olan talebi arttırır yurtiçi gelir düzeyinin ve istihdamın artmasına neden olur, tarifeler ithalatı kısıtladığı gibi dış ticaret açıklarının azalmasına neden olur, misilleme etkisinin olmadığı durumda dış ticaret hadlerini ülke lehine iyileştirir, tarifeler gelir dağılımını belli bir sosyal sınıf lehine iyileştirir, sübvansiyonlu ve dampingli mallara karşı koruma sağlar (ekonomihukuk.com).

Gümrük tarifesi ifadesinde iki temel kavram vardır: gümrük ve tarife. Gümrük, belli bir malın gümrük sınırını geçişinde ödenen vergi ve harçlardır. Tarife, uluslararası ticarete konu olan bütün mallara uygulanan vergileri belirleyen listeleri de kapsayan geniş kapsamlı bir tanımdır. Gümrük vergileri, gümrük yükümlülüğünün doğduğu tarihte yürürlükte olan gümrük tarifesine göre hesaplanır (oaib.org.tr).

Gümrük vergileri yabancı ürünleri ithal eden şirketler tarafından ödenen vergilerdir. Dolayısıyla yükseltilen vergiler ülkeye Çin malları ithal eden şirketlerin kasasından çıkacaktır. ABD-Çin ticaret savaşı sadece iki ülkeyi değil son bir yıl içinde işletmeler ve tüketiciler açısından yarattığı belirsizlikle küresel ekonomiyi de olumsuz yönde etkilemektedir (bbc.com).

Seçim kampanyasında, ABD Başkanı D. Trump, Çin ile olan ticaret açığına ve ABD'deki işlerin ve Çin'deki fikri mülkiyet haklarının "çalınmasına" karşı idi. Çin mallarına gümrük vergileri koymak; Çin ithalatının akışını azaltmayı, üretimi ve işleri ABD'ye geri getirmeyi ve Amerikalı tüketicileri yerel olarak üretilen ürünleri almaya zorlamaktadır (Wong, 2018).

2018'de Çin, ABD soya fasulyesinin en büyük alıcısı olarak kaldı, ancak baskınlığı çarpıcı bir şekilde düştü. Takvim yılının son altı ayında, ABD soya fasulyesi ihracatının yalnızca %3,4'ü Çin'e gönderildi (Sand, 2019).

1300'den fazla maddeye yayılan listede tıbbi ekipman, kimyasallar, televizyonlar ve otomobil parçaları gibi ürünler yer alıyor. 4 Nisan'da Çin, yaklaşık 50 milyar dolarlık Amerikan malına %25'lik bir tarife koyma planlarını duyurdu. Buna uçaklar, arabalar, soya fasulyesi ve diğer sebzeler dahildir. Daha önce, Çin zaten meyve, fındık ve domuz eti gibi 3 milyar dolar değerinde tarımsal ihracat için tarifeler ilan etmişti (WSJ, 2018).

Tarifeler, ithal mal ve hizmetlere uygulanan bir vergidir. Esasen metaller, gıda maddeleri, tüketici ürünleri ve benzeri bazı şeyleri ithal etmeyi daha masraflı ve daha zor hale getirirler. Bu, aynı malları üreten endüstriler için büyük bir fırsat olabilir, çünkü tüketicileri yurt içinde satın almaya zorlar. Öte yandan, Çin'in tarifeleri ABD'li şirketlerin kendi mallarını satmalarını zorlaştırabilir. Çin'de çok fazla iş yapan şirketler için bunun önemli bir etkisi olabilir. Sonuç olarak, bazı şirketlerin hisse senedi fiyatı zarar görebilir (Robbins, 2019).

Piyasalar, 6 Nisan Cuma günü, Cumhurbaşkanı Trump'ın 100 milyar dolar ek tarife almayı düşündüğünü açıklamasından kısa bir süre sonra tekrar düştü (WSJ, 2018).

Tarifeler, teoride, ABD yapımı ürünleri ithal edilenlere göre daha ucuz hale getirir ve tüketicileri Amerikan satın almaya teşvik eder. ABD, 2018 yılında 53 milyar dolar, 24 Eylül 2018'den sonra 200 milyar dolar ve ileride 267 milyar dolar Çin mallarına tarife uygulayacağını duyurdu (BBC, 2019).

Çin, yalnızca 130 milyar ABD doları değerinde ABD malı ithal ettiği için ABD'nin dolar cinsinden tarife tehdidiyle eşleşmesine imkân yoktur (Borzykowski, 2018).

326 milyon Amerikan tüketicisi Trump'ın tarife duvarı tarafından "korunuyor" iken, Avrupa ve Asya'daki dört milyardan fazla tüketici, rekabetçi ve yaratıcı işletmeler tarafından sağlanan daha iyi ve daha ucuz ürün ve hizmetlerden daha iyi ve daha zevkli bir şekilde faydalanacaktır (Partington, 2018).

IMF, Temmuz 2018 tarihli Dünya Ekonomik Görünümü raporunda, Trump ticaret savaşının küresel ekonomiye 430 milyar dolara mal olabileceği ve ABD'nin tarife anlaşmazlığında "küresel misilleme odağı" olabileceği konusunda uyardı. ABD ve ticaret ortakları tarafından yapılan mevcut tehditler, küresel büyümeyi 2020'de %0,5'e kadar ya da dünya genelinde 430 milyar dolarlık GSYİH'yi düşürme riskiyle karşı karşıya getirebilir (Behsudi, 2018).

2.1 Korumacılık

Smoot-Hawley Tarife Yasası'nın kendisi ekonomistlerden büyük ilgi gördü. Haziran 1930'da, Wall Street'in Ekim 1929'daki çöküşünden sekiz ay sonra, ABD Kongresi, 20.000 ithal mal için tarifeleri artırdı. Korunan ithalat üzerindeki ortalama tarife yüzde 39'dan yüzde 53'e, korumalı ithalatın toplam ithalat içindeki payı yüzde 34'ten yüzde 48'e yükselmiştir. Birçok ABD ticaret ortağı, önümüzdeki aylarda ABD'ye, 1930'nun başlarında (Kongre'nin ABD yasalarını kabul etmeden önce bile) ABD'ye misilleme yaptı. Küresel ticaret 1930'dan sonra çöktü, ABD ekonomisi özellikle etkilendi: 1930 ve 1935 arasında dünya ticaretindeki payı yüzde 16'dan yüzde 11'e düştü (Bouet ve Laborde, 2017).

2007-2009 yıllarında yaşanan küresel ekonomik krizi sonrası uluslararası ticarete konulan engellerde artış gerçekleşmiş ve son yıllarda, özellikle ABD olmak üzere, birçok ülkede içe dönük korumacı ekonomi politikaları giderek artan ölçüde gündeme gelmiştir. 2009 yılından itibaren Dünya Ticaret Örgütü (WTO, 2017) uluslararası ticarette korumacılık açısından üye ülkeleri izlemeye ve bulgularını düzenli raporlar ile kamuoyuna açıklamaya başlamıştır. Ekim 2016-Mayıs 2017 döneminde, üye ülkeler toplam 251 adet ticaret engelini yürürlüğe koymuşlardır. 2009-2016 dönemi boyunca WTO üyesi ülkelerin geleneksel ticaret engellerine ek olarak, çok sayıda idari önleme başvurduğu görülmektedir. Bu dönemde toplam 3598 adet yeni idari önlem soruşturması WTO üyeleri tarafından talep edilmiştir, idari önlemlerin büyük bir bölümünü (%83) anti-damping vergileri oluşturmaktadır. 2014-2016 döneminde anti-damping soruşturmasına konu olan ürünler incelendiğinde, metalik ürünler (%60) ilk sırayı almaktadır. Buna ek olarak, 2016 yılında anti-damping soruşturmalarının neredeyse tamamı (%91) metalik ürünlere yönelik olarak başlatılmıştır. Söz konusu dönemde, metalik ürünler için talep edilen anti-damping soruşturmalarının yarısı ABD, Avusturalya, Kanada ve Malezya tarafından başlatılmıştır. Bu ülkeler, özellikle Çin, Tayvan ve Güney Kore'den ithal edilen çelik ve alüminyum ürünlerine anti-damping uygulaması talep etmişlerdir (TCMB, 2018)

2.2 Yeni Korumacılık

Yeni-korumacı politikalar, damping ve sübvansiyon benzeri "haksız" ticarete karşı mücadele ile gerekçelendiriliyor asıl amaç ithalatı yasaklamadan maliyet avantajı sağlayarak yerli üretimi korumaktır (Gücüm, 2016, s. 57).

Dünya ekonomisinde 40 seneden beri süren ticaretin serbestleştirilmesi 2017 yılından başlayarak tersine olarak "korumacılık" başlamıştır. Korumacılık bir devletin, kendi ulusal üreticilerini ve çalışanlarını dış rekabete karşı uluslararası ticarete çeşitli yollarla kısıtlamalar getirmesidir ve çoğunlukla gümrük vergilerinin yükseltilmesi, ithalata miktar ve değer limiti getirilmesi, ithal edilecek malların standartlarının ülkeye özel tanımlanması benzeri yöntemlerle yapılmaktadır. Ticaret savaşı, korumacılık uygulayarak ithalatına kısıtlamalar getirmiş olan bir ülkeye karşı diğer ülkelerin de aynı yöntemlerle misillemede bulunmalarıdır. Durum korumacılıktan ticaret savaşlarına geçtiğinde bu savaşa taraf olan ekonomiler birbirlerinden yaptıkları ithalatı kısıtladıklarından bu hamleler uluslararası ticaret miktarını azaltır (Sönmez, 2019).

Çin'den yapılan ithalat olmak üzere, çelik ve alüminyum ithalatına yönelik anti-damping önlemleri yeni bir olgu olmayıp, 2014 yılından beri ABD'nin WTO'daki en önemli şikayet konusu olmuştur. ABD hükümeti 2017 Nisan ayında Ticaret Bakanlığı'ndan çelik ve alüminyum ithalatı için damping soruşturması yapmasını talep etmiş ve soruşturma sonucunda hazırlanan raporlar ABD hükümetine sunulmuştur (U.S. Department of Commerce, 2017a, 2017b). Bahsi geçen raporlarda, ABD'nin çelik ve alüminyum ithalatında Çin ve diğer ülkelerin damping yaptığı vurgulanmış, bu durumun ABD çelik ve alüminyum endüstrisi ile askeri sanayisini olumsuz yönde etkileyerek ABD'nin ulusal güvenliğini tehdit ettiği gerekçesiyle ABD hükümetine ilgili ülkelere karşı anti-damping ve telafi edici vergiler uygulaması tavsiye edilmiştir ABD Ticaret Bakanlığı, 11 Ocak 2018 tarihinde, ABD'nin çelik ve alüminyum ithalatına ilişkin soruşturma ve tavsiye raporunu yeniden Amerikan hükümetine sunmuş ve ABD hükümeti söz konusu rapor çerçevesinde tavsiye edilen ticaret önlemlerini 22 Mart 2018 tarihinde yürürlüğe koymuştur (U.S. Department of Commerce, 2018; U.S. White House, 2018). Buna göre, ABD, Kanada ve Meksika hariç tüm ülkelerden yapılan çelik ithalatına yüzde 25, alüminyum ithalatına ise yüzde 10 oranında değere dayalı vergisi getirmiştir (TCMB, 2018).

İktisat yazınında bazı çalışmalarda örneğin, Jesper ve Pescatori (2017), ABD'nin gümrük vergilerindeki yüzde 10'luk bir artışın küresel ticaret hacminde yüzde 1'lik, küresel büyümede de 0,5 puanlık bir düşüşe neden olacağı sonucuna ulaşmıştır. Ossa (2014), bir ülke tarafından tek taraflı olarak uygulanan gümrük vergilerinin, ücret ve refah artışını desteklediğini, fakat yaygın bir ticaret savaşının

çıkması durumunda, küresel ekonomide ortalama yüzde 2,9'luk bir refah kaybına neden olacağını hesaplamıştır (TCMB, 2018).

Bir Kemer Bir Yol (OBOR) girişimi, Çin'in finansal kurumlarını ve diğer ekonomilerdeki ticaret entegrasyon stratejisini daha iyi tanıtmasını sağlayarak artan ABD korumacılığının etkisini hafifletmeye yardımcı olacaktır. OBOR, altyapı yapımına öncülük ederek Çin'in ekonomik kaldıraçlarını güçlendirmeyi ve Avrasya'daki kara yolundaki İpek Yolu Ekonomik Kuşağı ve Deniz İpek Yolu'nda küresel GSYİH'nın %33'ünü oluşturan yaklaşık 70 ülke arasındaki bağlantıyı güçlendirmeyi hedeflemektedir. Şu anda girişimin bir parçası olmayan, ancak ABD korumacılığından etkilenen Latin Amerika'daki ekonomiler için, OBOR platformu kilit Asya pazarlarına daha derin bir erişim elde etmek için bir fırsat sunabilir (BBVA, 2018).

ABD, ABD'nin katma değeri yüksek içeriğe sahip önemli miktarda malzemeyi ithal ederek küresel tedarik zincirlerine büyük ölçüde entegre olmuştur. Tahminlerimize göre, ABD küresel tedarik zincirleri yoluyla kendi ihracatının dördüncü en büyük tüketicisidir. İthalatın azaltılması muhtemelen ABD şirketlerine zarar verebilir. Çin'den hedeflenen ithalat, basitçe diğer ülkelerden gelen mallarla değiştirilirse (tarife öncesine göre daha yüksek fiyatlarda) bu etki ABD için muhtemelen enflasyonist olacaktır. ABD ticaretinin ana rakipleri, şiddetle rekabet eden Çin, Meksika, Almanya ve Japonya'dır (Mann, 2019).

Giderek artan sayıda Çinli tüketici, Apple iPhone'undan vazgeçiyor (CNBC, 2019a). Ticaret Departmanı, Huawei'yi Varlık Listesi'ne koydu yani artık ABD şirketleri Huawei'ye kritik bileşenleri satmak için lisans alması gerektiği anlamına geliyor (CNBC, 2019b). Küresel büyümeye zarar veren bir ticaret savaşı korkusu ve ABD'nin zaten zayıflamaya başladığına dair endişeler tahvil piyasasında belirgindi. Fiyatın tersine geçen hazine getirileri, düşük büyüme beklentilerini yansıtıyordu. 10 yıllıklar perşembe günü %2,29 düştü ve cuma günü %2,32 oldu (CNBC, 2019c).

Oxford Economics'ten gelen verilere göre, cuma günkü tarife Çin'den yapılan ABD'nin ithalatını %25'ine çıkararak Amerikan ekonomisine gelecek yıl 62 milyar dolara mal olacak. Bu toplam hane başına 490 dolar anlamına geliyor. Daha aşırı korumacı politikalar hane başına 800 dolara mal olacaktır (CNBC, 2019d).

3. Sonuç

Ticaret savaşları, tüm taraflar ve küresel ticaret dengeleri açısından değişen oranlarda kayıplara yol açabilir. Ticaret savaşlarındaki taraflar içerisinde, ekonomik açısından daha küçük olan ülkeler büyük olanlara kıyasla daha fazla ticari kayba ve refah kaybına uğramaktadır. Ticaret savaşlarında kayba uğrayan ülkelerin bu durumdan en olumsuz etkilenen verilerinden bazıları, işgücü ücret seviyesi, dış ticaret dengesi, döviz kuru, cari denge, GSYİH, GSMH, ulusal refah seviyesi ve stratejik sektörlere ilişkin değer zinciri etkinliğidir.

Ticari ortaklarını suçlamak ABD'ye kısa vadede yardımcı olabilir, ancak kesinlikle uzun vadede etkili olmayacaktır. Trump, ülkesinin yapısal krizini ele almaktan ziyade, kısa vadeli rahatlama gibi görünen ve aynı zamanda ithalatı artıracak olan kurumlar vergisini düşürme ve tarifeleri artırma girişiminde bulundu. ABD, her biri artan kamu borçlarıyla daha da belirginleşen on yıllık bir yavaş büyüme, düşük yatırım ve düşük üretkenliğe şahit oldu. Bu faktörlerin tümü yüksek seviyelerde cari hesabın açıklar vermesinde katkıda bulunmuştur. Ayrıca, ithalat vergilerini yükseltmekle ABD, DTÖ'nün ABD'nin öncülüğünde daha önce ironik bir şekilde müzakere edilen çok taraflı ticaret kurallarını ihlal etmektedir.

Kaynakça

Abraham, K.G., Kearney, M. S., (2018). "Explaining the Decline in the U.S. Employment-to-Population Ratio: A Review of the Evidence," *NBER Working Paper* No. 24333.

Autor, D. H., Dorn, D. & Hanson, G. H., (2016). "The China Shock: Learning from Labor-Market Adjustment to Large Changes in Trade," *Annual Reviews of Economics*, dated August 8, 2016, annualreviews.org.

Bagwell, K. ve Staiger, R.W. (2016). Handbook of Commercial Policy, North Holland, Amsterdam.

BBC (2019). A quick guide to the US-China trade war. https://www.bbc.com/news/business-45899310.

BBVA (2018). China 'Trading' blows with the U.S. Economic Watch.



Behsudi, A. (2018), "Farm Groups Go On Antitariff Blitz after Trump Offers Trade Aid," Politico, July 2 6.

Borzykowski, B. (2018), "4 Powerful Weapons China has in its Arsenal to Win the US-China Trade War," Yahoo Finance, July 20.

Bouet, A. ve Laborde, D. (2017). US Trade Wars with Emerging Countries in the 21st Century: Make America and Its Partners Lose Again, *IFPRI Discussion Paper*, No: 01669, Washington, DC.

Gücüm, K. (2016). Türk dış ticaret rejiminde yeni-korumacılık. Teori Dergisi.

Hopewell, K. (2018), "What is 'Made in China 2025' – And Why Is It a Threat to Trump's Trade Goals?" The Washington Post, May 03.

Jesper, L., and Pescatori, A, (2017), The Macroeconomic Effects of Trade Tariffs: Revisiting the Lerner Symmetry Result, No 12534, *CEPR Discussion Papers,*

Karayel, İ. (2019). "Ticaret Savaşları ve Makroekonomik Etkileri", *International Social Sciences Studies Journal,* 5(29): 425-440

Mann (2019). Could a trade war derail global growth? https://www.sc.com/en/trade-beyond-borders/could-a-trade-war-derail-global-growth/.

McBride, J. (2017). "The US Trade Deficit: How Much Does it Matter?" Council on Foreign Relations, 17 October. https://www.cfr.org/ backgrounder/us-trade-deficit-how-much--does-it-matter.

Ossa, R, (2014), Trade Wars and Trade Talks with Data, *American Economic Review*, 104, issue 12, p. 4104-46.

Ünay, S. ve Dilek, Ş. (2018). Yeni Korumacılık ve Ticaret Savaşları, SETA Analiz, Sayı: 228, SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

Partington, R. (2018), "IMF Warns Trump Trade War Could Cost Global Economy $430 Billion," The G uardian, July 16.

Robbins, S. (2019). 8 Things to Know About the USA-China Trade Dispute. www.SteveRobbinsOnline.com.

Sand, P. (2019). Chinese Purchases Of Us Soya Beans Bounce Back In January. https://www.bimco.org/news/market_analysis/2019/20190402.

Siddiqui, K. (2015c). "Perils and Challenges of Chinese Economic Development", *International Journal of Social and Economic Research* 5 (1): 1-56.

Sönmez, N. (2019). ÇİN-ABD Ticaret Savaşı'nın küresel yansıması; Türkiye'nin Fırsatları. https://www.kobi-efor.com.tr/kapak/cin-abd-ticaret-savasinin-kuresel-yansimasiturkiyenin-h8359.html.

TCMB (2018). Uluslararası Ekonomik Gelişmeler. https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/0b6920fe-faf1-453c-955b-c58bbc308418/Kutu+2.1..pdf?

U.S. Department of Commerce. (2017a), Investigation on the Effect of Imports of Aluminum on U.S. National Security. https://www.commerce.gov/file/effect-imports-aluminum-national-securityinvestigation-conducted-under-section-232-trade.

U.S. Department of Commerce. (2017b), "Section 232 Investigation on the Effect of Imports of Steel on U.S. National Security". https://www.commerce.gov/file/effect-imports-steel-national-securityinvestigation-conducted-under-section-232-trade.

U.S. Department of Commerce. 2018. "Secretary Ross Releases Steel and Aluminum 232 Reports in Coordination with White House". https://www.commerce.gov/news/pressreleases/2018/02/secretary-ross-releases-steel-and-aluminum-232-reports-coordination.

U.S. White House. (2018), "Presidential Proclamation on Adjusting Imports of Steel into the United States". https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/presidential-proclamation-adjustingimports-steel-united-states-2/.

Wolf, M. (2018). "What Really Went Wrong in the 2008 Financial Crisis", Financial Times, 17 July, London. http://www.Wolf,Martin.FT.com.

Wong, C. V. (2018). Mayer Brown Consulting Trade Alert 26 July 2018. The Stakes in the US-China Trade War.

WSJ (2018). "All the Goods Targeted in the Trade Spat," The Wall Street Journal, April 5, 2018. https://www.wsj.com/articles/a-look-at-which-goods-are-underfire-in-trade-spat-1522939292.

WSJ (2018). "Stocks Drop on Growing Trade Concerns," The Wall Street Journal, April 6, 2018. https://www.wsj.com/articles/trumps-new-tariff-threat-drags-downstocks-1522981574.



WTO (2017) "Report to the TPRB from the Director-General on Trade-related Developments (MidOctober 2016 to mid-May 2017)", the World Trade Organization, WT/TPR/OV/W/11. https://www.wto.org/english/news_e/news17_e/trdev_24jul17_e.htm.

https://tr.euronews.com/2019/05/10/abd-cin-ticaret-savaslari-yuzde-25-lik-gumruk-vergisi-yururluge-girdi.

https://www.cnnturk.com/dunya/trumpin-ticaret-savaslari-tamam-mi-devam-mi-haftasi.

https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/imf-baskan-yardimcisi-lipton-abd-cin-ticaret-savaslari-kuresel-istikrar-icin-en-buyuk-risk/1429308#

https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-48226056.

http://www.oaib.org.tr/tr/bilgi-merkezi-sikca-sorulan-sorular-gumruk-tarifesi-nedir.html.

https://ekonomihukuk.com/uluslararasi-iktisat/gumruk-tarifeleri/.

CNBC (2019a). https://www.cnbc.com/2019/05/23/a-growng-number-of-chnese-consumers-are-swtchng-from-apples-phone-hong-kong-paper-says.html?recr.

CNBC (2019b). https://www.cnbc.com/2019/05/16/chna-has-plenty-of-ways-to-get-back-at-us-for-treatment-of-huawe.html?recrc=taboolanternal.

CNBC (2019c). https://www.cnbc.com/2019/05/24/trade-and-the-economy-have-become-the-new-roller-coaster-for-markets.html.

CNBC (2019d). https://www.cnbc.com/2019/05/10/trumps-new-tarffs-wll-cost-amercans-about-500-per-household-by-one-estmate.html.



KÜRESEL TEDARİK ZİNCİRİNDE GELİŞMELER

Prof. Dr. Neşe ALGAN

Murat BAYRAKTAR

Özet

Bugün, tedarik zinciri endüstrisi küresel GSYİH'nın 2 / 3'ünü (dünya çapında yaklaşık 54 trilyon dolar) kapsamakta ve dünya genelinde insanların çoğunu istihdam etmektedir. Tedarik Zinciri Yönetimi yeni bir bakış açısı gerektirir. SCM, kuruluşlar arasında ve tedarik zinciri boyunca entegrasyon, koordinasyon ve işbirliğini içerir. Bu TZY'nin dahili ve harici entegrasyon gerektirdiği anlamına gelir. Günümüzdeki tedarik zincirlerinin karmaşıklığından dolayı, kısmen dış kaynak kullanımı ve küreselleşme nedeniyle, bu ilişkilerin yapılandırılma ve yönetilme şekli kar ve zarar arasında fark yaratabilir. Tedarik zincirlerinin küreselleşmesi, lojistik problemi üç boyutta birleştiriyor. Bunlar ikmal seviyesi; zaman ve mesafe. Pek çok pazar şu anda oldukça değişkendir ve talebin tahmin edilmesi zordur. Teknolojik ve modadaki değişimlerin hızlanması son derece kısa ürün yaşam döngüleri ile sonuçlandı. Sonuç olarak, tedarik zinciri yönetiminde odaklanmanın, sipariş kazanan olarak maliyet fikrinden pazar kazanan olarak duyarlılığa geçmesi gerekir. Bunun anlamı, gelecekte tedarik zinciri yönetimindeki vurgunun çeviklik üzerinde olması gerektiğidir. Küresel bir tedarik zinciri, bir şirket yurt dışından mal veya hizmet satın aldığında veya kullandığında dinamik bir dünya çapında ağdır. Malzemelerin ve bitmiş ürünlerin üretimi, işlenmesi ve dağıtımı veya müşteriye hizmet verilmesi ile ilgili insanları, bilgileri, süreçleri ve kaynakları içerir. Küresel lojistik endüstrisi şu anda iş yapmak için eski organizasyon sistemlerine dayanmaktadır ve bu sistemler insan hatası, zayıf iletişim ve diğer arızalardan dolayı gecikmelerle doludur. Blockchain teknolojisi ise yeni otomasyon ve verimlilik çağına girerek bu sistemlerin değiştirilmesi için eşsiz bir fırsat sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Tedarik zinciri, küreselleşme, ekonomi, gelişmeler.

DEVELOPMENTS IN THE GLOBAL SUPPLY CHAIN

Abstract

Today the supply chain industry accounts for 2/3rds of global GDP (about $54 trillion globally) and employs the majority of people worldwide.
Supply Chain Management (SCM) requires a new perspective. SCM needs integration, co-ordination and collaboration among organisations all the time in the supply chain that SCM requires internal and external integration. The complexity of recent supply chains, part to out-sourcing, globalisation the way in these relationships are structured and managed determine the profit and loss of a firm. Globalisation of supply chains integrates the logistic in three major pillars: replenishment level, time and distance. Most marketplaces are highly volatile and the demand is hard to estimate. The boost of technological and fashion changes has caused in very short product life cycles thus the focus in supply chain management must move from the cost to responsiveness if a firm wants as the market winner. The implication is that the emphasis in supply chain management in the future must be on agility due to globalization has changed the way firms opinion also utilize their supply chains strategies to compete and achieve an upper segment of the entire market shares. A global supply chain is a dynamic worldwide network when a company purchases or uses goods or services from overseas and involves people, information, processes and resources needed for the production, handling and distribution of materials, finished products or providing a service to the customer. The global logistics industry ($15,5trillion in 2024) currently relies on outdated systems of organization to conduct business which are generally with delays due to human error, poor communication and other breakdowns. Blockchain technology offers a unique opportunity for these systems to be replaced, ushering in a new era of automation and efficiency.

Key words: Supply chain, globalization, economy, developments.

1-Küreselleşme Nedir

Küreselleşme (Globalization) ilk kez 1833 yılında İngiliz iktisatçı W. Foster tarafından "Dünya Üzerindeki Kaynakların Dağılımı ve Kullanımı" isimli makalesinde kullanılmıştır (Eşkinat, 1998).

Günümüz ekonomik, sosyal ve kültürel ortamının en çok tartışılan konularından biri de küreselleşmedir. (Uçan, 2012).

Küreselleşme; ürünlerin, fikirlerin, kültürlerin ve dünya görüşlerinin alışverişinden oluşan bir uluslararası bütünleşme sürecidir. Küreselleşme, yerkürenin değişik bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devletlerin iletişim ve etkileşim derecesinin "karşılıklı bağımlılık" kavramı dahilinde giderek artması şeklinde verilebilir (politikadergisi, s.25).

Küreselleşme süreci günümüze ait siyasi ve akademik tartışmalarda önemle üzerinde durulan ve analizi yapılan kavramlardan biri durumuna ulaşmıştır (Çelik, 2012, s. 57-58).

1980 sonrasında dünya ekonomisinin serbestleşmesi ve Bretton Woods sisteminin çökmesi ile birlikte dünya ekonomisinin küreselleşmesi hız kazanmıştır (Aytekin, 2013, s.124).

"Küresel" kavramı ilk 1960 M. Mcluhan'nın, "Komünikasyonda Patlamalar" adlı kitabında yeni süreç için "Global Köy" terimini kullanmasıyla literatüre girmiştir (Hasanoğlu, 2001, s. 72). Mc Luhan'ın deyimiyle dünya enformasyon teknolojileri sonucu "küresel köy" haline gelmiştir.

Küreselleşme; mal ve hizmet ticareti, teknik bilginin (know-how) değiş tokuşu, yurtdışında fabrika ve şirket kurmak ya da satın almak ve finansal varlıklara ulus aşırı yatırım yapmak olarak ifade edilmektedir (Harford, 2008, s. 241).

Üretimde küreselleşme ise, şirketlerin sınır ötesi otonom sermaye yatırımı, iştirak, fason imalat anlaşmaları ve diğer yöntemlerle mal ve hizmet üretim faaliyetlerini kendi ülkelerinin dışına yaymalarıdır (DPT, 1995, s. 10).

Küresel olanın yerelin bölgeler arasında genişleyen ilişkiler ve oluşturulan güç ağlarının bünyesinde gömülü hale gelen bir yapıdan söz edilmektedir (Held ve McGrew, 2008).

Küreselleşme uzak yerleşimleri birbirlerine bağlayan dünya çapındaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması şeklinde tanımlanmaktadır (Giddens, 2012).

Gerçek anlamda entegre hale gelmiş küresel pazarların sayısında artış görülmektedir artık üretim ve sermaye hareketleri yönünden dünya ekonomisi artan bir hızla birleşmektedir, ulusal piyasaların yerini küresel piyasalar almaktadır (Went, 2001:24).

2-Tedarik Zinciri

En genel anlamı ile "tedarik", belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için gerekli olan araç ve imkânların bulundurulması ve kullanıma hazır hale getirilmesidir. Günümüz piyasa koşulları içinde bir işletmenin tek başına var olmasını mümkün olamamaktadır çünkü artık her işletme bir diğerinin tedarikçisi veya müşterisi konumundadır (Kum, 2017, s. 4).

Tedarik sözcüğü dilimizde; "araştırıp bulma, sağlama ve elde etme" anlamlarını ifade etmektedir (TDK, 2016).

Tedarik fonksiyonunun asıl amacı istenilen mekânda ve zamanda üretilen malzeme veya yeniden satılmak için edinilen malların eksiksiz ve doğru bir sınıflandırmasının yapılmasıdır (Timur, 1988, s. 63).

Tedarik Zinciri kavramı; ürünün tedarikçiler, üreticiler, toptancılar, dağıtımcılar, perakendeciler ve son olarak tüketiciler arasındaki hareketini sağlayan ilişkiler ve bağlantılar bütünüdür. Tedarik zinciri tüm ürün ve hizmetlerin tedarikçiden başlayıp en son aşamada müşteriye gidene kadarki süreci; bu yolda yer alan tüm faaliyetleri, insan kaynağını, teknolojiyi, firma yapılarını ve kaynakları kapsayan kavram şeklinde yapılabilir. Tedarik Zinciri süreci içinde sürdürülen tüm faaliyetlerde yer alan her türlü kaynak ve bileşenler ürüne dönüştürülür ve son aşamada müşteriye ulaştırılır ((blog.logo.com.tr, 2017).

Tedarik zinciri, hammadde temini sağlayan, onları ara mal ve son ürünlere çeviren ve son ürünleri müşterilere dağıtan, üretici ve dağıtıcılardan meydana gelen ağdır (Lee ve Billington, 1992, s. 66).

Başka bir tanım ise tedarik zincirini; tedarikçileri, lojistik hizmet sağlayıcılarını, üreticileri, dağıtıcıları ve perakendecileri içine alan ve bunların arasında malzeme, ürün ve bilgi akışı olan bir elemanlar kümesi şeklinde yapmaktadır (Kopczak, 1997: 227).



Küresel ticareti yöneten tedarik zincirleri, 50 trilyon doların üzerinde veya küresel GSYİH'nın yaklaşık %70'ini temsil etmektedir.

2.1-Tedarik Zinciri Yönetimi

Houlihan bir firmanın stratejik kararları ile lojistik odaklılığı birleştirmiş ve tedarik zincirini tek bir olgu olarak ele alan güçlü bir durum geliştirmiştir (Houlihan, 1985, s. 23).

Houlihan literatürde ilk defa bu sistem için tedarik zinciri terimini kullanan kişidir (Ganeshan vd, 1999, s. 843).

Tedarik zinciri yönetimi malzeme ve ürünlerin, temel hammadde arzından son ürün aşamasına değin (geri dönüşüm ve yeniden kullanım dahil) yönetimini içeren; firmaların tedarikçilerinin proseslerinden, rekabet avantajı sağlayacak teknoloji ve yeteneklerinden ne şekilde yararlanacağı üzerine odaklanan ve geleneksel işletme içi faaliyetleri, optimizasyon ve etkinlik ortak amacı ile ticari ortaklıklar kuran yönetim anlayışıdır (Tan vd., 1998, s. 2).

Değişen dünyada firmaların tek başına kendi aralarında rekabetten artık bahsedilmemektedir. Rekabet, bundan sonra firmaların içinde bulunduğu tedarik zincirleri arasında görülecektir (Kehoe ve Boughton, 2001, s. 516).

Günümüz dünyasında rekabet, küresel tedarik zincirleri arasında yaşanmaktadır (Sinha ve Van de Ven, 2005).

Küresel tedarik zinciri rekabeti içerisinde, gücünü korumak isteyen tedarik zincirlerinin piyasalarda meydana gelen değişikliklere, tüketicilerin artan hassasiyetlerine, uluslar üstünde kabul edilen yeni politikalara ve değişen iş görme şekillerine hızlıca uyum sağlaması gerekmektedir (Chopra ve Meindl, 2004). Esnek tedarik zinciri, çevik tedarik zinciri ve benzeri kavramlar bu değişimlerin sonucunda ortaya çıkmıştır.

Tedarik zincirinde hammadde ve malzemeler yarı mamul veya mamullere dönüştürülür ve dönüştürülen bu ürünler dağıtım merkezlerine, müşterilere ve satıcılara ulaştırılırlar (Elagöz, 2006, s. 57). Bu yapı tedarik zinciri yönetimi şeklinde tanımlanabilir.

Global Tedarik Zinciri Forumu (The Global Supply Chain Forum) üyelerinin tanımladığı sekiz süreç aşağıdaki tabloda verilmiştir.

TEDARİK ZİNCİRİ YÖNETİMİ SÜREÇLERİ
Müşteri İlişkileri Yönetimi
Müşteri Hizmet Yönetimi
Talep Yönetimi
Sipariş İşleme
İmalat Akış Yönetimi
Satın alma
Ürün Geliştirme ve Ticarileştirme
İadeler

Kaynak: Croxton vd., (2001, s. 13).

Tedarik Zinciri Yönetiminin faydaları (Özdemir, 2004):

- Teslimat performansının iyileşmesi.
- Stokların azalması, çevrim süresinin kısalması.
- Tahmin doğruluğunun artması.
- Zincir boyunca verimliliğin artması.
- Zincir boyunca maliyetlerin düşmesi.
- Kapasite gerçekleşme oranının artması.

Tedarik zinciri yönetimi (SCM) materyal akışını, satıcılar, fabrikalar, depolar ve müşteriler arasında kontrol etmeyi gerektirmektedir. Böylece toplam maliyet, tedarik zinciri sayesinde minimize edilmektedir (TSAI, 2006, s.1-13).



Tedarik zinciri yönetimi; tüm lojistik etkinliklerini ve üretim faaliyetlerini kapsayarak pazarlama, satış, ürün geliştirme, finans ve bilgi teknolojilerinin koordinasyonu sağlar (Çiçek ve Bay, 2007).

Birden fazla işletmeyi içeren TZY (Tedarik Zinciri Yönetimi) yapısı tedarik zinciri içinde bulunan işletmelerin bir işletme olarak kaynakların ortak kullanımı sonucu sinerji oluşturur (Taşkın ve Emel, 2009, s. 5).

Temel hedef tedarik zinciri verimliliğini mümkün olan en üst düzeyde tutmak olmalıdır (Görçün, 2013, s. 28).

Tedarik zinciri yönetimi, işletmelere tüm üretim ve pazarlama faaliyetlerinde maliyet avantajı sağlayarak az maliyetle çok kazanç ile istikrarlı büyümeyi sağlayacaktır. (Acar, 2014, s. 52-53).

Tedarik zinciri yönetimi ile zincirdeki firmaların işbirliği artırmakta, verimliliği artırıp riskleri yok etmektedir. TZY'nin başarısı işletmelerin başarıya ulaşmasıdır (Tanyaş ve Hazır, 2011, s. 43-44).

2.2. Küresel Yeşil Tedarik Zinciri ve Gelişmeler

2000'li yıllarla birlikte geri dönüşüm, yeşil satın alma, çevre yönetimi, toplam kalite yönetimi, tersine lojistik gibi faaliyetler gelişmiştir ve işletmelerin uygulayabilecekleri en geniş kapsamlı çevre yönetimi çalışmalarından biri de YTZY yaklaşımıdır (Ergülen ve Büyükkeklik, 2008, s. 38).

Yeşil tedarik zincirinin bileşenleri (Erdal vd., 2008, s. 499):

- Yeşil satın alma. Yeşil satın alma faaliyetleri, yeşil tedarik zinciri yönetimindeki en önemli faaliyettir.
- Yeşil üretim
- Yeşil dağıtım
- Yeşil paketleme
- Tersine lojistik

Doğal kaynakların sınırlılığı ve ekosistemin korunması kavramları hayati önem ifade etmektedir. Geleneksel tedarik zincirinde en önemli faktör fiyat iken Yeşil Tedarik Zinciri'nde çevresel etki ön plandadır. Tedarikçi seçerken de en düşük fiyatı vereni değil o işletmenin çevresel amaçları doğrultusunda hareket eden tedarikçi tercih edilmektedir (Korkankorkmaz, 2012, s. 16-22).

Yeşil satın alma, hammadde seçiminde çevreci, geri dönüşebilir ve doğada çözülebilir durumlarına dikkat edilen bir tedarik edilme sürecidir. Az enerjinin tüketilmesi ve oluşan atıkların en düşük hasarı vermesi beklenir (İnce, 2013, s. 6).

Tersine lojistik faaliyetleri; hatalı, hasarlı ve satılamayan ürünlerin geri toplanması, kullanılmış olan ürünlerin geri kazandırılması onarılması, atıkların imhasını içermektedir (Tanyaş ve Hazır, 2011, s. 41).

Yalın faaliyetler, anlaşılacağı üzere tüm iş akışının gereksiz süreçlerden arındırılması ve oluşacak israfı engellemektir. Yalın lojistik; ürünlerin doğru ambalajla, doğru adetle, doğru yer ve doğru zamanda en az maliyetle ulaştırılmasıdır sonuçta firmalara yük olan birçok maliyet ortadan kalkacak kaynak ve süreçlerin optimizasyonu sağlanacaktır (Kum, 2017, s. 56).

Tüketiciler "yeşil tüketici" haline geldikçe, firma sahipleri ve yöneticileri çevreci kararlar almak ve uygulamak zorundadır (İnce, 2013, s. 5).

Blockchain teknolojisi, on yıllık bir çalışmanın "seçkin bir grup bilgisayar bilimcisi, kriptograf ve matematikçi" tarafından gerçekleştirilmesinin bir sonucudur (Gupta, 2017). Farklı küresel tedarik zinciri ilişkilerinin doğasında var olan karmaşıklığı, değerli bir şeyi kaydetmek için programlanabilen bozulmamış dağıtılmış dijital işlem defteri kullanarak çözmeyi amaçlamaktadır.

Dünyanın en zengin şirketlerinden ABD'li teknoloji şirketi Cisco, yeni bir raporda, blok zincir teknolojisinin 2027'ye kadar dünyanın bütün gayri safi yurtiçi hasılalarının (GSYİH) yüzde 10'unu veya birkaç trilyon dolar değerinde depolanmasından sorumlu olabileceğini söyledi.

Sağlık, tarım ve ileri teknoloji polimer malzemeleri alanlarında temel yetkinliklere sahip olan Bayer, küresel tedarik hacmi sayesinde dünyanın birçok bölgesinde toplum ve çevre üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. 2014 yılında, şirket 147 ülkede 112.000 tedarikçiden yaklaşık 20,3 milyar Euro

karşılığında mal ve hizmet tedarik etti. Bayer, geniş tedarik hacmi ve dünyadaki pek çok farklı tedarikçiyle, küresel mal ve hizmetlerin şirketin etik, çevresel ve sosyal standartlarına uygun olarak üretilmesini ve sunulmasını sağlamalıdır. Bayer, tedarik zincirindeki sürdürülebilirlik standartlarına bağlılığı, küresel rekabetçiliği ve malzeme ve hizmet tedarikini korumak için önemli bir stratejik kaldıraç olarak görmektedir (BSR, 2015).

Günümüzde Blockchain platformları ideal bir sistem yerine bir belge dijitalleştirme aracıdır. Her durumda, bir blok zincir sistemi, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde belirgin şekilde acı verici olan çeşitli evrak ve gümrük işlemlerini atlamaya yardımcı olabilir. Tek şirketli bir bilyeli zincirli sistemde bile, verimlilik kazanımlarına ve dahili operasyonlar için iyileştirilmiş verimliliklere sahiptir. Gelecek yıllarda, bu girişimler işbirlikçi standartlarla gerçekleştirilip birleştirildiğinde, blok zincirinin giriş engellerini azaltarak, işletmelerin boru hattını genişleterek ve ticaret hacmine yol açan ticaret hacmine yeni büyüme getirecektir. Taşınan malların hacmindeki artış ve tedarik zincirindeki her paydaş bundan faydalanacaktır (splash247, 2019).

Temiz Kargo, kargo taşımacılığı sektöründe sürdürülebilirlik konusunda lider alıcı-tedarikçi forumudur. Üyeler, temiz okyanusları, sağlıklı liman topluluklarını ve küresel iklim hedeflerini destekleyen sürdürülebilir tedarik zincirlerinin sorumlu bir parçası olan bir denizcilik endüstrisi vizyonunu paylaşan büyük markalar, kargo taşıyıcıları ve nakliye şirketleridir. 2018 yılı bir rapora göre, küresel okyanus taşımacılığı rotaları için kilometre başına konteyner başına ortalama CO2 emisyonunun 2016'dan 2017'ye kadar bir yüzde azaldığını gösteriyor. Clean Cargo, 2009 yılında sektörden halka kamuoyuna bilgi vermeye başladığından beri, kilometrede konteyner başına emisyon ortalaması yüzde 37,1 düştü. Bu, Clean Cargo'nun düşük kükürtlü ve düşük karbonlu yakıtların kullanımını izlemeye başladığı ilk yıldı. Veriler, küresel konteyner filosunun 2017'de kullandığı yakıtın yüzde beşinin hafif akaryakıt (LFO) olduğunu, sıvılaştırılmış doğal gazın (LNG) Kuzey Avrupa ticaret şeridindeki bazı gemiler tarafından kullanıldığını gösteriyor (BSR, 2017, s. 1-2).

Teknolojik gelişmeler, tedarik zinciri yönetiminin dijitalleşmesini, ürün ve hizmetlerin nasıl yapıldığını ve sunulduğunu değiştirmeyi ve tedarik zinciri bilgilerinin daha çeşitli aktörler tarafından yaratılmasını ve paylaşılmasını mümkün kılmaktadır. Şirketler, makine öğrenmesi, blok zinciri ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojileri geleneksel tedarik zinciri yönetimi faaliyetlerine yönlendirerek ve uygulayarak tedarik zincirlerinin yönetimini dijital olarak dönüştürüyorlar. Tedarik zincirleri, işçiler ve topluluklar giderek daha karmaşık teknolojilere eriştikçe ve bunları çevresel ve sosyal performans hakkında bilgi oluşturmak ve paylaşmak için kullandıkça, tedarik zincirleri aşırı şeffaf hale geliyor. Otomasyon ve ileri üretim, tedarik zincirleri üzerinde zaten önemli bir etkiye sahiptir ve özellikle otomasyon için uygun olan endüstrilerde (örneğin elektronik sistemler) ve geleneksel olarak otomasyon kullanıldığı ülkelerde işgücünü ve kaynak kullanımının toplam maliyetlerini yeniden şekillendirmeye devam edecektir. Tedarik zincirlerini basitleştirmek iş verimini sağlar ve belirsizliği ve riski azaltmaya yardımcı olabilir. Daha düzenli bir tedarik zinciri, her tedarikçi ilişkisinin önemini artırarak şirketler ve tedarikçilerin gelişim fırsatları ve inovasyon projeleri üzerinde işbirliği yapmaları için teşvikler yaratır. Bu rasyonelleştirilmiş tedarikçi grubunun geleceğe uygun olması, teknolojik gelişmelere ayak uydurması ve küresel trendlerin işlerini nasıl şekillendirdiğinin bilincinde olması kritik öneme sahiptir. Daha az sayıda tedarikçiyle çalışmak, izlenebilirliğin, tedarikçi ortaklığının ve tedarikçi tarafından sağlanan yeniliğin gelişebileceği koşulları yaratır. (BSR, 2019).

Dijital teknolojideki ilerlemeler, pazarlama ve ürün tasarımında yüksek düzeyde kişiselleştirme sağladı ve talep üzerine artan ekonomiyi besledi (Deloitte). Yalnızca ABD'de, tüketiciler çevrimiçi pazarlar ve taşımacılık gibi talep üzerine hizmetlerde yaklaşık 60 milyar ABD doları harcıyorlar. Şirketler, özel ürünlere olan talebi ve dünyanın bazı bölgelerinde daha hızlı teslimat sürelerini karşılamaya çalıştığından, bu eğilime karmaşıklık katıyorlar (Hbr, 2016).

Şirketler, özel ürünlere olan talepleri ve dünyanın bazı bölgelerinde daha hızlı teslimat sürelerini karşılamaya çalışırken, yeni pazarlarda ve yeni müşteri grupları arasında büyüme fırsatları arıyorlar. 2025 itibariyle, birçok tedarik zinciri küresel mal ve hizmet akışlarından ulusal, bölgesel ve yerel alıcı ve tedarikçi ağlarına kayabilir. Buna karşılık, tedarik zinciri liderleri hem ticari beklentileri hem de sürdürülebilirlik beklentilerini karşılayabilecek çevik, bölgesel tedarikçi ağları geliştirme fırsatına sahip olacak.

Her zamankinden daha fazla üretilen ve dağıtılan tedarik zincirleri hakkında daha fazla veri sayesinde, tedarik zinciri liderleri tedarik zinciri bilgilerini nasıl topladıklarını ve yorumladıklarını yeniden düşünme fırsatına sahip. Uygulayıcıların, uygun veri ve gösterge panoları denizinde karar verebilecek

olan tedarik zinciri bilgisine girmeleri ve hangi verileri devreye almaları gerektiğini ve nasıl toplandıklarını yeniden gözden geçirmeleri gerekecektir. Geleceğe bakan tedarik zinciri liderleri, IPE Blue Map gibi açık erişim kanalları zaten fabrika emisyonlarını ve atık suları gerçek zamanlı olarak yayınladıklarında, bir kez yerinde ve yerinde denetimler yapan bir bataryaya yatırım yapmanın değerini kesin bir şekilde ölçmelidir. işçilerin memnuniyeti ve katılımını değerlendirmek için işçilerin kendileri tarafından tarif edilen çok sayıda dijital platform var (ipe.org).

Kayıp, geç ve hasar görmüş ürünler denizcilik endüstrisinde yaygın bir sorundur. Bu sorunlar genellikle çok geç kaldıktan sonra keşfedilir ve hem nakliyeci hem de üretici açısından zarara yol açar. Bu sorunların birçoğu blockchain tabanlı lojistik sistemler tarafından sağlanan otomasyon ve güvenlik ile çözülebilir. İnsan girdisine olan ihtiyacı azaltarak blockchain teknolojisi bu sorunların çoğuna kesintisiz bir çözüm sağlayabilir.

2.3. Küresel Tedarik Zincirinde Riskler

Tedarik zincirindeki tüm aktörler ortak bir kazanç için mücadele ettiklerinden zincirdeki bütün paydaşların ayrı ayrı başarılı olması gerekmektedir. Zincirdeki halkalar birbirini etkiler niteliktedir bu neden ile tedarik zincirinde bir zayıf halkanın iyileştirilmesi için çaba harcanır, güçlendirilemiyorsa yerine daha başarılı bir halka konulur (Kum, 2017, s. 31).

İki yapısal problem mevcuttur; tedarik zincirinde tedarikçiden müşteriye kadar olan herhangi sürecin bir bölümünde meydana gelen darboğaz ve tedarik zinciri sürecinde meydana gelen dengesizliklerdir. Tedarik zincirindeki bu durum kamçı etkisi şeklinde nitelendirilmektedir (Görçün, 2013, s. 63).

Boeing Co.'nun 737 jetliner üretimini bu yıl %19 azaltma planında, hava taşıtı endüstrisinde, parça tedarikçilerinden motor üreticilerine ve hatta havayollarına olumsuz yayılma etkileri olması bekleniyor, zira şirket, sonunda uçağın düşmesine yol açan iki trajik kazadan sonra 737 Max jetinin güvenliği hakkındaki küresel eleştiriyle mücadele ediyor (industryweek, 2019).

İptal edilen siparişler, üretim hedeflerine daha doğrudan isabet getirir. PT Garuda Indonesia yaptığı açıklamada, Boeing Max jetine olan güvenini kaybettiğini ve sırasını iptal etmek istediğini söyledi. Lion Air ayrıca Max için 22 milyar dolarlık sipariş vermeyi planlıyor, Kenya Airways Plc ve VietJet Aviation JSC ise planlı siparişlerle ilerlemek isteyip istemediklerini gözden geçiriyor. Bu havayollarından bazıları, işlerini Airbus SE'ye devredebileceklerini söylediler, ancak Boeing'in en büyük rakibi için büyük bir birikim olması koşuluyla, zamanında yapılması gereken en kolay şey bu değil (mhinews, 2019).

Inditex, 2020 yılına kadar yüzde 100 eko-verimli mağaza işletmek için bir hedef belirlemiştir. Manhattan'daki yeni Zara amiral gemisi mağazası, tüm işlemlerinde sürdürülebilirlik önlemlerini takip ederek ve geleneksel bir mağazaya göre %30 daha az enerji ve %50 daha az su tüketecektir. Cisco firması için kilit odak alanı lojistik fonksiyonunun sayısallaştırılmasıdır. Buna lojistik, veri, standartlar, otomatik etkinlik yönetimi ve makine acenteleriyle daha geniş tedarik zincirine bağlanma da dahildir. Cisco ayrıca artırılmış gerçeklik, telematik ve video analitiği dahil olmak üzere depolarına taşıyacak yeni teknolojiler getiriyor. Bu, tedarik zincirini dijitalleştirme konusundaki daha geniş bir çabanın bir parçasıdır. Ürün kalitesini artırmak, operasyonlarda enerji verimliliği sağlamak ve evrensel sipariş görünürlüğüne ulaşmak için Şirket İçi İnternet (IoE) teknolojisi kullanılmaktadır. ABD Çevre Koruma Ajansı'ndan (EPA) Samsung firması Galaxy S6 mobil telefonu üretiminde sürdürülebilir malzemeleri kullanması ve ABD'de e-atığın uygun şekilde bertarafı ve geri dönüşümü konusundaki uzun vadeli taahhüdünden dolayı sürdürülebilirlik konusunda iki ödül aldı. Dünyanın en büyük tüketici gıda tedarik zinciri olan Nestle, "sıfır su" fabrikalarının kullanımı ve biyo-atıkların yenilenebilir enerjiye dönüştürülmesi için Dow Jones Sürdürülebilirlik Endeksi'nin çevresel boyutunda 100'den 99'u içeren bir puan aldı. Nestlé'nin tedarik zinciri; taze ürün mevcudiyeti, müşteri işbirliği, sermaye verimliliği, veri odaklı karar verme, karmaşıklık yönetimi ve insan gelişimi konusunda tutarlı önceliklere sahiptir. (supplychaindigital, 2017).

En büyük etkilerden biri, Çin, Japonya ve Kore'nin ana tedarikçi ve mal ihracatçıları olmasıyla Asya'daki imalat patlaması olmuştur. Aynı zamanda, AI ve makine öğrenmesi, daha iyi tahminler, gelişmiş sipariş yönetimi ve daha fazlasını sağlamak için öngörücü ve kuralcı analitikle birleşmiştir. Artık tedarik zinciri tüm katılımcılar için gerçek değeri ve büyümeyi sağlayan daha veri odaklı, ağ odaklı ve işbirliğine dayalı bir tedarik zinciri ekosistemine doğru ilerlemektedir. Tüketiciler ve işletmeler, özellikle çevre işçilerinin hakları perspektifinden, malların tedariki ve imalat etiğine giderek daha fazla ilgi duymaktadır. Aynı zamanda, tedarik zinciri yöneticilerinin beklenmedik durumlarla

başa çıkabilmek için gümrük riskleri, gümrük vergileri, doğal afetler veya küresel taşımayla ilgili sorunlara karşı etkin bir risk yönetimine ihtiyacı vardır. Tüketiciler ürünleri birden fazla kanaldan satın aldıklarından ve pazara giden yollar arttıkça temel tedarik zinciri uyum sağlamalıdır. Tedarik zinciri yöneticilerinin, kanalların her birini ele almak için tedarik zinciri süreçlerinde değişiklik yapması gerekir:

- Doğrudan tüketicilere satış yapan e-ticaret web siteleri, hızlı bir son mil teslimatı ve yerel lojistik gerektirmektedir.
- Geleneksel perakendeciler ve toptancılar, büyük metropol alanlarının yakınında büyük depolama yerlerine ihtiyaç duymaktadırlar ve ürün kullanılabilirliğini sağlamak için doğru stok kontrolü ile birleştiriliyorlar.
- Amazon gibi üçüncü taraf pazarlar, yerine getirme seçeneklerinin derinlemesine anlaşılmasını, şart ve koşullarına yakın bir şekilde uyulmasını gerektirir.
- Drop shipping perakende hızlı uluslararası hizmetler gerektirir, böylece tüketiciler hızlı bir şekilde mal alırlar.

Tedarik zinciri yöneticileri, ürünleri nasıl sipariş ettikleri ve aldıklarına bakılmaksızın iyi bir son müşteri deneyimi sağlamak için birden fazla tedarik zincirini, üçüncü tarafları ve diğer kuruluşları yönetmelidir (blumeglobal, 2019).

Tedarik zincirlerinin karmaşıklığı, dahil olan risk türlerinin ve bunlara yol açabilecek ilgili faktörlerin değerlendirilmesini gerektirir. Riskler birbiriyle ilişkilidir (Manuj ve Mentzer, 2008):

- Arz Riskleri: Bir tedarik zincirinin miktar ve talep bakımından talebi karşılayamadığı anlamına gelir, arz unsurlarını etkiler (parça ve mamul kalitesi) ve tedarik kesintisi olarak etiketlenir.
- Talep Riskleri: Talebin kapsamının veya eksikliğinin beklenmedik olduğu dış tedarik zincirinin unsurlarını etkiler, talep kesintisi olarak etiketlenir.
- Operasyonel Riskler: Tedarik zinciri içerisindeki unsurları etkiler; standart zaman, maliyet ve kalite gereklilikleri dahilinde hizmet, parça veya mamul mal tedarik etme kabiliyetini zayıflatır. Ulaşım, en belirgin operasyonel risklerden biridir.

Tedarik zinciri risklerini etkileyen en önemli faktörler; çevresel, jeopolitik, ekonomik ve teknolojiktir (WEF, 2012).

Üretimin hizmetleşmesi; imalat sektörünün girdiler, şirketler içindeki faaliyetler ya da mallarla birlikte satılan satışlar gibi hizmetlere giderek daha fazla güvendiği anlamına gelir (National Board of Trade, 2016).

Hizmetler, müşteriler, ortaklar ve müteahhitlerle işbirliğinin yenilikçiliğin ve verimliliğin anahtarı olduğu bir "iş ekosistemi" in (Moore, 1993) bir parçasıdır.

Küresel Değer Zincirlerinin politika sonuçları, en önemlisi, ara malı ithalatını etkileyen tarifeleri ve tarife dışı önlemleri kaldırmak olan değer zincirleri durumunda iyi tanımlanmıştır (OECD, 2013).

Dahası, hizmetler sadece girdiler veya mallarla birlikte verilen ürünler değil, aynı zamanda değer zincirlerinin çıktısıdır. Tedarik zincirleri hizmetler için genellikle daha kısa olsa da, hizmetler için üretimin parçalanması ve uluslararasılaşması da vardır (De Backer ve Miroudot, 2013).

Ayrıca, müşteri hizmetleri birçok sektörde temel bir farklılaşma kaynağı veya sipariş kazanma kriteri haline gelmektedir (Christopher, 2005).

BSR (2015) raporunda, şirketlerin halihazırda hammaddelerin kalitesinde ve bulunabilirliğinde değişiklikler, emtia fiyatlarındaki dalgalanma, doğal afetlerden kaynaklanan ağır tedarik kesintileri ve çalışanların sağlık üzerindeki olumsuz etkileri de dahil olmak üzere tedarik zincirlerinde iklim etkilerini belirlediklerini tespiti yer almıştır.

Bu etkilerin, küresel sıcaklıklar yükselmeye devam ettikçe, sıklık ve ciddiyette artması muhtemeldir.



3-Sonuç

Uluslararası karmaşıklık, çevresel değişimler, ekonomik baskılar ve ticaret anlaşmazlıkları, tüm tedarik zincirinde günümüzde baskı oluşturmaktadır.

2025 itibariyle, birçok tedarik zinciri küresel mal ve hizmet akışlarından ulusal, bölgesel ve yerel alıcı ve tedarikçi ağlarına kayabilir.

İklim değişikliğinin tedarik zincirindeki kesin etkileri kesin olarak tahmin edilemezken, tedarik zincirleri iklim değişikliğinden etkilenebilecek ülkelerdeki hammaddelere ve konsantrasyonlara bağlı olmalarından dolayı iklim değişikliğinin etkilerine karşı özellikle hassastır.



ÖĞRENCİLERİN KOZMETİK ÜRÜNLER HAKKINDAKİ FARKINDALIKLARI

Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Var olduğu günden bu yana insanoğlu kendisini güzel göstermek için çeşitli yollara başvurmuştur. Son yüzyılda bilim ve teknolojinin ilerlemesi sonucunda ise bu beklentinin karşılanması için kozmetik sektörü ortaya çıkmıştır. Bugün dünya ekonomilerinin oldukça önemli bir bölümünü oluşturan bu sektör gün geçtikçe yayılmakta ve önemini arttırmaktadır. Bu durum, kozmetik ürünlerinde kullanılan kimyasal çeşitliliğindeki artışa sebep olmakla birlikte insan sağlığına etki eden birçok etmenide ortaya çıkarmaktadır. Kozmetik ürünlerinin kullanılma sıklığı, içerdiği kimyasal madde miktarı ve zararlı kimyasallar, raf ömrü süreleri, kullanım prosesleri gibi birçok etmen insan sağlığını ilgilendirmektedir. Bu çalışma da öğrencilere "Kozmetik üretiminde kimyasal maddeler kullanılmakta mıdır?", "Kozmetik ürünlerde kimyasal madde kullanılıyorsa bu maddelerin insan sağlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?" ve "Kozmetik maddeleri seçerken ve kullanırken içerdikleri kimyasal maddelere dikkat ediyor musunuz?" soruları sorulmuştur. Araştırma soruları ile Gıda Kalite Kontrol ve Analizi programında ki öğrencilerin konu ile ilgili farkındalıkları, konu hakkındaki bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya adı geçen bölümde eğitim alan 30 öğrenci katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma çeşitlerinden içerik analizi kullanılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Kozmetik, kimyasal madde, öğrencilerin kozmetik ürünlerde kullanılan kimyasallarla ilgili farkındalıkları

Abstract

Since its existence, human beings have resorted to various ways to make themselves beautiful. As a result of the advancement of science and technology in the last century, the cosmetic sector has emerged to meet this expectation. Today, this sector, which constitutes a very important part of the world economies, is spreading day by day and increasing its importance. This leads to an increase in the variety of chemicals used in cosmetic products, but also causes many factors affecting human health. Many factors, such as the frequency of use of cosmetic products, the amount of chemicals contained and harmful chemicals, shelf life periods, usage processes, are related to human health. In this study, the students were asked "Are chemicals used in cosmetic production? ", "If chemical substances are used in cosmetic products, how do you think they affect human health?, " Do you pay attention to the chemical substances in cosmetics when choosing and using them?" With the research questions, the awareness of the students in the Food Quality Control and Analysis program and their knowledge about the subject were tried to be determined. The study included 30 students who were educated in the said department. Content analysis, one of the qualitative research types, was used in the study.
Key Words: Cosmetics, chemicals, awareness of students about chemicals used in cosmetic products

Giriş

Sosyal bir davranış olarak ortaya çıkan insanların kendilerini güzel hissetme ve kendisini güzel göstermesi hissi ve çabası tarih boyunca varolmuştur. Toplumdan topluma ve kültürden kültürlerine farklılık gösteren bu süslenme anlayışı sürekli devam etmiştir (Maes ve Marenus, 1994). Yapılan arkeolojik kazılarda ortaya çıkan materyaller incelendiğinde İ.Ö. 4000'lerde güzelleşme işlemleri için çeşitli malzemelerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu malzemelerin içerikleri incelendiğinde ise bulunan sonuçlarda kekik, amber, egzotik çiçekler, tohumlar gibi çeşitli bitkilerin özütlerinin, yapraklarının, köklerinin, reçinelerinin kullanıldığı görülmektedir. Göz makyajı yapımına kadar ilerletilen ve sanat halinde devam ettirilen günümüz ismiyle kozmetik, bu kanıtlarında desteğiyle çok önemli bir sanat olduğunu ortaya koymuştur. Tamamen doğal ürünlerle elde edilen bu boyama ve süslenme malzemeleri aynı zamanda insan vücuduna güneşten korunma gibi çeşitli faydalarda sağlamaktadır. Bunun bir örneği olarak o tarihlerden günümüze dek kullanılan kına kullanımı örnek verilebilir. Mezopotamya toplumlarında daha çok saç, tırnak boyama ön plana çıkarken Yunan

kültürlerinde hoş kokulu merhemler yanakları ve dudakları boyayan özütler kullanılmaktadır. Roma dönemi incelendiğinde ise daha çok hoş kokular kullanmaktadır. Arap kültürü incelendiğinde ise çeşitli baharatların harmanlanmasıyla elde edilen birçok ürün kullanılmaktadır. Toplumlar arasındaki alış verişler sayesinde bu durum yıllar geçtikçe dağılan ve her bölgeye yayılan ortak bir payda haline gelmekteydi. Haçlı seferleri sırasında İngiltere'de kozmetik sanayisinin ilk adımları atılmaya başlanırken Fransa' da 18. Yüzyılda sanayileşme yolunda daha büyük adımlar atılmıştı (Kapucu ve ark., 2009).

Son yıllarda gerek ekonomik anlamda olsun gerekse sanayileşme anlamında olsun kozmetik sektörü oldukça yaygın bir hale ve önemli bir kimliğe bürünmüştür. Cildin temizliği ve güneş ışığı gibi çeşitli etkenlerden korunması, güzelleşerek parlak bir görünüm alınılması, çeşitli kokuların üretilerek vücuda etki etmesi, vücuttaki mukoz membranlara uygulanabilmesi, saçlara ve hemen hemen tüm bölgelere uygulanabilen maddelerin üretilmesi ile kozmetik sektörü bütünüyle hayatımıza girmiştir. Tedavi edici özelliği olmayan kozmetik ürünler bu yönüyle ilaçlardan da ayrılmaktadır (Pons-Guiraud ve Vigan, 2004). Vücutta istenilen yerlere ve çeşitli etkilere sahip olan bu geniş alan kozmetik sektörünün bütününe hitap etmektedir (De Groot ve White, 2001).

Tarih boyunca kullanılan kozmetik ürünler günümüzde daha çok hasarlı derilerin onarımı, nemlendirme, ultaviyole ışınlarından derinin korunumu, yaşlanmayı geciktirici (anti-aging) ürünler, çeşitli kokular kullanılarak başta psikolojik tatmin sağlanarak ruh halinin düzene sokulması, çeşitliliğin artması sebebiyle moda oluşturulması, derinin kendini korumayabilmesine yönelik direncinin arttırılmasına yönelik geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Kozmetik ürünlerin toplumda tüketim kesimleri incelenecek olunursa yaş, sosyo-eknomik güç ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bazı hastalıkları önlemeye yönelik malzemelerde bu ürünler içerisinde yer almaktadır. Gittikçe yaygınlaşan bu sektör sonucunda ortaya tıp alanında estetisyenlik, dermatoloji gibi çeşitli bölümleri ortaya çıkartmış, aynı zamanda güzellik uzmanları, doğal kremleri hazırlayanlar gibi birçok alanın doğmasına da sebep olmuştur (Barel ve Maibach, 2001).

Günümüz toplumlarında gittikçe artan tüketim anlayışının sonucunda ortaya çıkan sorunlardan biriside kozmetik sektörünün yeterince denetimli olmaması ve vücuda ağır hasarlar verilebilecek ağır metaller gibi kimyasalların bu tarz ürünlerde kullanılmasıdır. Geri dönüşü olmayan hastalıklara sebebiyet verebilecek kimyasalların, tüketen toplum tarafından yeterince farkındalığının olup olmadığı büyük bir soru işaretidir. Bu durum çoğu zaman fark edilmese de kansere kadar genişleyen ve ölümcül hastalıklara sebebiyet verebilecek sonuçlara sebep olabilmektedir. Bu farkındalığın boyutunu incelemek amacıyla Ege bölgesinde bulunan Ezine Meslek Yüksekokulunda okuyan Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi bölümü öğrencilerine yönelik farkındalık çalışması yapılmıştır. Veri tabanlarında bu tarz çalışmaların yeterli olmadığı görülerek bu yönde bir çalışma hazırlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Temel amaç Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi bölümü ön lisans öğrencilerinin kozmetik ürünler hakkındaki düşüncelerini araştırma soruları aracılığıyla belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Öğrencilerinin;

1. Kozmetik üretiminde kimyasal maddeler kullanılmakta mıdır?

2. Kozmetik ürünlerde kimyasal madde kullanılıyorsa bu maddelerin insan sağlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

3. Kozmetik maddeleri seçerken ve kullanırken içerdikleri kimyasal maddelere dikkat ediyor musunuz?

sorularını cevaplamaları istenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. "Belirli evren ve örneklemler için, kısmi veya yetersiz teoriler olduğunda veya mevcut teoriler, incelenen problemin karmaşıklığını yansıtmada yetersiz kaldığında, teori geliştirmek için nitel araştırma kullanılır" (Creswell, 2013, 48). "Araştırma alanı ne olursa olsun, durum çalışması yürütme ihtiyacı temelde karmaşık toplumsal bir

olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir" (Saban ve Ersoy, 2017, 140). Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel olarak, benzerlik gösteren verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2004: 259).

Çalışma Grubu

Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede gıda alanında ön lisans eğitimi gören 30 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma 2018- 2019 öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Bu örnekleme türünün kullanılmasında amaç araştırma konusuna gönüllü olarak katılan bireylerden derinlikli ve zengin bilgi toplamaktır (Patton, 2005).

Verilerin Toplanması

Araştırma 2018-2019 öğretim yılı Bahar Yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi programı ön lisans öğrencilerinden veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Öğrencilerin sorulara hiçbir bilgi kaynağına başvurmadan cevap vermesi istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş, frekans dağılımı ile yorumlanmıştır. "Tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış verileri daha anlaşılır yapmanın bir yolu, frekans dağılımını çıkarmaktır. Frekans dağılımı her bir verinin yinelenme sayısını gösteren bir tablodur. Sayısal olarak ya da grafikler şeklinde ifade edilebilir. Sembolü "f"dir" (Karasar, 2012, 209).

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin, ''Kozmetik üretiminde kimyasal maddeler kullanılmakta mıdır?" araştırma sorusuna verdikleri cevaplar

Cinsiyet	Evet	%	Hayır	%
Kız öğrenciler	18	60	-	0
Erkek öğrenciler	12	40	-	0
Toplam	30	100	-	0

Tablo 1'den anlaşıldığı üzere araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin tamamı kozmetik ürünlerin içinde kimyasal maddeler kullanıldığını düşünmektedir. Kimyasal maddelerin kozmetik ürünlere kullanıldığı konusunda cinsiyet ayrımı olmaksızın farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2. **''**Kozmetik ürünlerde kimyasal madde kullanılıyorsa bu maddelerin insan sağlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?" araştırma sorusuna verdikleri cevaplar

Sonuçlar	Erkek Öğrenci sayısı	Erkek Öğrenci frekansı	Kız Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Frekansı
Cilde zarar verir/Yaşlanma	6	% 50	12	%66.6
Hastalıklara sebep olur	3	% 25	1	%5.5
Hem cilde zarar verir hem hastalıklara sebep olur	1	% 8.3	4	%22
Hem cilde zarar verir hem hastalıklara sebep olur	2	% 16.6	1	%5.5

Tablo 2'den anlaşıldığı üzere kız öğrencilerin % 66,6'sı kozmetik ürünlerde kullanılan kimyasalların cilde zarar verdiğini düşünmektedir. Bu zararı ifade ederken yaşlanma ve ciltle ilgili sorunların varlığından bahsetmişlerdir. Kız ve erkek öğrencilerin erkek öğrencilere göre çok daha fazla yaşlanma ve güzellik kaygısı taşıdıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kozmetik ürünlerin zararlarını ifade ederken "hastalıklara sebep olur" şeklideki yorumlarına bakıldığında erkek öğrencilerin % 25'i kız öğrencilerin ise % 5'i bu kaygıyı taşımaktadır. Buradan hareketle kız öğrencilerin hastalık kaygısının güzellik kaygısından çok daha düşük olduğu erkek öğrencilerin ise % 25 gibi büyük bir oranının bu kaygıyı taşıdığı anlaşılmaktadır. Kız öğrenciler için güzelliğin, erkek öğrenciler için ise sağlığın daha önemli olduğu çıkan sonuçlarda görülmektedir. Tablo 2'de erkek öğrencilerin % 16'sı, kız öğrencilerin ise % 5.5'i kozmetikte kullanılan kimyasal maddelerin hem hastalıklara hem de doğaya zarar vereceğini söylemektedir. Kız öğrencilerin aksine erkek öğrencilerin doğanın kirlenmesi ve hastalıklara

sebep olması konusunda duyarlı olması söz konusudur. Yapılan bir çalışmada, "tüketicilerin insan sağlığına ve çevreye duyarlı içeriğe ve özelliklere sahip markaya ilişkin bu özellikleri içermeyen markaya kıyasla daha olumlu tutumlara ve nispeten daha yüksek satın alma niyetine sahip olduğu görülmektedir" (Çabuk, Doğan Südaş, 2011, 129).

Tablo 3. "Kozmetik maddeleri seçerken ve kullanırken içerdikleri kimyasal maddelere dikkat ediyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar

	Evet	**Frekans %**	**Kısmen**	**Frekans %**	**Hayır**	**Frekans %**
Erkek öğrenciler	3	% 25	1	% 8.3	8	% 66.6
Kız öğrenciler	11	% 61.1	4	% 22.2	3	% 1.6

Tablo 3'te kız ve erkek öğrencilerin kozmetik ürünleri seçerken ve kullanırken kimyasal içerip içermediğine dair görüşleri yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere kız öğrencilerin % 61,1'i, erkek öğrencilerin ise % 25'i kimyasal içeren kozmetik ürünleri kullanmamaya çalıştığını ifade etmektedir. Kız öğrencilerin kozmetik ürünleri seçerken kimyasal içerip içermemesi ile ilgili olarak farkındalık düzeylerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Kimyasal içermeyen kozmetik ürünü var mıdır? İnsan sağlığına zarar vermeyen kozmetik ürünlerin kullanılmasının gerekliliği hakkında kız öğrencilerin bilinçli erkek öğrencilerin ise bilinç düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Kozmetik ürünlerde kimyasal kullanımı ile ilgili olarak Avrupa ve Amerika'da belirlenmiş standartlar bulunmaktadır. "Organik kozmetiklere sertifika veren kurumlar olarak Avrupa genelinde ECOCERT, Almanya'da BDIH, İngiltere'de UK *Soil Association* ve İtalyan AIAB gibi organizasyonlar, belli bir standartların sağlanmasında rol üstlenmektedirler. Organik ve doğal kozmetik standartlarını genel olarak değerlendirmek adına 2003 yılında kurulan ECOCERT'in sertifika için aradığı kıstaslar, resmi internet sitesinde yayınlanmıştır:

1.Yenilenebilir kaynaklardan sağlanan katkı maddelerinin çevre dostu işlemlere tâbi tutulmuş olması şartı vardır. Kozmetik ürünlerde bulunan PG, PEG, paraben, nano parçacıklar, silikon, sentetik kokular ve boyalar ve hayvanlardan türetilen katkı maddeleri (doğal olan süt, yağ gibiler hariç) bu ürünlerde bulunmamaktadır.

2. Ürünün "organik" olarak tanımlanabilmesi için içerdiği maddelerin minimum yüzde 10'u organik tarımdan gelirken, minimum yüzde 95'i tarımsal ürünler olmak durumundadır.

3.Ürünün doğal kozmetik olarak adlandırılması için, organik tarımın payı minimum yüzde beş, tarımın payı ise minimum yüzde 50 olmak durumundadır.

4. Bazı içerikler (su, tuz ve mineraller) kozmetiklerde çok sık bulunmasına rağmen organik olarak tarım yoluyla elde edilmedikleri için değerlendirilmeyebilmektedir. Şampuan ve bazı kremler su ağırlıklı olabilmekteyken, aynı şekilde temel bir yağda ise yüzde 100 organik içerik olması mümkündür" (Güzel, 2013, 76).

"Avrupa'da durum böyleyken, Amerika'da ise daha karışık bir görünüm mevcuttur. USDA (

US Departman of Agriculture); yani Amerika Tarım Bakanlığı "NOP" (*National Organic Programme*) adı altında bir programı standardizasyon amaçlı kullanmaktadır. Amerika Tarım Bakanlığı'nın NOP programı dâhilinde kozmetik ürünleri, "Organik" başlığı altında dört ayrı kategoriye ayrılmaktadır:

1. Yüzde 100 organik ürünler. Ürünün su ve tuz dışında tamamen organik içerikli olması gereklidir.

2. Organik ürünler. Su ve tuz haricinde yüzde 95 organik içeriğe sahip olan ürünler.

3. Organik malzeme ile yapılan ürünler. En az yüzde 70 organik içeriğe sahip ürünler.

4. Son olarak yüzde 70'den düşük organik içerikli ürünler ki bunların etiketlerinde organik kelimesinin kullanılmasına izin verilmemektedir" (Güzel, 2013, 77). Türkiye'de de insanların kozmetiklerde kimyasal kullanımı ile ilgili standartlar hakkında bilgilendirilmesi önemlidir.

Sonuçlar

1. Öğrencilerin % 100'ü kozmetik ürünlerde kimyasal kullanıldığını düşünmektedir.

2. Öğrenciler, kozmetik ürünlerde kullanılan kimyasalların cilde zarar verdiğini ve erken yaşlanmaya, hastalıklara (özellikle kanser türü hastalıklar) sebep olduğunu, hem hastalıkların ortaya çıkması hem de cilde ve doğaya ve insan sağlığına olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedir.

3. Kozmetik ürünleri seçerken içerdikleri kimyasal maddelere kız öğrencilerin % 61.1'nin dikkat ettiği erkek öğrencilerin ise % 66.6'sının dikkat etmediği görülmüştür. Kız öğrencilerin kozmetik ürünleri kullanırken bu ürünlerin zararlarını göz önüne alarak kullandığı erkek öğrencilerin ise bu farkındalıktan oldukça uzak oldukları anlaşılmaktadır.

Öneriler

Kozmetik ürünlerde kimyasal kullanımı ile ilgili olarak başta büyük çoğunluğu gençlerden oluşan öğrencilerin farkındalıklarını artırmak için çalışmalar yapılabilir.

Basın yayın organlarında, sosyal medyada, okullarda farkındalığın oluşması için kozmetik ürünlerde kimyasal maddelerin kullanımı ile ilgili standartlardan bahsedilebilinir.

Kozmetik ürünlerin üreticilerine ve pazarlayanlarına kozmetik ürünlerde bulunan kimyasallar hakkında bilgilendirme için yasal yaptırımlar ve zorunluluklar getirilmelidir. Var olan sorumlulukların kullanıcıların anlayabileceği şekilde anlatılmasını sağlanabilir.

Kozmetik ürünlerde kullanılan kimyasalların sadece insan sağlığına değil çevreye de olan olumsuzu etkilerinin farkındalığını sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

Yapılan çalışmanın örnekleme grubu genişletilerek konu ile ilgili farkındalığın artırılması ve elde edilen verilerin ilgililer ile paylaşılarak var olan ve ilerde ortaya çıkması muhtemel sorunlara çözüm üretilebilir.

Kaynaklar

Barel, A. O. Paye, M. Maibach, H. I. (2001). Handbook of Cosmetic Science and technology. New York, Marcel Dekker, Inc.,

Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. Çev. Editörler: Mesut BÜTÜN, Selçuk Beşir DEMİR, Ankara, *Siyasal Kitabevi*, s. xxiii+343.

Çabuk, S. Doğan Südaş, H. (2011). Çevreci Bir Bakış Açısıyla Kadın Tüketicilerin Kozmetik Ürün Tüketim Davranışlarının İncelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), Haziran 2013.

De Groot, A. C.,White I. R., (2001). Cosmetics and skin care products. *Textbook of contactdermatitis.* Ed. Rycroft RJG, Menne T, Frosch PJ, Lepoittevin JP. 3rd ed. Berlin, Springer-Verlag, 661-685.

Güzel, E. (2013). Kültürel Bağlamda Kadın ve Güzellik Türkiye'de Bir İktidar Alanı Olarak Elitler Üzerinden Güzellik Anlayışına ve Bir Tüketim Nesnesine Dönüşen Kadın Sorununa Bakış, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Antropoloji Ana Bilim Dalı, Tez Danışmanları: Prof. Dr. Akile R. Gürsoy Prof. Dr. Mehmet Z. Sungur, İstanbul 2013.

Kapucu, E. Kahveci, H. Susam, O. Çanta, Y. (2009). İlaçların ve Kozmetik Ürünlerin Geliştirilme Süreçleri ve Doğa Üzerine Etkileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,* 1-33.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. *Nobel Yayıncılık*: Ankara, xvii+292.

Maes, D. H. Marenus K. D. (1994). Main finished products: moisturizing and cleansing creams, *In: Cosmetics Dermatology* (Eds.: Baran R. & Maibach H.I.), Martin Dunitz Ltd., London, 77-88,

Patton, M. Q. (2005). Qualitative research, John Wiley&Sons, Ltd.

Pons-Guiraud, E. A. Vigan, M. (2004). Intolerance to cosmetics. Allergies and Cosmetics. Paris, *Expansion Scientifique Française*, 37-80.

Saban, A. Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri.* Ankara, Anı Yayıncılık, s. xvi+318.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, *Seçkin Yayıncılık,* Ankara.



ÖĞRENCİLER VE TEMEL FEN BİLİMLERİ

Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Bilimin doğuşu evrenin yaratılışı ile birlikte başlamaktadır. İnsanoğlu varoluştan bu yana bilimi kullanmaktadır. Ateş yakmayı öğrenmesi, besin maddelerini seçebilmesi, üretebilmesi, bulunduğu ortam ve koşullara göre hayat şeklini belirlemesi, yaşama koşulları için en basit kalacak yerleri inşa edebilmesi dahi insanoğlunun bilimi kullandığını göstermektedir. İnsanlar en başta bu olay ve bulguları belirli bir düzen içinde kayıt altına almamış ve bu sebeple ilerlemeleri kısmen daha geç olmuştur. Örneğin bazı doğa olaylarını bir inanış biçimine getirmeleri bu durumun bir göstergesidir. 18. ve 19. yüzyıl bu bilgilerin toparlanarak çeşitli araştırmalar, gözlemler ve yeni keşifler neticesinde teoriler, ispatlar haline dönüşmesiyle modern bilimin doğmasına vesile olmuştur. Temel bilimler olarak bilinen fizik, kimya, biyoloji ve matematik bilimleri gibi alanlar son yüzyılda en üst düzeye ulaşmıştır. Bu sayede teknolojik gelişmeler hızlanmıştır. Günümüzde yükseköğretimde öğrenim gören bireylerin öğrenim gördüğü alanları farketmeksizin fen bilimleri ile alakalı fikirleri olması ve meslek edinme sürecinde olan bu bireylerin fen bilimleri ile ilgili olarak farkındalık sahibi olması beklenilmektedir. Çalışmada Türkiye'nin batısında bir üniversitede ön lisans eğitimi alan öğrencilerin temel fen bilimleri hakkında farkındalıklarının tespit edilmesi ve geliştirilmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Öğrencilere araştırma soruları sorulmuştur, elde edilen verilerle bu konuda literatüre katkı yapılması ve temel fen bilimlerinin daha anlaşılır hale getirilmesi amaçlanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Bilim, temel fen bilimleri, temel fen bilimleri ile ilgili öğrenci görüşleri

Abstract

The birth of science begins with the creation of the universe. Mankind has been using science since its existence. The ability to learn how to light fire, to select and produce nutrients, to determine the way of life according to the environment and conditions, and to build the simplest places for living conditions show that human beings use science. In the first place, people did not record these events and findings in a certain order and therefore their progress was partially late. For example, the fact that they bring some natural phenomena into a form of belief is an indication of this situation. In the 18th and 19th centuries, as a result of various researches, observations and new discoveries, the theories were transformed into proofs and the birth of modern science. The fields of physics, chemistry, biology and mathematics, known as basic sciences, have reached the highest level in the last century. In this way, technological developments have accelerated. Today, individuals in higher education are expected to have ideas about science regardless of the fields of study and to be aware of these sciences. Working on the identification of awareness about basic science students in a university undergraduate education area in the west of Turkey and development is the objective of the study. The research questions were asked to the students and the data obtained aimed to contribute to the literature on this subject and to make the basic science more understandable.
Key Words: Science, basic science, students' opinions about basic science

Giriş

Bilim süreci; verilerin toplanıp çeşitli aşamalardan geçerek insan hayatını kolaylaştıran katkıları içeren bilgi topluluğu olduğu ve bunun uzun bir süreç sonucunda oluştuğunu söylenebilir. Bilim süreci oluşurken birçok zorluktan geçmektedir. Bu süreci incelersek; hangi aşamalardan geçileceğini belirlemek, gözlemler sonucu teorilerin oluşumunu inceleyerek geliştirebilmek, yapılacak deneysel çalışmalar ile teorileri ispatlamak, yapılan bilimsel çalışmanın hangi alanda nerelerde kullanılabileceğini göstermek, bütün bu süreç boyunca yapılan tüm çalışmalarda yararlanılan kaynakları ve kullanılan materyalleri açıklamak, tanıtabilmek ve yapılan çalışmanın uygulamalarını örneklendirebilmek, bu çalışmaların bilime ve insanlığa yapacağı katkıları somut delillerle gösterebilmek şeklinde sayılabilir (Unat, 2017).



Her gün karşılaşılan sıradan bir olayın bile sebeplerinin neler olduğu, o sebepler doğrultusunda elde edilen sonuçlar bilim ile açıklanabilir. Yeryüzünde oluşan bu düzen içerisinde yer alan olguların tümünü sistematik bir şekilde oluşum mekanizmalarıyla birlikte açıklayarak belirli temel yasalara dayandıran bilim, var olan ve açıklanamayan beşeri faaliyetleri belirli kurallar çerçevesinde ve bir düzen içerisinde insanlara bilgi şeklinde sunar (Aydın, 1999). Dünyada gerçekleşen birçok olay tarih boyunca kayıt altına alınmış, bu bilgi ve birikimler çeşitli gözlemler ve deneme yanılma yöntemleri de eklenerek toparlanıp tüm insanlar tarafından kabul edilen kaynaklar ortaya çıkmıştır. Doğada gerçekleşen olaylar bu biriken bilgi kaynaklarından türetilen çeşitli kanunlar aracılığıyla anlaşılabilir. Bu birikim sayesinde üretilmiş olan bilgiler kullanılarak doğada ki olaylar gözlemlenebilmekte ve kontrol edilmeye çalışılmaktadır. Bilimin doğuşundaki bir diğer sebep de doğayı merak etme ve kontrol edebilme arzusudur (Yıldırım, 1997). Bilimsel çalışmaların günümüzdeki aşamaya gelmesi, doğayı anlayabilme, öğrenebilme çabası yüzyıllardır süregelen emeklerin bir karşılığı olarak ortaya çıkmıştır. Bilimsel çalışmaların uzmanlaşmalar sonucu çeşitlenmesi ile çeşitli bilim dalları doğmuştur. Bilimsel çalışmalar temel bilimler olarak 19. yüzyılda ve 20. yüzyılda kendi içerisinde ayrılmaya başlamış, yeni keşifler, teoriler ve ispatlar neticesinde detaylanıp kendi alanlarında derinleşerek bilim dallarının meydana gelmesine sebep olmuştur (La Chatlier, 1955). Günümüzde temel bilimler sonucunda oluşan bilgi birikimi ile teknoloji oldukça yüksek seviyelere ulaşmıştır. Şimdiye kadar bilimin günlük hayatı sürekli olumlu etkiliyor olmasına karşın, gelecekteki teknolojilerin insanlığa zararının olabilme ihtimali de bugün ortaya çıkarak tartışılan bir durumdadır. Temel bilimlerden yola çıkarak hayatın hemen hemen her safhasını değiştiren teknolojiyi kullanırken ve yeni teknolojiler üretirken insanlığa fayda ön plana alınmalıdır. Temel bilimler sayesinde doğayı, insanlığı, etrafımızda olup biten her şeyi anlamış olduğumuz gerçeği unutulmamalıdır. Bu sayede dünya daha anlamlı hâle gelmiştir ve insanlık aydınlanmıştır (Bolay 1999). Temel bilimler; günümüzde elde edilen teknolojinin, hayatımızı kolaylaştıran her ürünün, sağlığımıza, doğaya, hayatın her alanına etki eden tüm materyallerinin ana kaynağıdır.

Temel fen bilimleri alanında verilen örgün eğitimin süreci incelendiğinde yeni yetişen nesillerin temel bilimler hakkında bilgi ve beceriye sahip olarak yetiştirilmesine yönelik çalışmaların var olduğu görülmektedir. *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*'nda beceri alanları bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. "a. Bilimsel Süreç Becerileri b. Yaşam Becerileri: Analitik düşünme, Karar verme, Yaratıcı düşünme, Girişimcilik, İletişim, Takım çalışması c. Mühendislik ve Tasarım Becerileri: Yenilikçi (inovatif) düşünme" (MEB, 2017). Öğrencilere temel fen bilimleri ile ilgili olarak verilen eğitimde bilimsellik, yaşam becerileri ve üretim ile ilgili beceriler kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Gelecekte toplumu etkileyecek her şeyden önce toplumu oluşturacak bireylerin temel fen bilimleri ile ilgili farkındalık sahibi olması önemlidir. Son yüzyılda ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, ülkeler arasındaki rekabetleri de hızlandırmakla beraber yeni nesil teknolojilerin tüm dünyada ortak bir şekilde kullanılmasına sebep olmaktadır. Bunun sonucunda farklı kültürler birbirlerine daha yakınlaşmıştır ve küreselleşme olgusu tüm dünyada hissedilir derecede artmıştır (Altunay ve ark, 2011). Küreselleşen dünyadaki gelişmelerin Türkiye'de de eğitim sürecinde etkili olması gerekmektedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı 2005, 2013 ve 2017 yıllarında fen bilimleri derslerinin öğretilmesi hususunda yenilikçi çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalardaki temel amaç fen bilimleri derslerini gören öğrencilerin kişisel yeteneklerine bakılmaksızın fen bilimleri hakkında okuryazarlık seviyesinde yetiştirilmesidir (MEB, 2013, Karakaya ve ark., 2018). İlk, orta ve lise seviyesinde yapılan bu uyum çalışmaları ile üniversite eğitimi almaya başlayacak seviyedeki bireylerin temel fen bilimleri konusunda ön bilgilere sahip olması amaçlanmaktadır.

Temel fen bilimlerinin öğrenciler için ne ifade ettiği, artan teknolojik gelişmeler ve bilgi kaynaklarına ulaşımın gün geçtikçe basitleşmesi ve bunun etkileri yapılan bu çalışma ile incelenmeye çalışılmıştır. Öğrencilere temel fen bilimlerinin neler olduğu sorularak onların bilim ve teknolojiye yükledikleri anlam anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların azlığı bu çalışmanın literatüre katkı yapacağını düşündürmektedir. Ayrıca temel fen bilimleri dersleri alan ön lisans öğrencilerinin bilgi ve birikimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı:

Temel amaç Gıda kalite Kontrolü ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin temel fen bilimleri hakkındaki düşüncelerini araştırma soruları aracılığıyla belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

Gıda kalite Kontrolü ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerine



1. Temel fen bilimleri dersleri nelerdir?
2. Temel fen bilimleri derslerine ihtiyaç var mıdır?
3. Temel fen bilimleri dersleri nasıl işlenmelidir?

sorularını cevaplamaları istenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Gıda kalite Kontrolü ve Analizi öğrencilerinin temel fen bilimleri dersleri hakkındaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. "Bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem" (Büyüköztürk vd., 2009, 267) olarak tanımlanan durum çalışmalarından "durum analizi" çeşidi ile veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede gıda alanında ön lisans eğitimi gören 30 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma 2018-2019 öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilmiş ve çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden benzeşik örnekleme (homogeneous sampling) kullanılmıştır. Örnekleme türünün amaçlı örnekleme çeşitlerinden benzeşik örnekleme olarak seçilmesinin sebebi araştırma konusuna gönüllü katılan katılımcılardan ayrıntılı bilgi elde etmektir.

Verilerin Toplanması

Araştırma 2018-2019 öğretim yılı Bahar Yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi programı ön lisans öğrencilerinden veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Öğrencilerin sorulara hiçbir bilgi kaynağına başvurmadan cevap vermesi istenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada veriler; frekans dağılımı ile yorumlanılarak içerik analizi yapılmıştır. "Kategorik birleştirmede veriler kodlanır ve anlamların çıkacağı örnekler toparlanır" (Büyüköztürk vd., 2009, 270). Kategorik birleştirme ile veriler kodlanarak konu hakkında öğrencilerin temel fen bilimleri dersleri hakkındaki görüşlerinden örneklerle anlamlar ortaya konulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1.Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin *Temel fen bilimleri dersleri nelerdir*? sorusuna verdikleri cevaplar

Temel fen bilimleri dersleri nelerdir?	Kız	%	Erkek	%	Toplam	%
Matematik, fizik, kimya biyoloji	1	5.2	1	9.0	2	6.6
Fizik, kimya biyoloji	15	78.9	8	72.7	23	76.6
Kimya biyoloji	2	10.5	1	9.0	3	10
Bilmiyorum	1	5.2	1	9.0	2	6.6
Toplam	19	100	11	100	30	100

Fen bilimleri alanında eğitim veren Gıda Kalite Kontrol ve Analiz Bölümü'nde okuyan öğrencilerin temel fen bilimleri denildiğinde akıllarına öncelikle "Fizik, kimya ve biyoloji" % 76 dersleri gelmiştir. Kız ve erkek öğrencileri arasında bu konuda kız öğrenciler %78.9 ve erkek öğrenciler % 72.7 kızların lehine fazlalık olsa da çok büyük bir farklılık görünmemektedir. Öğrencilerin % 10'u temel fen bilimleri dersleri arasında sadece "kimya ve biyoloji" dersi var derken, %6.6'lık öğrenci grubu "matematik, fizik, kimya ve biyoloji" derslerini temel fen bilimleri dersi olarak bildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 6.6'lık bir bölümü ise temel fen bilimleri dersi hakkında bir bilgileri olmadığını söylemiştir.



Tablo 2. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin *Temel fen bilimleri derslerine ihtiyaç var mıdır*? araştırma sorusuna verdikleri cevaplar

Temel fen bilimleri derslerine ihtiyaç var mıdır?	**Kız**	**%**	**Erkek**	**%**	**Toplam**	**%**
Vardır	12	63.2	10	90.9	22	73.3
Yoktur	4	21.0	1	9.0	5	16.6
Her alanda yoktur	1	5.2	-	-	1	3.3
Bilmiyorum	2	10.5	-	-	2	6.6
Toplam	19	100	11	100	30	100

Temel fen bilimleri dersine ihtiyaç var mıdır araştırma sorusuna öğrencilerin % 73.3'ü vardır, %16.6'sı yoktur, % 6.6'sı bilmiyorum, % 3.3'ü her alanda yoktur diye cevap vermiştir. Kız ve erkek öğrenciler açısından bakıldığında ise erkek öğrencilerin % 90.1'u, kız öğrencilerin % 63.2'i vardır; kız öğrencilerin %21.0'i, erkek öğrencilerin % 9.0'u yoktur; kız öğrencilerin % 10.5'i bilmiyorum; yine kız öğrencilerin % 5.2'si ise her alanda yoktur şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 3. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin *Temel fen bilimleri dersleri nasıl işlenmelidir*? araştırma sorusuna verdikleri cevaplar

Temel fen bilimleri dersleri nasıl işlenmelidir?	**Kız**	**%**	**Erkek**	**%**	**Toplam**	**%**
Uygulamalı ve teorik birlikte	6	31.6	4	36.3	10	33.3
Uygulamalı	5	26.3	6	54.5	11	36.6
İlgilenmiyorum	1	5.2	1	9.0	2	6.6
Kolay anlaşılabilir	3	15.7	-	-	3	10
Slayt anlatımı olmamalı	4	21	-	-	4	13.3
Toplam	19	100	11	100	30	100

Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü öğrencilerine *Temel fen bilimleri dersleri nasıl işlenmelidir?* Sorusu yöneltildiğinde alınan cevaplar yukarıdaki tablodaki gibi ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin % 36.6'sı uygulamalı, % 33.3'ü hem teorik hem uygulamalı, % 13.3'ü slayt anlatımı olmamalı, % 10'u kolay anlaşılabilir, % 6.6'sı ise ilgilenmiyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Cevaplar kız ve erkek öğrenciler olarak değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin % 31.6'sı teorik ve uygulamalı birlikte diyerek bu şekilde ders işlenmesini tercih ederken erkek öğrencilerin % 54.5'ü uygulamalı şekilde işlenmelidir demiştir. Cevaplara bakıldığında sadece kız öğrencilerin dersin kolay anlaşılabilir % 15.7 ve slayt anlatımlı olmamalı % 21 cevaplarını verdikleri erkek öğrencilerin ise bu şekilde ifade kullanmadıkları görülmüştür.

Sonuç ve tartışma

Bireyin başarısı yaptığı işe karşı olan olumlu tutum ile doğru orantılıdır. Fen bilimleri alanında eğitim alan ve fen bilimleri ile ilgili olarak meslek hayatına atılacak bireylerin de temel fen bilimleri ile ilgili olumlu tutum sahibi olmaları önemlidir. "Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin Fen Bilimleri dersi veya fen ile ilişkili diğer derslere yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarıyla başarılı olmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir" (Uyanık, 2017, 90). Fen bilimleri alanında eğitim veren Gıda Kalite Kontrol ve Analiz Bölümü'ndeki öğrencilerin büyük bir bölümü" % 76 "Fizik, kimya ve biyoloji", % 10'u "kimya ve biyoloji", % 6.6'sı "matematik, fizik, kimya ve biyoloji" derslerinin temel fen bilimleri dersleri olduğunu ve % 6.6'sı ise temel fen bilimleri dersi hakkında bir bilgileri olmadığını söylemiştir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarından birincisi "Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak" (MEB, 2018) şeklindedir. Yani ilköğretim 3. Sınıfta fen bilgisi dersi olarak başlayıp, orta öğretimde de ayrı ayrı birer ders olarak devam eden bir süreçte öğretilen ve eğitimi verilen temel fen bilimleri dersleri hakkında % 76'lık bir oranda bilgi ve fikir sahibi olunduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının matematik dersini de temel fen bilimleri dersi olarak görmesi, bir bölümünün sadece kimya ve biyoloji dersini temel fen bilimleri dersi olarak bilmesi düşündürücüdür. Ancak bundan daha vahimi ise fen bilimleri alanında meslek edinmek için ön lisans eğitimi alan öğrenciler arasında temel fen bilimlerinin ne olduğuna dair fikri olmayan öğrencilerin de bulunmasıdır.

Temel fen bilimleri dersine ihtiyaç var mıdır araştırma sorusuna öğrenciler % 73.3 oranında vardır, %16.6 oranında yoktur, % 6.6 oranında bilmiyorum, % 3.3 oranında her alanda yoktur şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin bu araştırma sorusuna verdikleri cevabın % 100 oranında vardır olarak verilmesi beklenen bir durumdur; ancak öğrencilerin yaklaşık dörtte birlik bir oranda bu konuda bir gereklilik olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin temel fen bilimleri dersi ile ilgili olarak hem genel hayat koşulları hem de yetiştirildikleri fen alanı ile ilgili olarak farkındalıklarında eksiklikler olduğunu göstermektedir. Kız ve erkek öğrenciler açısından bakıldığında ise temel fen bilimleri derslerinin öğretimine ihtiyaç erkek öğrencilerin % 90.1'u, kız öğrencilerin % 63.2'i vardır; kız öğrencilerin % 21.0'i, erkek öğrencilerin % 9.0'u ise yoktur diyerek temel fen bilimleri dersleri ile ilgili olarak olumsuz görüş bildirmişledir. Kız öğrencilerin % 10.5'i ise *temel fen bilimleri derslerine ihtiyaç var mıdır?* sorusuna bilmiyorum şeklinde cevap vermiş hem genel olarak bu alana hem de eğitim aldıkları alana karşı ilgisizliklerini ifade etmişlerdir. Kız öğrencilerden % 5.2'lik bir grup ise her alanda yoktur şeklinde cevap vermişlerdir. Bu öğrencilerin verdikleri her alanda yoktur ifadesi fen alanlarında yetişen öğrenciler için gerekli sosyal alanlarda yetişen öğrenciler için gerekli değildir şeklinde yorumlanabilir. Bu ifadeyi kullanan öğrencilerin temel fen bilimleri hakkında kısmen de olsa farkındalık sahibi oldukları söylenebilir.

Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü öğrencileri *Temel fen bilimleri dersleri nasıl işlenmelidir?* sorusu % 36.6 uygulamalı, % 33.3 hem teorik hem uygulamalı, % 13.3 slayt anlatımı olmamalı, % 10 kolay anlaşılabilir, % 6.6 ise ilgilenmiyorum şeklinde cevap vermiştir. Kız öğrenciler farklı olarak % 31.4'ü teorik ve uygulamalı birlikte işlenmelidir diyerek dersin işleniş şeklini teorik ve uygulamalı isterken erkek öğrencilerin % 54.5'ü uygulamalı şekilde işlenmelidir diyerek sadece uygulamaya ağırlık verilmesini öncelikte birinci sıraya almıştır. Sadece kız öğrencilerin dersin kolay anlaşılabilir % 15.7 ve slayt anlatımlı olmamalı % 21 şeklindeki cevapları muhtemelen dersin teorik anlatılmaması yönündeki isteği ifade etmekle birlikte dersi veren eğitimcinin ders içeriği ile ilgili yetersizliğinden veya dersi anlatırken öğrenciye ulaşmak için farklı yöntem ve teknikleri kullanması gerektiği ihtiyacından dolayı ortaya çıkan yakınmayı anlatıyor olabilir. Öğrencilerin % 6.6'sı ise dersin nasıl işlenmesi gerektiğine dair soruya ilgilenmiyorum diye cevap vererek okudukları bölüm veya genel olarak temel fen bilimleri ile ilgili olarak bir beklenti içerisinde olmadıklarını anlatmaya çalışmışlardır.

Çalışma sonucunda elde edilen verilerden anlaşıldığı üzere öğrenciler sayısal olarak gördükleri dersleri fen bilimleri ile ilgili görmekte ve bu konu ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olamamaktadırlar.

Öneriler

Temel fen bilimleri dersleri hayatın her alanında ve her aşamasında insanları ilgilendiren bilgi ve becerileri içerdiğinden öğrencilerin bu konudaki farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Temel fen bilimleri derslerinin fen alanında eğitim alan bireyler için vazgeçilmez dersler olduğu öğrencilere verilecek eğitim ve danışmanlık hizmetleri ile anlatılabilir.

Temel fen bilimleri alanında ders veren eğitimciler daha çok uygulamaya dönük eğitim vermeleri yönünde yönlendirilebilir.

Temel fen bilimleri alanında ders veren eğitimcilerin dersleri daha anlaşılır bir şekilde anlatmalarının sağlanması öğrencilerin birden çok öğrenme alanına hitap etmeleri ile mümkün olacaktır. Bunun için temel fen bilimleri alanında eğitim veren eğitimcilerin çoklu zeka kuramı ile ilgili olarak bilgilendirildikten sonra öğrencilerin dikkatini çekecek yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerle ders sürecini yönetmeleri ve yönlendirmeleri sağlanabilir.

Eğitim sürecinin başından itibaren genelde temel bilimler ve özelde temel fen bilimleri alanında öğrenciler bilgilendirilmelidir

Kaynaklar

Altunay, E. Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi *1. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 17, 1, 5-28.

Aydın, M. (1999). Din Felsefesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Yay.*, İzmir, s. 270.

Bolay, S. H. (1999). Emile Boutroux'da Zorunsuzluk Doktrini, *Milli Eğitim Bakanlığı Yay.*, İstanbul, s. 143.



Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K. E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Pegem Akademi.

Karakaya, F. Avgın, S. Yılmaz, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen-Teknoloji- mühendislik Matematik (fETEMM) Mesleklerine olan ilgileri, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1, 36-53.

La Chatlier, H. (1955). Tecrübî İlimlerde Metoda Dair, çev. Avni Yakalıoğlu, *Maarif Basımevi*, İstanbul, s. 34.

MEB, (2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

MEB, (2018). Ankara, http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20BİLİMLERİ%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI2018.pdf

MEB, (2017). TEGM, Ankara, http://docplayer.biz.tr/108468827-T-c-milli-egitim-bakanligi-temel-egitim-genel-mudurlugu-fen-bilimleri-dersi-ogretim-programi-ilkokul-ve-ortaokul-3-4-5-6-7-ve-8.html.

Unat, Y. (2017). Bilim Tarihinden Örneklerle Genç Bilim İnsanlarına Öneriler, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, Nisan, 4, 1, 13-26.

Uyanık, G. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10, 1, 86-93.

Yıldırım, C. (1997). Bilimsel Düşünme Yöntemi, *Bilgi Yayınevi*, İstanbul, s. 81.



ÖĞRENCİLERİN ATOMUN YAPISI İLE İLGİLİ GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLAR

Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Yükseköğretimde yer alan fen alanları içinde oldukça yaygın bir şekilde okutulan kimya dersinin temel ve ilk konularından biri olan atomun yapısı öğrenciler tarafından zor anlaşılmaktadır. Atom kimyanın yapıtaşını oluşturan bir kavramdır. Bu kavramın yeterince anlaşılabilmesi için doğru bir şekilde anlatım gereklidir. Eğer atomun yapısı öğrenilemezse bu durum ilerde öğrenilecek diğer konulara da olumsuz yansıyacaktır. Çünkü atom, molekül ve bileşik gibi yapıların da temelini oluşturmaktadır. Kimyanın başlangıcında kullanılan bu kavramların iyi bir şekilde anlaşılması demek ileride işlenecek tüm konuların daha iyi anlaşılması demektir. Aksi takdirde hiçbir kavram yerine oturamayacaktır. Kimyanın ilk konusu olan atomun yapısı ile alakalı öğretme açısından yeterince literatür bulunmamakta ve bu kavramın iyi bir şekilde öğretilip öğretilmediği bilinmemektedir. Bu sebeple Türkiye'nin batısında yer alan ve fen alanında eğitim gören ön lisans öğrencilerinin atom kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforlar belirlenmiştir. Amaç, öğrencilerin geliştirdikleri metaforlardan yola çıkarak atom kavramının fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler tarafından bilinme düzeyi ve elde edilen sonuçlardan yola çıkarak da daha iyi nasıl öğretilebileceği hakkında öneriler sunulacaktır.
Anahtar Kelimeler: Atom kavramı, atomun yapısı, metafor

Abstract

The structure of the atom, which is one of the basic and first subjects of chemistry course which is widely taught in science fields in higher education, is difficult to understand by the students. Atom is a concept that forms the building block of chemistry. In order to understand this concept sufficiently, it is necessary to express it correctly. If the structure of the atom cannot be learned, this will have a negative effect on other topics to be learned in the future. Because it forms the basis of structures, such as molecules and compounds. A good understanding of these concepts used in the beginning of chemistry means a better understanding of all the topics to be covered in the future. Otherwise, no concept will fit. There is not enough literature in terms of teaching about the structure of atom which is the first subject of chemistry and it is not known whether this concept is taught well. Therefore, located in the west of Turkey, and they have developed about the concept of atoms of undergraduate students studying science metaphors are determined. The aim of the course is to provide students with the knowledge of the concept of atom by the metaphors developed by the students and how to teach the concept of atom better based on the results obtained.
Keywords: Atom concept, atomic structure, metaphor

Giriş

Maddelerin, düşüncelerin, insanların, olayların belirgin özellikleri baz alınarak gruplandırılması sonucu oluşan gruplamalara kavram adı verilir (Kaptan, 1998). Soyut olan kavramlar insanların doğuşundan başlar ve bunları isimlendirerek öğrenirler. İsimlendirdikleri kavramlar arasında bağlantılar kurarak elde ettikleri bilgileri anlamlandırırlar. Doğumdan ölüme kadar insanın zihninde düzenlenen kavramları özellikle çocuk yaşta meraklarından dolayı kavramları bireysel anlamlandırmaktadırlar. (Osborne ve Wittrock, 1983). Bu sebepten dolayı kavram bütünlüğü öğrenilirken bir öğrencinin olaylara bakış açıları ve edindikleri gözlemler, olaylar hakkındaki gözlemleri gibi birçok detay oldukça önem arz etmektedir (Kaya, 2010). Öğretmenler kavramları tanımlayarak ders ortamında oluşturamazlar. Fakat öğrenci dersin işlenmesinden önce işlenecek konuyu araştırıp zihinlerinde belirli bir algı oluşturabilirler (Greca ve Moreira, 2000; Yalçın, 2011). Soyut olarak nitelendirilebilecek birçok kavramı barındıran fen bilimleri zaten öğrenilmesi zor olduğundan öğrencilere doğru biçimde empoze edilmeli, öğrencinin algılaması kolay olmalı ve akılda kalıcı olmalıdır. Eğer doğru bir şekilde öğrenciye aktarılamaz ise öğrencinin tüm eğitim hayatında bu tür kavram yanılgıları ortaya çıkar. Fen bilimleri içerisinde özellikle kimya da yer alan atom kavramı da tüm bilimsel olayların merkezinde bulunan, temelini oluşturan ve yeri oldukça önemli olan bir

kavramdır (Baybars &Küçüközer, 2014). Atom kavramı ile alakalı literatürde de birçok çalışma bulunmaktadır yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilere çeşitli yöntemlerle zihinsel modellemeler uygulanmıştır. Örneğin Çökelez ve Yalçın.'ın yapmış olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin atomun boyutları hakkında fikirleri alınmıştır (Çökelez ve Yalçın, 2012). Atom kavramı ile alakalı başka bir çalışmada ise öğrencilerin atom hakkındaki fikirleri kavram karikatürü aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır ve öğrencilerin bu çalışma sonucunda ki fikirlerinin atomun çok çok küçük tanecikler olduğunu düşündüklerini göstermiştir (Öztuna ve ark.,2013). Atom kavramı konusunda çalışılan metaforlar incelenecek olunursa, genelli evrene, dünyaya, meyve çekirdeği gibi nesnelerle ifade ettiği görülmüştür (Minas ve Gündoğdu, 2013). Fen bilgisi öğrencilerine yönelik atom kavramı hakkındaki metafor çalışmasında ise öğrencilerin bölümlerine gelmeden önceki ve geldikten sonraki zihinlerinde oluşturdukları atom kavramları incelenmiş olup, gelmeden önce teorik olarak bildikleri çekirdek, proton, nötron ve elektron gibi kavramları yazarken, eğitimlerinden sonraki süreçlerde vermiş oldukları cevaplar değişmiş olup atomun merkezinde proton ve nötronun beraber bulunduğu, elektronları ise bulutlar halinde kümelenmiş bir şekilde çekirdeğin etrafında belirli yörüngelerde yer alması gerektiğini anlatmışlardır (Baybars ve Küçüközer, 2014). Yine atom kavramı ile ilgili bir başka çalışmayı inceleyecek olursak atom kavramının hemen hemen tüm öğrenciler tarafından kısmen de olsa anlaşıldığı tespit edilmiştir. Yanlış anlamalara sebebiyet veren olay ise geçmişte öğretilen, maddenin bölünemeyen en küçük yapı taşıdır kavramı ve hücrenin temelinde en küçük yapısı olması kavramlarıdır (Kaya, 2010). Yapılan bir çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin atomun yapısı hakkında bütüncül yaklaşımla fen dersinde bir çalışma yapılmıştır. "Üstün/özel yetenekli öğrencilerin bütüncül yaklaşımla program farklılaştırma odaklı fen içeriği öğretimi sonunda atomun yapısı konusundaki anlayışları 3 kategoride toplanmıştır: 1) Atom, molekül, element, bileşik 2) Saf madde, karışım 3) Atom modelleri ve bilimin doğası anlayışları" (Erdoğan, 2018, 725). Bu çalışmada öğrencilerin atomun yapısı hakkında bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Metaforlar duygu, düşünce ve olay gibi pek çok kavramı açıklamak, kişinin o kavram ile ilgili geçmiş yaşantıları ile oluşturduklarını anlatmak için günlük hayatta sıkça kullanılmaktadır. Bilimsel çalışmalarda da bireylerin görüşlerinden yola çıkarak veriler elde edilmesi aşamasında metaforlardan yararlanılmaktadır. "Metaforik kavramlar bir takım farklı metaforlara göre anlaşılır (mesela zaman paradır, zaman hareket eden bir nesnedir vb.). kavramların metaforik yapılaşması zorunlu olarak kısmidir ve temelsiz olmak gibi sabit ifade biçimlerini içeren deyim dağarcığı dahil dil dağarcığına yansır" (Lakoff ve Johnson, 2015, 87). Çalışmada öğrencilerin geçmiş yaşantıları ile araştırma konusunda geliştirdikleri metaforlar tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı:

Amaç, Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü Öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili geliştirdikleri düşüncelerin metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir. Bu amaçla;

1. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü Öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili geliştirdikleri metaforlar nelerdir ve hangi temalar altında toplanmaktadır?

2. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü Öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili geliştirdikleri metaforları nasıl tanımlamaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü Öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili geliştirdikleri metaforları tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "Olgu Bilim" (fenomoloji) yöntemi kullanılmıştır. "Fenomolojik araştırmalarda, deneyimin oluşum felsefesini anlamak büyük önem arz etmektedir, çünkü fenomolojik araştırmalar bu felsefe üzerine kurulur. Yaşam deneyimi, bireylerin olgu ile amaçlı bir ilişkisi sonucunda oluşan bilinçlilik durumudur" (Saban ve Ersoy, 2017,86).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede Gıda Kalite Kontrol ve Analizi alanında ön lisans eğitimi gören 30 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışma 2018- 2019 öğretim yılında bahar yarıyılında amaçlı örnekleme türlerinden benzeşik örnekleme (homogeneous sampling) kullanılarak yapılmıştır.



Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve "Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencilerinin Atomun Yapısı Hakkında Geliştirdikleri Metaforlar" adı verilen form aracılığı ile toplanmıştır. Formda kişisel bilgiler ile atomun yapısı ile ilgili geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforları geliştirme sebebine yönelik soru yer almaktadır. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili bakış açılarını "Atomun yapısı..... gibidir; çünkü ....."cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Oluşturulan bu yarı yapılandırılmış form ile öğrencilerin konu hakkındaki deneyimleri sonucu oluşturdukları düşünceleri tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, nitel araştırma türlerinde sıkça kullanılan içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. "İçerik analizi, belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yenilebilir bir teknik olarak tanımlanır" (Büyüköztürk ve ark., 2009).

Verilerin değerlendirilme aşamaları;

1. Metaforların oluşturulması: 30 öğrencinin katıldığı çalışmada elde edilen metaforlar katılan her öğrenciye Ö 1, Ö 2... şeklinde kodlar verilerek yazılmış, veri kodlayıcısı (araştırmacı) tarafından değerlendirilmiş ve öğrencilerin oluşturdukları metaforlarla metafor tablosu oluşturulmuştur.

2. Temaların Oluşturulması: Atomun yapısı ile ilgili geliştirilen metaforlar ortak özelliklerine göre sınıflandırılarak 6 tane tema tespit edilmiştir. Metaforların yer alacağı temalara veri kodlayıcısı karar vermiştir.

3. Geçerlik ve Güvenirlik Aşaması: Verilerin her aşaması en ince ayrıntısına varana kadar anlatılıp ve doğrudan aktarmalar yoluyla araştırmanın geçerliği ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencilerinin Atomun Yapısı Hakkında Geliştirdikleri Metaforlara ilişkin temalar

Tema	Frekans	%
Karmaşık	10	33.3
Düzen	6	20
Hayati	4	13.3
Bütün oluşturma	4	13.3
Çaresizlik	3	10
Basitlik	3	10
Toplam	30	100

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar 6 tema altında toplanmaktadır. Temalardan "karmaşıklık, çaresizlik" temaları olumsuz temaları oluştururken "düzen, hayatî, basitlik, bütün oluşturma" temaları ise olumlu temalardır. Genel toplama bakıldığında öğrencilerin % 43.3'ü olumsuz, % 56.7'si ise olumlu metaforlar geliştirmişlerdir.

Tablo 2. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencilerinin Atomun Yapısı Hakkında Geliştirdikleri Karmaşıklık Teması

Tema		Frekans	%
Karmaşıklık	Arapsaçı, taranmamış saç, dünya, saç yumağı, dolanmış kulaklık, labirent, 1000 parçalık yapboz, ip yumağı, ağaç dalları, kötü arkadaşlık,	10	33.3

Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencileri'nin atomun yapısı hakkında geliştirdikleri karmaşıklık teması *saç, ip* veya *kulaklık* gibi doğru kullanmamaktan veya bakımsızlıktan karmaşık hale gelmiş nesnelere*, labirent, yapboz* gibi çözülmesi zor oyun veya yerlere, düzensiz ama aslında kendi içerisinde bir düzene sahip olan *ağaç dallarına* ve anlaşılması güç insan ilişkilerinden *kötü arkadaşlık* durumuna benzetilmiştir.



Tablo 3. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencilerinin Atomun Yapısı Hakkında Geliştirdikleri Düzen Teması

Tema		**Frekans**	**%**
Düzen	Yıldızlar, gezegenler, anahtar ve kilit, küçük tanecikler, evren,	6	20

Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencileri'nin atomun yapısı hakkında geliştirdikleri düzen teması olumlu metaforlardan oluşturulan temadır. Öğrenciler *evren*, *yıldızlar* gibi kendi içerisinde insan aklının çok da kolay anlayamayacağı nesnelere benzetilmiştir. *Anahtar ve kilit* gibi birbirinden ayrılmaz ve çözülmesi başkaları tarafından zor olan nesnelere de benzetilmiştir. Örneğin evren metaforu geliştiren Ö. 28. sebebi açıklarken "*Kendi içinde bozulmaz, bozulduğunda ise büyük sorunlar çıkartır*" yorumunda bulunmuştur.

Tablo 4. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencilerinin Atomun Yapısı Hakkında Geliştirdikleri Hayatilik Teması

Tema		**Frekans**	**%**
Hayatilik	İnsan kalbi, kalp, evren, beyin,	4	13.3

Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencileri'nin atomun yapısı hakkında geliştirdikleri hayatilik da teması olumlu metaforlardan oluşturulan temadır. *Kalp* (2), en hayatî organdır, yaşamın devam etmesi onun düzenli bir şekilde çalışmasına bağlıdır. Ö. 18. "*Kalp her şeyi uzaktan yönetir*" diye atomun yapısı hakkındaki görüşünü açıklamıştır. *Evren* ve *beyne* de benzetilen atom öğrenciler için hayati ve etkili bir yapıdır.

Tablo 5. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencilerinin Atomun Yapısı Hakkında Geliştirdikleri Bütün oluşturma Teması

Tema		**Frekans**	**%**
Bütün oluşturma	Aile, anneannem, dersin hocası, kızlar	4	13.3

Öğrencilerin atomun yapısı hakkında geliştirdikleri bütün oluşturma teması sevilen bireylerin tanımlandığı metaforlardan oluşmaktadır. Ö. 6. *anneannem* metaforunun atomun yapısını çağrıştırdığını söylemiş sebebini ise "*Güzel duygularla aileyi oluşturur*" şeklinde açıklamıştır. Diğer metaforlarda da öğrenciler *aile*, *dersin hocası* veya *kızlar* gibi sevilen insanlardan oluşan ve sevilen bireyleri anlatarak atomun yapısının ayrılmaz ve gönüllü bir şekilde oluşan bütüne benzetmişleridir.

Tablo 6. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencilerinin Atomun Yapısı Hakkında Geliştirdikleri Çaresizlik Teması

Tema		**Frekans**	**%**
Çaresizlik	Serengetide yaralanan antilop, sevgili, Eskişehir	3	10

Atomun yapısı ile ilgili geliştirilen metaforların toplandığı çaresizlik temasında öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak atomun yapısını oluşturan elementlerin birbiri ile yan yana gelmediği anlatılmaya çalışılmıştır. Örneğin Ö. 27. *Eskişehir* metaforunu yazmış, sebebini ise "*Sevdiğine kavuşamaz*" şeklinde ifade etmiştir. Muhtemelen bu öğrencinin kendisi veya yakınındaki bir kişi ayrı şehirlerde olması sebebiyle sevdiğinden uzakta kalmıştır. Öğrenci de bu çağrışımdan yola çıkarak atomun yapısını anlatırken bu metaforu kullanmıştır.

Tablo 7. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Ön Lisans Öğrencilerinin Atomun Yapısı Hakkında Geliştirdikleri Basitlik Teması

Tema		**Frekans**	**%**
Basitlik	Ezine, kalbim, kalp	3	10

Öğrencilerin atomun yapısı ile ilgili geliştirdikleri metaforlardan oluşturulan son tema basitlik temasıdır. Bu temada yer alan metaforlara bakıldığında örneğin Ö. 25. *Kalp* metaforunu geliştirdiği atomun yapısı ile ilgili olarak "*Daha fazla parçalanamaz*" şeklinde sebep bildirmiştir. *Ezine* metaforunu geliştiren Ö.12. "*Nereden giderseniz gidin aynı yere çıkarsınız*" diyerek yine basitlik ve anlaşılırlık ifadesi ile atomun zihninde uyandırdığı düşünceyi anlatmıştır.



Sonuç ve tartışma

Gıda kalite kontrolü ve analizi bölümü öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili olarak farkındalıklarının tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen metaforlardan altı tema oluşturulmuştur. Bu temalar kendi aralarında içerikleri incelenerek sınıflandırıldığında temalardan % 56.7'sinin olumlu temalar olan "düzen, hayatî, basitlik, bütün oluşturma"; % 43.3'nün ise olumsuz metaforlardan meydana gelen "karmaşıklık ve çaresizlik" temalarından oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yarısından fazlası atomun yapısı ile ilgili olumlu metaforları geliştirirken bu yapının yaşanılan evrende en küçük yapıdan bilinen en büyük yapıya varana kadar oluşan düzeni sağlayan bir unsur olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Aynı düşünce yine olumlu metaforlardan oluşturulan hayatilik temasında yer alan metaforlar için de söylenebilir. Basitlik temasında ifade edilen metaforlarla da öğrenciler atomun yapısı hakkında bilgi ve fikir sahibi olduklarını anlatmışladır.

Gıda kalite kontrolü ve analiz bölümü öğrencilerinin % 43.3'lük bölümü atomun yapısı hakkında olumsuz metaforlar geliştirmişlerdir. Bu öğrencilerin ifadelerinden oluşan temalar karmaşıklık ve çaresizlik temalarıdır. Öğrencilerin büyük bir bölümü tarafından bu yapının anlaşılmaz olduğunu ifade etmek için bu şekilde metaforlar geliştirildiği metaforlarla ilgili olarak yaptıkları sebep bildiren açıklamalarından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yarıya yakın bir bölümünün atomun yapısı hakkında olumsuz metafor geliştirdiğinde yola çıkarak bu konuda bilgi eksikliğinin olduğu görülmektedir.

Öneriler

Gıda kalite kontrolü ve analizi öğrencileri mezun olduklarında laboratuar ortamında çalışacak bireylerdir. Bu bireylerin atomun yapısı ile ilgili olarak daha fazla bilgilendirilmesi mesleklerini icra sırasında başarılı ve etkili olmalarını sağlayabilir.

Öğrencilerin yarıya yakını bir bölümünün atomun yapısı hakkında bilgi eksikliği olduğundan yola çıkılarak bu eksikliğin giderilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin atomun yapısı hakkındaki bilgi ve farkındalıklarının artırılması için derslerde ve ders dışı etkinlerde eğitimciler tarafından yapılacak yönlendirmelerle bilgilerinin artması sağlanabilir.

Maddenin en küçük yapı taşı hakkında sadece laboratuar ortamında eğitim alan veya çalışacak bireylerin değil bilgili, dünya ve evren hakkında fikir sahibi olan bireylerlerin yetiştirilmesi için atomun yapısı hakkında farklı alanlarda yetiştirilen öğrencilere de konu ile ilgili eğitim verilmelidir.

Kaynaklar

Baybars, M. G. Küçüközer, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "atom" kavramına ilişkin kavramsal anlama düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 4, 405-417.

Çökelez, A. Yalçın, S. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atom kavramı ile ilgili zihinsel modellerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 2, 11, 452-471.

Erdoğan, M. N. (2018). Üstün/Özel yeteneklilerde atomun yapısı konusunun öğretiminde bütüncül yaklaşımla program farklılaştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 3, 714-738.

Greca, I. M. Moreira, M. A. (2000). Mentalmodels, conceptual models, and modelling. *International Journal of Education*, 1, 22, 1-11.

Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14, 95-99.

Kaya, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışık ve atom kavramlarını anlama seviyelerinin tespiti. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1, 15-37.

Lakoff, G., Johnson, M.. (2015). Metaforlar Hayat, Anlam, Dil. Hazırlayan ve Türkçeye Çeviren Gökhan Yavuz Demir, *İthaki Yayınları,* 1024, İstanbul.

Minas, R. Gündoğdu, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ait bazı kavramlara yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4, 2, 67-77.

Osborne, R. J. Wittrock, M. (1983). Learning science; A genetiveprocess. *Science Education*, 67, 4, 489-508.

Öztuna Kaptan, A. Boyacıoğlu, N. (2013). Çocuk karikatürlerinde maddenin tanecikli yapısı. *Journal of Turkish Science Education*, 10, 1, 156-175.

Saban, A. Ersoy, A. (2017). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara, *Anı Yayıncılık*, s. 16, 318.



Yalçın, S. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atom kavramı ile ilgili zihinsel modelleri. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.



GIDA KALİTE KONTROL VE ANALİZİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SU KİRLİLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE SU KİRLİLİĞİNE KARŞI ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Varoluşun en önemli kaynaklarından biri olan su, sanayi devrimlerinin gerçekleşmesinden sonra en büyük tehdit altında olan unsurların başında gelmektedir. Şehirleşmenin, sanayileşmenin artması, bilinçsiz tarım yapılması ve kontrolsüz nüfus artışları gibi birçok etmen sebebiyle günümüzde su kirliliği gittikçe artmaktadır. Okyanuslar, denizler, yer altı su kaynakları, göller, nehirler gibi birçok su kaynağı kirlenmektedir. Suda yaşayan canlıların ekolojik dengeleri bozulmakta, gün geçtikçe içme suları ve diğer su kaynakları kirlenmektedir. Bu sebeple insanoğlunun susuzlukla karşı karşıya kalması söz konusudur. Dünya nüfusuna bakıldığında susuzlukla mücadele eden birçok toplum olduğu görülmekte ve bu kaynakların hızla tüketildiği bilimsel verilerle ispatlanmaktadır. Günümüzde suyun hayati öneme sahip olduğunun anlaşılması ve anlatılması önem taşımaktadır. Bu çalışmada Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü öğrencilerine çeşitli sorular sorularak bu konu hakkındaki farkındalıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çünkü bu bölüm öğrencilerinin su kirliliği ile ilgili olarak hem farkındalık sahibi olması hem de çözüm önerileri geliştirmesi beklenmektedir. Elde edilen veriler ile genelde su kirliliği ve su kirliliğine karşı alınması gereken önlemlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Özelde ise gıda bölümü öğrencilerinin bu konu hakkındaki bilgi ve tutumları belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Su kirliliği sebepler, su kirliliğine karşı çözüm önerileri, gıda kalite kontrolü bölümü öğrenci görüşleri

Abstract

Water, which is one of the most important sources of existence, is one of the most threatened elements after the realization of industrial revolutions. Today, water pollution is increasing due to many factors such as increasing urbanization, increasing industrialization, unconscious agriculture and uncontrolled population growth. Many water sources such as oceans, seas, underground water sources, lakes and rivers are polluted. Ecological balance of aquatic organisms is deteriorating and drinking water and other water resources are polluting with each passing day. For this reason, human beings are faced with thirst. When we look at the world population, we see that there are many societies struggling against thirst and it is proved by scientific data that these resources are consumed rapidly. Today it is important to understand and explain that water is vital. In this study, it was aimed to raise awareness about Food Quality Control and Analysis students by asking various questions. This is because the students of this department are expected to be aware of water pollution and develop solutions. With the data obtained, it is aimed to put forward the water pollution and the precautions to be taken against water pollution. In particular, knowledge and attitudes of food department students about this subject will be tried to be determined.

Key words: Water pollution causes, solutions against water pollution, food quality control department student opinions

Giriş

Bilim insanlarının şu ana kadar evrende ulaşmış olduğu ve güneş sisteminde yaşamsal koşulların var olduğu tek gezegenin Dünya olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitin sebeplerinden en önemlisi Dünya'da suyun varlığı ve tüm yaşamsal fonksiyonlara etki ettiği gerçeğidir. Çöllerde su bulunamayışı oralardaki yaşamsal faaliyetlerin ne kadar az olduğunu göstermekte ve bir nevi suyun yaşam için ne kadar önemli olduğunu ispatlamaktadır. Yaşayan tüm canlıların yapılarında %50 - %80 civarında bulunan su aynı zamanda dünyanın da okyanuslar, denizler gibi birçok parçasını da oluşturmaktadır. Kendi

ekosistemini de oluşturan su, biyolojik çeşitliliğin de temellerini teşkil etmektedir. Doğumdan ölüme kadar tüm canlıların ihtiyacı olan su, yeryüzünde yaşamın olmasına sebep olan en büyük unsurlardan biridir (Jose ve ark. 2007).

Ekosistemin ve doğanın sigortası olan su aynı zamanda yaşayan tüm canlıların vazgeçilmezidir. Normal şartlar altına bir yıllık süre boyunca bir kişi ortalama 1100 m^3 temiz su kullanmalıdır (Susanne, 2001, 2003). Toplumların oluşmasında ve uygarlaşmasında da önemli bir rolü olan su, sulama sistemleri ile birlikte gelişen tarım ürünleri sayesinde yerleşik hayata da büyük katkı sağlamıştır. Su sayesinde daha çok tarım yapılarak, daha çok yer ekilerek ve daha çok ürün elde edilerek tarımın gelişmesi gerçekleşmiştir. Bu sayede elde edilen ürünler depolanarak insanlığa büyük faydası olmuştur. Medeniyetlerin kurulduğu zamanlar incelendiğinde Mezopotamya, Çin ve Mısır gibi uygarlıkların en önemli ortak noktasının su olduğu ortaya çıkmaktadır. Temiz su havzaları etrafına yerleşen bu toplumlar tarımı ön plana çıkararak devrim niteliğinde gelişmeler yaşamışlardır. Dünyadaki tüm toplumlar incelendiğinde suyun etrafına kurulan uygarlıkları ve kurulmaya başlayan yerleşik hayat düzenlerini görmekteyiz (John ve McNeill, 2005).

Hayati önemi olan su, günümüz teknolojik imkânlarına rağmen hali hazırda ortalama bir milyar insana temiz bir şekilde ulaşamamaktadır. Diğer insanlara ulaşan su kaynakları ise günden güne kirlenmekte ve binlerce çocuk sudan kaynaklanan hastalıklar sebebiyle yaşamlarını yitirmektedir. İçilebilir kalitede suyun gittikçe azalması su kirliliği gerçeğini göz önüne sermektedir. Her yıl ortalama 5 milyon insan kirli su ve hastalıkları sonucu yaşamlarını yitirmektedir. En önemli gıda maddesi olan suyun temiz bir şekilde insanlara ulaşması gelecek nesillerin sağlıklı bir hayat sürmeleri için oldukça önemlidir. Fakat bu durumun aksine Asya'nın güneyi ve Afrika Kıtası'nın büyük bir bölümünde büyük su sıkıntıları görülmektedir. Gerekli teknolojik destek sağlansa dahi bu tür bölgelerde yeterli miktarda su kaynaklarının olmadığı tespit edilmiştir (Yıldız ve ark. 2004).

Suyun hemen hemen her alanda kullanılması sonucunda kirlenme olasılıkları da aynı düzeyde artmaktadır. Günümüzde su kirliliği özellikle sanayisi gelişmiş ve yeterli alt yapısı olmayan ülkelerde giderek artmaktadır ve ülkelerin geleceklerini dahi tehdit etmektedir. Yeryüzünde bulunan su kaynaklarının çeşitli bakteriyolojik, fiziksel, kimyasal, ekolojik olarak sahip olduğu özelliklerine kötü etki eden ve insan sağlığına zarar veren, suda yaşayan canlıları da olumsuz etkileyen atık maddelerin su içerisinde yer alması sonucu ortaya çıkan bu kavrama su kirliliği denilmektedir (TÇV, 2003). Normal şartlar altında su döngüsü sayesinde yani güneş atmosfer ve çeşitli doğa olayları yardımıyla kendi kendini temizleyebilme yeteneğine sahip olan su, insanoğlunun bilinçsiz üretim ve tüketimleri sonucu bu döngüden çıkarak su kirliliğini ortaya çıkarmıştır. İki şekilde ortaya çıkan suyun kirlenmesi olayı doğa olayları sonucu oluştuğunda zaten kendi içerisindeki döngü ile bu problemi çözebilmektedir. Fakat insanların suyu kirletmesi olayına su döngüsü çokta müdahale edememekte günden güne içme sularımız kirlenmekte, su ekolojisi yok olmakta ve geleceğimiz tehdit altına girmektedir (Ertürk, 1996).

Su kaynaklarının kirlenmesi ve bozulması birçok sebepten olabilir. "Türkiye'nin su kaynaklarının kalitesinin bozulmasının başlıca nedenleri arasında; doğal kaynakların aşırı kullanımı, plansız ve hızlı sanayileşme ile çarpık kentleşme sonucu su kaynaklarına ulaşan arıtılmamış evsel ve endüstriyel atık sular, mevcut atık su arıtma tesislerinin kapasite ve proses bakımından yetersiz olması ve tarımsal faaliyetlerdir. Su kaynaklarının korunmasında temel yaklaşım kirliliğin önlenmesi olmalıdır. Kaynaklar kirlendikten sonra alınacak önlemler daha zor ve pahalı olmaktadır" (Kunt vd. 2011, 96). Bu sebeple su kaynaklarının daha kirlenmeden gerekli önlemlerin alınması çok daha faydalı olacaktır. Sanayi vb. su kirliliği yaratan pek çok etken olmadan günümüz insanının hayatını aynı konforda devam ettirmesi mümkün değildir. "Türkiye'de uygulanan atık su arıtma yöntemleri; ön, mekanik (birincil), biyolojik (ikincil) ve ileri arıtma yöntemleridir. Türkiye'de; atık sulara ön arıtma daha çok, derin deniz deşarjı uygulaması ile bağlantılı olarak kullanılmaktadır. Kıyı şeridinde bulunan atık su arıtma tesislerinin çoğunda bu yapı kullanılmakta olup, yönetmelik; atık suyun derin denize deşarjına tabi tutulduğu yerlerde kirleticilerin derişimlerinin azaltılması koşulunu tam anlamıyla karşılamaktadır. Türkiye'de en yaygın atık su arıtma tesisi tipi ise biyolojik arıtmadır. Ön arıtma; ızgara, çakıl ve kum gideriminden oluşmaktadır, mekanik arıtma ise ek ön çökeltme ünitesi içermektedir. Biyolojik arıtma ise, mekanik arıtma ve organik maddelerin biyolojik veya kimyasal giderimi sonrasında devreye giren son çökeltme ünitesinden oluşmaktadır" (Yıldız vd. 2013, 65). Bu arıtma sistemleri ve yöntemleri maliyet, zaman ve emek gerektirmesine rağmen yapıldığı ölçüde su kaynaklarının korunması mümkün olacaktır.



Araştırmanın Amacı:

Temel amaç Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin su kirliliği hakkındaki düşüncelerini araştırma soruları aracılığıyla belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Öğrencilerinin;

1. Su kirliliğinin sebepleri nelerdir?
2. Su kirliliğinin önlenmesi için çözüm önerileriniz nedir?

sorularını cevaplamaları istenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması nitel araştırma yöntemlerindendir. "Araştırma alanı ne olursa olsun, durum çalışması yürütme ihtiyacı temelde karmaşık toplumsal bir olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir" (Saban ve Ersoy, 2017, 140). Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel olarak, benzerlik gösteren verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2014: 259).

Çalışma Grubu

Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede gıda alanında ön lisans eğitimi gören 30 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma 2018- 2019 öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme (homogeneous sampling) kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. "Bu örnekleme yöntemi, evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun, durumun seçilerek çalışmanın burada yapılmasını tanımlar. Maksimum çeşitlilik örneklemede evrende yer alan ve kendi içlerinde benzeşik olan alt grupların seçilmesi hedeflenirken, benzeşik örneklemede amaca bağlı olarak öncelik verilen sadece benzeşik bir alt grubun seçilmesi söz konusudur" (Büyüköztürk vd. 2009, 89).

Verilerin Toplanması

Araştırma 2018-2019 öğretim yılı Bahar Yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Programı ön lisans öğrencilerinden veriler görüşme tekniği ile oluşturulan demografik özelliklerini ve araştırma sorularını içeren formlar yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerin soruları her hangi bir bilgi kaynağına başvurmadan cevaplamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. "Tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış verileri daha anlaşılır yapmanın bir yolu, frekans dağılımını çıkarmaktır. Frekans dağılımı her bir verinin yinelenme sayısını gösteren bir tablodur. Sayısal olarak ya da grafikler şeklinde ifade edilebilir. Sembolü "f"dir" (Karasar, 2012, 209). Verilerin yorumlanmasında tek tek toplanıldığı ve üzerinde her hangi bir işlem yapılmadığı için frekans analiz kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin su kirliliğinin sebepleri ve bunun önlenmesi için getirdikleri çözüm önerisi ile ilgili veriler aşağıdaki tablolarda değerlendirilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sıklıklarına göre gruplandırılarak bulgular oluşturulmuştur. Verilerin elde edilmesinde bazı öğrencilerin birden çok su kirliliği sebebi veya su kirliliğine karşı alınması gereken önlemlere yönelik çözüm önerileri vardır. Bu sebeple araştırmaya katılan öğrenci sayısı n=30 olmasına rağmen toplamdaki sebep ve öneri sayıları 30'dan fazla görünmektedir. Kız ve erkek öğrenciler kendi içlerinde, toplam öğrenci değerlendirmesi de kendi içerisinde yapılmıştır. Yani kız öğrenci sayısı 18'dir ve kız öğrencilerin gösterdikleri sebepler ve çözüm önerileri 18 kişilik öğrenci grubu içerisinde, erkek öğrencilerin gösterdikleri sebepler ve çözüm önerileri 12 erkek öğrenci grubu içerisinde, araştırmaya katılan 30 öğrenci de toplam sebep ve çözüm önerilerinde değerlendirilmiştir.



Tablo 1: Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin görüşlerine göre su kirliliğinin sebepleri

Su kirliliğinin sebepleri	Erkek öğrenciler	Frekans %	Kız öğrenciler	Frekans %	Toplam	Frekans %
Arıtma yapılmaması	6	% 50	5	% 27.7	11	% 36.6
Klorlama yapılmaması	5	% 41.6	5	% 27.7	10	% 33.3
Bilmiyorum	1	% 8.3	7	% 38.8	8	% 26.6
Bilinçsizlik	2	% 16.6	1	% 5.5	3	% 10
Laboratuar giderleri için daha fazla bütçe ayrılmaması	1	% 8.3	-	-	1	% 3.3

Tablo 1 incelendiğinde Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi Bölümü öğrencilerinin su kirliliğinin birinci sebebinin genel toplama bakıldığında en çok arıtma yapılmaması % 36.6 olarak görmektedirler. İkinci en büyük sebep klorlama yapılmaması % 33.3, üçüncü sırada ise düşündürücü bir şekilde su kirliliğinin sebebi hakkında bir görüşlerinin olmadığını ifade ettikleri "*bilmiyorum*" % 26.6 sebebinin geldiği, daha sonra bilinçsizlik % 10 ve en sonuncu sırada ise yeterli bütçelerin bu işe ayrılmadığını ifade eden laboratuar giderleri için daha fazla bütçe ayrılmalı sebebi gelmiştir.

Kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin kendi aralarında karşılaştırılması sonu elde edilen verilerden dikkat çekici olan insan ve çevre sağlığı ile doğrudan ilgili bir bölümde eğitim alan ve cinsiyet olarak bu unsurlara karşı daha fazla farkındalığı olması beklenen kız öğrencilerin % 38.8'lik bir oranının su kirliliğinin sebepleri hakkında bir bilgilerinin ve görüşlerinin olmadığını ifade etmeleridir.

Tablo 2: Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin Gıda Kalite Kontrol ve Analizi Bölümü ön lisans öğrencilerinin görüşlerine göre su kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler

Çözüm önerileri	Erkek öğrenciler	Frekans %	Kız öğrenciler	Frekans %	Toplam	Frekans %
Çevre/su kaynakları temiz tutulmalı	3	% 25	6	% 33.3	9	% 30
Toplumu bilinçlendirmek	4	% 33.3	5	% 27.7	9	% 30
Arıtma/ filtreleme yapılamalıdır	2	% 16.6	5	% 27.7	7	% 23.3
Kaynaklar korunmalı	2	% 16.6	3	% 16.6	5	% 16.6
Denetim ve cezalar artırılmalı	2	% 16.6	2	% 11.1	4	% 13.3
Geri dönüşüm tesisleri kurulmalı	1	% 8.3	-	% -	1	% 3.3
Önerim yok	-	% -	1	% 5.5	1	% 3.3

Tablo 2 incelendiğinde toplamda öğrencilerin su kirliliğinin önlenmesinde çözüm önerisi olarak çevre/su kaynaklarının temiz tutulması % 30 ve toplumu bilinçlendirmek % 30 önerilerine en çok ve eşit oranda yer verdikleri görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler kendi içlerinde değerlendirildiklerinde ise toplumu bilinçlendirmenin % 33.3 erkek öğrenciler, çevre/su kaynaklarının temiz tutulması % 33.3 kız öğrenciler tarafından birincil sorun olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Genel toplamda arıtma ve filtreleme yapılmalıdır ifadesi kullanan öğrenciler % 23.3'tür. Kız erkek karşılaştırılması şeklinde bakıldığında ise kız öğrencilerin bu çözümü daha fazla tercih ettiği % 27.7, erkek öğrencilerin ise daha düşük oranda % 16.6 bu çözümü önerdikleri verilerden tespit edilmiştir. Çözüm önerilerinde kaynakların bozulmadan/kirlenmeden korunması % 16.6, caydırıcılığın sağlanması için denetim ve cezaların artırılması %13.3, geri dönüşüm tesislerinin kurulması %3.3 şeklinde ifade edilmiştir. Çözüm önerim yok diyen öğrenci oranı genele bakıldığında % 3.3 ve bu ifadeyi kullanan öğrenci cinsiyetine bakıldığında ise kız öğrenci olduğu görülmektedir.

Sonuç ve tartışma

Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi Bölümü öğrencilerinin su kirliliğinin en önemli sebebini arıtma yapılmaması % 36.6 olarak görmektedirler. Arıtma yapılması için suyu kirleten ister birey ister kurum veya kuruluş olsun belirli maliyetler, zaman ve emek harcamak durumundadır. Öğrenciler bu durumu toplumun birer ferdi olarak gözlemlemiş ve bu şekilde görüş ifade etmişlerdir. İkinci sebep klorlama yapılmaması % 33.3 ifade edilmiştir. Klorlamanın en çok bilinen su temizleme yöntemi olarak düşünüldüğünde öğrencilerin su kirlenmesinin sebeplerini bildirirken bu kavramı ifade etmesi anlaşılabilir bir durumdur. Ancak klorlama arıtma sisteminin bir parçasıdır ve genel olarak su kirliliğinin sebepleri arasında görülmesi ilginç olmuştur.

Su kirliliğinin sebebi hakkında bir görüş bildiren öğrencilerin "*bilmiyorum*" ifadesini kullanması ve bu ifadenin % 26.6'lık bir oranda olması oldukça düşündürücüdür. Bu sebebe kız ve erkek öğrenci olarak bakıldığında ise kız öğrencilerin % 38.8 erkek öğrencilerden % 8.3 çok daha fazla oranda bilgisiz olduğu anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin yaradılışları gereği çevre ve diğer konularla ilgili olarak daha hassas ve ayrıntıcı davranması beklenirken böyle bir sonuca ulaşılması ilginçtir. Bilinçsizlik % 10 su kirliliğinin sebeplerinden bir diğeri olarak öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bilinçsizliğin sebep gösterilmesinde gerek günlük hayatta gerekse eğitim sistemi içerisinde aslında bu konunun önemine dair bilgilendirmenin ve gerekli eğitimlerin verilmediği sonucu çıkarılabilir. Son olarak yeterli bütçelerin su kirliliğinin önlenmesi için ayrılmadığını ifade eden laboratuar giderleri için daha fazla bütçe ayrılmalı sebebi gelmiştir. Öğrenciler çok az oranda da olsa % 3.3 maddi kaynakların su kirliliğinin oluşmasına engel olabileceğini düşünmektedirler.

Su kirliliğine karşı öğrenciler, çevre/su kaynaklarının temiz tutulması % 30 ve toplumu bilinçlendirmek % 30 önerilerine en çok ve eşit oranda önem vermektedir. Kız ve erkek öğrenciler kendi içlerinde değerlendirildiğinde toplumu bilinçlendirmenin % 33.3 erkek öğrenciler, çevre/su kaynaklarının temiz tutulması % 33.3 kız öğrencilerce birincil sorun olarak görülmektedir. Çevre ve su kaynaklarının temiz tutulması ve toplumu bilinçlendirmek su kaynaklarının kirlenmeden korunması sonucunu doğuracak, böyle yapıldığı takdirde su kirliliği sorun ile karşılaşılmayacaktır. Arıtma ve filtreleme yoluyla % 23.3 su kirliliğinin çözüme ulaştırılacağını düşünen öğrencilerin, Kaynakların bozulmadan/kirlenmeden korunması % 16.6, caydırıcılığın sağlanması için denetim ve cezaların artırılması %13.3, geri dönüşüm tesislerinin kurulması %3.3 şeklinde ifade edilen çözüm önerileri de öğrencilerin konuya akılcı ve çözüm odaklı yaklaştıklarını göstermektedir. Çözüm önerisi olmayan öğrenci oranı genele bakıldığında % 3.3 ve öğrenci cinsiyetine bakıldığında ise kız öğrencidir. Kız öğrencilerin gerek sorunların tespitinde gerekse çözümünde daha etkili olabileceği genel kanı olmasına rağmen bu şekilde de sonuçlara ulaşmak normal karşılanmalıdır. Öğrencinin içinde bulunduğu ruh hali veya araştırma sorularına içten cevap vermemesi sebebiyle de ortaya çıkabilecek bir durumdur. Kaldı ki su kirliliği gibi bürün insanlığı ilgilendiren bir konuda ne erkek ne de kız öğrencilerin düşünce sahibi olmaması beklenmeyen ve istenmeyen bir durumdur.

Öneriler

Su kirliliğinin sebepleri ve çözüm yolları hakkında toplumun bütün üyelerine devlet ve özel kuruluşlar tarafından bilinçlendirici eğitimler verilebilir, etkinlikler yapılabilir.

Su kaynaklarının kirlenmesini önlemek ve kirlenen su kaynaklarının temizlenmesini sağlamak için yapılan bilimsel, sosyal vb. faaliyetlere gerek devlet gerekse özel kuruluşlar tarafından destek verilmelidir.

Yapılan bu çalışma daha geniş katılımcıların eklenmesi ile yapılarak elde edilen sonuçlar konunun paydaşlarına iletilebilir. Toplumda farkındalığın oluşması için elde edilen verilerden yararlanılabilinir.

Gıda, insan ve çevre sağlığı ile doğrudan ilgili olan ve bu çalışmanın örneklemini oluşturan benzeri okullarda özellikle su konusunda ayrıntılı ve özenli eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş. Çakmak Kılıç, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.

Ertürk, H. (1996). Çevre Bilimine Giriş, *Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları*, Bursa, s.70-71.

John, R. McNeill, (2005). Blue Planet, Die Geschichte der Umwelt im 20. Jahrhundert,(Ausdem Englischen: Frank Elstner) Bundeszentralefürpolitische Bildung, Bonn, s.137.



Jose, L. Wasser, W. Steinmeier, D. V. (2007). Warnsignale/Broschuere Wasser. pdf, 28.09.2007, s.4. http://www1.uni-hamburg.de/

Kunt, M. Gürbüzler, D. Erkal, İ. F. Hacıhasanoğlu, S. Özer, E. (2011). *Türkiye Çevre Durum Raporu*, T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, ÇED İzin Denetim Genel Müdürlüğü, Çevre Envanteri ve Bilgi Yönetimi Dairesi Başkanlığı, Ankara, s. 313. https://webdosya.csb.gov.tr/db/ced/editordosya/tcdr_tr_2015.pdf.

Saban, A. Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri.* Ankara, *Anı Yayıncılık,* s. xvi+318.

Susanne, N. (2003). Weder, JörnDietrich, Umwelt –Bedrohungund Bewahrung, *Bundeszentrale fürpolitische Bildung, Bonn,* s.47.

Susanne, N. (2001). "Wasserund Ernährungssihereit", Aus Politik und Zeitgeschichte, APuZ B, 48 – 49 /2001, s.13-22.

TÇV, (2003). *Türkiye'nin Çevre Sorunları*, Ankara, s.89.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* Ankara: *Seçkin Yayıncılık.*

Yıldız, K. Şengün S. Yılmaz M. (2004). Çevre Bilimi, *Gündüz Yayıncılık*, Ankara, s.127.

Yıldız, S. Namal, O, Çekim, M. (2013). Atık Su Arıtma Teknolojilerindeki Tarihsel Gelişimler. *Selçuk Üniversitesi Mühendislik, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1 (1) , 55-67.



ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ROL MODEL OLMANIN ÖNEMİ VE ROL MODELE DUYULAN İHTİYACIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Ali MEYDAN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, *Sorumlu yazar: alimeydan01@gmail.com

Prof. Dr. Akif AKKUŞ
Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Çağdaşlaşma, bilim ve teknolojik gelişme, insan kalitesini yükseltme ve çağdaş yaşam düzeyine ulaşabilme iyi bir eğitimle mümkündür. İyi bir eğitim verebilmek için, öğrencilerin, öğretmenlerin, okulun iyi olması gerekir. Ancak bütün bunlar iyi bir öğretmenle mümkündür. Bu yüzden iyinin ölçütü önemlidir. Bu ölçütler, Milli eğitim bakanlığı tarafından ortaya konulan öğretmenlik meslek yeterlikleridir. Toplum ve veliler tarafından beklenen yeterliklerin başında ise öğretmenlerin rol model olması ve iyi değerinin çerçevesinin çizilmesi gerekmektedir. Kısacası iyi insan yetiştirmek için de iyi insana ihtiyaç vardır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının model olma durumlarının ve model ihtiyacının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitiminde lisansüstü eğitime devam eden 19 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmış ve ilgili literatür taranarak Sosyal Bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin öğretmen eğitiminde rol model olmanın önemini ortaya koyabilecek şekilde 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Sonuç olarak, somut düşünebilen, duyduğundan, olması gerektiğinden ziyade gördüğüyle, yaşadığıyla öğrenebilen bir toplumda model insana ihtiyaç vardır. Öğrenmenin rengi sıcak olduğuna göre tatlı dilli, güler yüzlü, idealist, tutarlı, duyarlı bir eğitim öğretim modeli çoğu problemi çözebilecektir.
Anahtar Kelimeler: Rol model öğretmen, Rol Model olma, Öğretmen Eğitimi

THE IMPORTANCE OF THE ROLE MODEL IN TEACHER EDUCATION AND THE EVALUATION OF THE NEED FOR THE ROLE MODEL

Abstract

Modernization, science and technological development, improving human quality and reaching a modern life level are possible with good education. In order to provide a good education, students, teachers and school must be good. But all this is possible with a good teacher. Therefore the criterion of good is important. These criteria are the competencies of teaching profession put forward by the Ministry of National Education. At the beginning of the competencies expected by the community and parents, teachers should be role models and good value should be framed. In short, good people are needed to raise good people.In this research, it was aimed to reveal the status of model teachers and their model needs. Case study model, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consisted of 19 students attending postgraduate education in Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Social Studies Education in 2018-2019 academic year. Interview was used as a data collection tool and the related literature was searched and a semi-structured interview form consisting of 4 questions was developed to reveal the importance of being a role model in the teacher education of the graduate students of Social Studies education. The descriptive analysis approach was used in the analysis of the qualitative data collected in the study.

As a result, there is a need for a model human being in a society that can think concrete, can learn by seeing, experiencing, rather than hearing, should be. Since the color of learning is warm, a sweet-language, friendly, idealistic, consistent, sensitive education model can solve most problems.
Keywords: Role model teacher, Role Model, Teacher Training



Giriş

Çağdaş bir toplum olmanın yolu eğitimden geçmektedir. Çağdaş eğitim ise teknolojik gelişmeden, insan kalitesinden, çağdaş yaşam düzeyinden geçer. Bu düzey iyi bir eğitim verebilmekten, öğrencilerin iyi yetiştirilmesinden, öğrencilerin iyi yetiştirilmesi ise iyi okullara sahip olunmasından geçmektedir. Ancak bütün bunlar için iyi öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Olaya Milli Eğitim Bakanlığı açısından bakarsak, iyi öğretmenler iyi okulları oluşturacak, iyi okullar da iyi öğrencileri yetiştirecektir. Ancak burada 'iyi' kavramının ölçütlerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu ölçüt Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 'öğretmenlik meslek yeterlilikleri' olarak ortaya konulmaktadır. Toplum ve veliler tarafından ise öğretmenlerin öğrencilere rol model olması, örnek olması olarak düşünülmektedir.

Öğretmenin mesleki ve kişisel yeterliği rol model olmasında bir adımken, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinliklerinin bütünüdür (Henderson, 1996'dan akt., Bölükbaş, 2004). Bu bakımdan yansıtıcı bir öğretmen yeteneklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre geliştiren kişidir (Darling ve Hammand, 2000).

Öğrenci öğretmen etkileşiminde önemli özelliklerden birisi Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinde önemli bir yer tutan öz-yeterlik kavramıdır. Herhangi bir işte bireyin başarılı olup olamayacağına olan kendi inancı anlamına gelen bu kavram (Bandura, 1997), özgüven kavramını çağrıştırmakla birlikte, daha özel görevleri öğrenmeye yönelik özgüveni ifade eder (Pajares ve Schunk, 2001). Özgüven öğretmenden öğrenciye kolaylıkla geçebilen ve model olmada etkin olan bir özelliktir.

Çocuğun kişisel gelişiminin okul-aile-çevre üçgeninde gerçekleşeceği göz önüne alındığında, okul çağındaki bir çocuğun eğitiminin bütüncül bir gözle değerlendirilmesinin gerekliliği dikkate alınmalı ve çocuğun eğitimini etkileyen informal kaynaklar akla gelmelidr. Ev ve okul ortamı, çocukların gelişiminde belki de en etkili ve destekleyici çevrelerdir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Çocukların ilk eğitimcilerinin anne babaları olduğu görüşünden hareketle, ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak üzere, sistematik ve kurumsal bir eğitim veren okul ile evdeki eğitimi paralleleştirip bütünleştiren bir yaklaşım sergilenmelidir (Akbaşlı ve Kavak, 2008).

Okul-aile ilişkilerinin temel amaçları; etkili ve verimli öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesi, ailenin eğitime ilişkin bakış açısının olumlu yönde değiştirilmesi, öğrencinin öğrenme etkinliklerine güdülenmesi, benlik saygısının geliştirilmesi, öğrencinin çevreyi tanıması, ilgilenmesi, çevreyle etkin bir bütünleşmeyi gerçekleştirmesi ve çevrenin olumsuz etkilerinden korunmasında aileyle anlamlı işbirliği şeklinde sıralanabilir (Akbaşlı, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının model olma durumlarının ve model ihtiyacının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Alt Problemler

1-Lisansüstü eğitim öğrencilerine göre örnek insan kimdir?

2-Lisansüstü eğitim öğrencilerine göre toplumda örnek insanlar içinde öğretmenlerin rolü nedir?

3-Lisansüstü eğitim öğrencilerinin öğrenim hayatı boyunca örnek aldığınız öğretmenlerin özellikleri nelerdir?

4-Lisansüstü eğitim öğrencilerine göre model insan neden gereklidir

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada öğretmen adaylarının model olma durumlarının ve model ihtiyacının ortaya konulması amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) göre durum çalışması bir olgunun, örneğin veya sosyal birimin, yoğun ve bütüncül bir şekilde tanımlanması ve analiz edilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı

Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitiminde lisansüstü eğitime devam eden 19 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmış ve ilgili literatür taranarak Sosyal Bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin öğretmen eğitiminde rol model olmanın önemini ortaya koyabilecek şekilde 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Tablo 1: Birinci alt problem:

Lisansüstü eğitim öğrencilerine göre örnek insan

Lisansüstü eğitim öğrencilerine göre örnek insanın özellikleri	**f**
Kendini geliştirmiş	11
Çevresine faydalı olan	9
Vatana millete faydalı olan	9
Söz ve davranışları tutarlı	7
Milli ve manevi değerlere sahip çıkan	7
İş hayatında başarılı olan	6
Kariyer sahihi olan	5
Başkalarına ufuk açabilen	5
Etik değerleri yaşayan ve yaşatan	4
Problemlere çözüm üretebilin	3

Tablo 1 incelendiğinde, lisansüstü eğitim öğrencilerine göre örnek insanın özelliklerinin başına kendini geliştirmiş olması, çevresine faydalı olması, vatana ve millete faydalı olması, söz ve davranışlarının tutarlı olması, milli ve manevi değerlere sahip çıkan bireyler olması, iş hayatında başarılı olması, kariyer sahibi olması, başkalarına ufuk açabilmesi gibi özelliklerin olması gerektiği hususlarını belirtmişlerdir.

Tablo 2- İkinci alt problem:

Lisansüstü eğitim öğrencilerine göre toplumda örnek insanlar içinde öğretmenlerin rolü

Lisansüstü eğitim öğrencilerine göre toplumda örnek insanlar içinde öğretmenlerin rolünün değerlendirilmesi	**f**
Anne-babadan sonra en önemli	14
Son yıllarda değerleri düştü	12
Kültür aktaran kişilerdir	10
Küçük yaşlarda daha önemlidir	9
Yol göstericidir	9
Sadece bilgi verici olarak görülürse önemsizdir	6
Hayatı öğretendir	6
Toplumun yetişmesine öncülük ederler	4
Toplumu şekillendiren kişilerdir	3

Tablo 2 incelendiğinde, lisansüstü eğitim öğrencilerine göre toplumda örnek insanlar içinde öğretmenlerin rolü anne-babadan sonra en önemli mevkide görülmektedir. Ayrıca son yıllarda öğretmenlik mesleğinin değerinin düştüğü vurgulanırken, kültür aktaran kişiler olduğu, küçük yaşlarda daha önemli görüldüğü, yol gösterici olduğu, sadece bilgi verici olarak görülmemesi gerektiği, hayatı öğreten olduğu şeklinde görüş belirtilmiştir.

Tablo 3- Üçüncü alt problem:

Lisansüstü eğitim öğrencilerinin öğrenim hayatı boyunca örnek aldığını öğretmenlerin özellikleri

Lisansüstü eğitim öğrencilerinin öğrenim hayatı boyunca örnek aldığını öğretmenlerin özelliklerinin değerlendirilmesi	**f**
Hayata bakış	13
Düşüncelerimin temelini oluşturma	11
Davranış kazandırma	9
Samimiyet ve ilgili	8
Yol göstericilik	5
İdealizm	2
Geleceğimizi şekillendiren	2

Tablo 3 incelendiğinde, lisansüstü eğitim öğrencilerinin öğretim hayatları boyunca örnek aldıkları öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde hayata bakış, düşüncelerin temelini oluşturma, davranış kazandırma, samimiyet ve ilgi, yol göstericilik, idealizm, geleceği şekillendirme gibi özelliklerin ön planda olduğu görülmektedir.

Tablo 4- Dördüncü alt problem:

Lisansüstü eğitim öğrencilerine göre model insanın gerekliliği

Lisansüstü eğitim öğrencilerine göre model insanın gerekliliğinin değerlendirilmesi	**f**
İnsanları hayata hazırlamada	11
Yol göstereceği için	11
Tecrübelerinden faydalanmak için	10
Daha az hata yapmak için	9
Ahlaki ve vicdani yeterlilik	7
Toplumun kalkınması ve gelişmesi için	7
İlham olabilmek için	6
Motivasyon için	4

Tablo 4 incelendiğinde, lisansüstü eğitim öğrencilerinin model insana neden gerek duyulduğu hususundaki görüşlerinin insanları hayata hazırlamada, yol gösterici olmada, tecrübelerden faydalandırmada, daha az hata yapmak için, ahlaki ve vicdani yeterlik, toplumun kalkınması ve gelişmesi için, ilham olabilmek ve motivasyon için gereklilik duyulduğu belirtilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Toplumda örnek insanlar ya da örnek alınması gereken insanlar kimler denilince ilk akla gelen meslek grubunun öğretmenler olduğu görülmektedir. Hangi yaş grubundan olursa olsun söz konusu öğretmen ve öğretmenlik olunca saygı, sevgi, muhabbet ve örnek olma durumu, öğretmenlikle eş değer olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak öğretmenlerin de görev ve sorumluluklarının gittikçe arttığı, fedakarlık mesleği haline geldiği gözden kaçırılmamalıdır. Tunca'ya (2002) göre öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki değer öğretmenlerin öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme gibi mesleki görevlerini yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçütler ya da standartlar olarak ele alınmıştır. Budak ve Demirel (2003) ise çalışmalarında yapılan bilimsel çalışmaların öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesi eğitime yönelik geri dönütler vermeye de ağırlık vererek öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik olması gerektiğini, bu durumun da öğretmenlere kişisel ve mesleki değerler kazandırmak açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. İlğan (2013) eğitim sisteminde öğrenci öğrenmesini etkileyen onlarca değişken içerisinde öğretmenin kalitesi ve öğretmene sunulan mesleki gelişim faaliyetleri büyük önem arz etmektedir. Çengelci'nin (2010) araştırma sonuçları da öğretmenlerin model olma açısından önemli olduğu ve öğrencilerin de model aldıkları öğretmen değerinden etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Köse ve Demir'in (2014) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin alan bilgisinden daha çok kişiliklerine vurgu yapıldığı ve özellikle öğrencilerin dünyasında adalet ve eşitlik kavramlarının fazlasıyla yer aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencinin kişiliği üzerinde kalıcı etkiler oluşturduğu ayrıca sevgi, saygı, hoşgörü ve adalet gibi değerler konusunda da yine öğretmenlerin tutum ve



davranışlarının oldukça önemli olduğu belirlenmiştir. Bakioğlu ve Tokmak, (2009) öğretmenlerin değerlerinin, öğrenci davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Aydın'a (2005) göre okul ve aile işbirliği, çocuk ve gençlerin haklarını, sorumluluklarını ve ödevlerini öğrenmelerinde, bunları birer davranış haline dönüştürmelerinde ve okul başarısının artırılmasında da önemli role sahiptir. Arslan ve Nural'a (2004) göre ise, etkili ve başarılı okul-aile işbirliğini yaratmak için, okul; ev ziyaretleri düzenleme, ana-babalar, öğretmenler ve çocukların katılacakları gezi, gözlem, konferans, gece gibi etkinlikler planlama, ana-babalardan sınıf-içi kaynak kişi olarak yararlanma vb. etkinlikler düzenleyebilir. Üstüner'e (2006) göre öğretmen davranışlarının, öğrencilerin çeşitli boyutlardaki davranışları ile yakından ilişkili olduğunu, öğretmen imajının önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Akcan ve Polat'a (2016) göre öğretmenlik toplumsal sorumluluk gerektiren mesleklerden biridir.

Kaynakça

Akbaşlı, S. & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,* 1-21.

Akbaşlı, S. & Kavak Y. (2008). Ortaöğretimde Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 24*, 237-256

Akcan, E. & Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: Öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(3), 293-320.

Arslan, Ü. & Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile iş birliğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi,* 162, 99-108.

Bakioğlu, A. & Tokmak, N. (2009). Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkisinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *30,* 65-83.

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

Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, *126*, 19-29.

Çengelci, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Darling-Hammand, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, *51* (3), 166-173.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16*(3), 399-431.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 41-56

Köse, M. & Demir, E. (2014). Öğretmenlerin Rol Modelliği Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi. 4* (1): 08-18, 2014

Pajares, F., & Schunk D. H. (2001). *Self-belifes and school success: Self efficacy, self-concept, and school achievement.* In R. Riding, & S. Rayner, (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London:. Ablex Publishing.

Tunca, N. (2012). İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *45,* 109-127

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma.* Ankara: Seçkin Yayıncılık



ADAY ÖĞRETMENLERİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI

Abdulkadir UZUNÖZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Ali MEYDAN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. alimeydan01@gmail.com

Özet

Bu araştırmada aday öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma modeli ve tarama yöntemi kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak 5'li likert tipi anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; demografik özellikler, ikinci bölüm; aday kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla sorulan üç alt boyut ve otuz dört sorudan oluşmaktadır. Birinci alt boyut "öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar içeren 22 soru, ikinci alt boyut; kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar içeren 8 soru, üçüncü alt boyut kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar içeren 4 sorudan oluşur. Anketin alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın evrenini Nevşehir ilinde bulunan bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde öğrenim gören 210 aday öğretmen oluşturmaktadır. Aday öğretmenlerin % 65,7'si (138) kız, % 34,3'ü (72) erkektir. Aday öğretmenler; Fen bilgisi, Sınıf, İngilizce, Beden eğitimi, Türkçe, Sosyal bilgiler öğretmenliğinde eğitim görmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS for Windows programına girilmiştir. Verilere betimsel analiz yapılmış olup, analiz sonuçları yüzde(%) ve frekans (f) olarak gösterilmiştir. Elde edilen verilere göre; aday öğretmenler öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenme alt boyutunda kitap okumayı önemli bulmuşlardır. Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliği boyutunda ve kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Aday öğretmen, kitap okuma, alışkanlık, tutum

TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS READING PRACTİCE

Abstract

In this research, it was aimed to determine the attitudes of prospective teachers towards reading practice. In this research, descriptive research model and screening method were used and a 5-point Likert-type questionnaire was used as data collection tool. The survey consists of two parts. First part; demographic characteristics, second part; The study consists of three sub-dimensions and thirty-four questions asked to determine the attitudes towards candidate reading habits. First sub-dimension 22 questions including attitudes towards learning and having fun, second sub-dimension; The meaning of the reading habits and the indispensability of the 8 questions containing attitudes, and the third sub-dimension consists of 4 questions containing attitudes related to the development of reading habits. The alpha reliability coefficient of the questionnaire was calculated as .95. The universe of the research consists of 210 teachers candidates studying in a faculty of education affiliated to a state university in Nevşehir. 65.7% (138) of the prospective teachers were girls and 34.3% (72) were boys. Teachers candidates; Science, Primary Education, English, Physical Education, Turkish, Social Studies Teacher Education. The data obtained from the study were entered into SPSS for Windows program. Descriptive analysis was performed on the data and the results of the analysis were shown as percentage (%) and frequency (f). According to the data obtained; teachers candidates found it important to meet the learning needs and read books in the entertainment sub-dimension. It is concluded that they are undecided about the meaning and indispensability of the reading habit and the development of the reading habit.

Key words: Teachers candidates, reading, practice, attitude



Giriş

Toplum olarak eğitimdeki en önemli problem ya da eksiklik nedir sorusuna verilecek genel cevap kitap okuma alışkanlığının olmaması ya da kitap okuma alışkanlığı kazandırılamamasıdır. Kitap okuma alışkanlığı bir beceri olarak ele alınırsa bu becerinin küçük yaşlarda kazandırılması, ileriki yaşlarda da geliştirilmesi gerekir. Mevcut durum öğretmen adaylarından öğretmenlere, öğrencilerden velilere kadar toplumda kitap okuma alışkanlığının örnek alınacağı insan sayısının yok denecek kadar az olduğudur. Bu problem aşılmadığı sürece de öğretim programlarının temel özelliği olan "Aktif, demokratik yurttaş yetiştirme" hedefine ulaşmanın mümkün olmadığı ortadadır. 2018 TÜİK verilerine göre ülkemizde yıllık kitap okumaya ayrılan süre yalnızca 1 (bir) dakika. Türkiye'de bir ihtiyaç listesi yapıldığında kitap 235. sırada yer alıyor. Yani insanlar alabildiğine bir ihtiyaç listesi yapıp, günlerce düşündükten sonra kitap diye bir madde ekliyorlar. Bu durumda kitap diye bir ihtiyaç olmadığı ortada. Düzenli kitap okuyanların oranı ise binde bir ve bu oran, İngiltere ve Fransa'da yüzde 21, Japonya'da yüzde 14, ABD'de yüzde 12 civarında. Ültanır'a (2005) göre aktif vatandaşlık yetiştirmek için eğitim bir araç olarak görülmekte ve bir çok ülke, yurttaşlık, demokrasi, insan hakları, değer ya da ahlak eğitimi adı altında kendi yönetim yapılanmasını ve demokrasi anlayışını konu edinen bir vatandaşlık eğitimi sunmaktadır.

Okumayı bir yaşam biçimi, günlük zihni ihtiyaçların vazgeçilmez bir yaklaşımı olarak değerlendiremeyen toplumların geleceğe emin adımlarla yürümesi, milletler arası yarışta rekabet edebilmesi, hatta bağımsız bir ülke olarak kalabilmesi çok ta olası görülmemektedir (Çoban, İleri ve Temir, 2018). Okuma alışkanlığının olup olmadığının ifade edilebilmesi için Amerikan Kütüphane Derneği şu standartları belirlemiştir (Yılmaz, 2004): Yılda okuduğu kitap sayısı 5'i geçmeyen kişiler, az okuyan okur tipi; yılda okuduğu toplam kitap sayısı 6 ile 20 arasında olanlar, orta düzeyde okuyan okur tipi; yılda okuduğu toplam kitap sayısı 20'yi aşan kişiler ise çok okuyan okur tipi olarak nitelendirilmektedir. Bu çerçeve Türkiye'de çok okuyan okur tipinin eğitimciler dahil edilse bile yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir.

Aktaş ve Gündüz'e (2004) göre okuma alışkanlığı, okuma isteğinin yaşamın bir parçası haline getirilebilme iradesi olarak görülebilir. Bu isteğin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması istenilen bir durumdur. Bu alışkanlığın kazandırılmasında aileye çok büyük işler düştüğü ortadadır. Ailenin yanında kütüphaneye sahip okullar ve kendisi de iyi bir kitap okuyucusu olmak zorunda olan öğretmenlerdir. Öğrencilerin başta gelen rol modelleri anne-babaları ve öğretmenleridir. O yüzdendir ki evde anne-babanın, okullarda görevli öğretmenlerin, okuma alışkanlığına sahip bireyler olması mutlak anlamda bir zorunluluktur. Dolayısıyla okumayan bir ailenin ya da öğretmenin çocuklara okumaları konusunda telkinde bulunmaları inandırıcı olmayacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2004: s, 21). Susar Kırmızı'ya (2012) göre kitap okuma, çocukluk yıllarından itibaren geliştirilmesi gereken bir alışkanlıktır. Farklı deneyimler kazanmak, yaşamı anlamlı kılmak, düşünme becerisini geliştirmek ve daha pek çok kişisel kazanımlara ulaşmak için kitap okumak gerekmektedir. Okuyan insanın ufku genişler, yeni fikirler üretir, ürettiği fikirleri paylaşır. Son zamanlarda televizyon ya da teknolojik aletlerin adeta insanları esir aldığı göz önüne alınırsa kitap okuma alışkanlığı geliştirmenin hiç de kolay olmadığı söylenebilir. Susar Kırmızı'ya (2008) göre okuma becerisi denilince temel anlamda, algılanan bu anlamların birey tarafından yorumlanıp değerlendirme süzgecinden geçirilerek, yeni bir biçimde ifade edilmesidir. Bu sürecin başarılı bir şekilde işlenesi için okuma alışkanlığının geliştirilmesi gerekir (Susar Kırmızı, 2008, s. 108). Okuma eylemi, çocuklar için televizyon ya da bilgisayar kadar ilgi çekici değildir. Çocuklar önlerindeki seçenekleri gördükçe okumanın onlar için ne kadar sıkıcı ve zaman alıcı olduğu düşüncesine kapılmakta ve çelişkiye düşmektedirler. Oysa televizyonun ilgi çekici yönleri olmasına rağmen, öğrenme açısından, kitap okumayla karşılaştırılınca o kadar da etkili olmadığı görülebilecektir. İşte bu yüzden kitap okumak kalıcı öğrenmenin en iyi yolu olarak düşünülmektedir (Batur, Gülveren ve Bek, 2010).

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı kazanması, mesleki yaşamda bu alışkanlıklarıyla öğrencilerine örnek oluşturacağından, öğretmen yetiştiren kurumlarda da kitap okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin görev yapması, yaygın etki yaratacaktır.

Amaç

Araştırmada aday öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.



Alt boyutlar

1. "Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenme"ye ilişkin aday öğretmenlerin tutumları
2. "Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliği"ne ilişkin aday öğretmenlerin tutumları
3. "Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi"ne ilişkin aday öğretmenlerin tutumları

Yöntem

Araştırmada betimsel araştırma modeli ve tarama yöntemi kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak 5'li likert tipi anket kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Nevşehir ilinde bulunan bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde öğrenim gören 210 aday öğretmen oluşturmaktadır. Aday öğretmenlerin % 65,7'si (138) kız, % 34,3'ü (72) erkektir. Aday öğretmenler; Fen bilgisi, Sınıf, İngilizce, Beden eğitimi, Türkçe, Sosyal bilgiler öğretmenliğinde eğitim görmektedir.

Tablo 1. *Aday öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı*

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Kız	138	65,7
Erkek	72	34,3
Toplam	210	100

Tablo 2. *Aday öğretmenlerin bölümlere göre dağılımı*

Sınıf	Frekans(f)	Yüzdelik(%)
Sosyal bilgiler	73	34,8
Türkçe	13	6,2
Beden eğitimi	22	10,5
İngilizce	19	9
Fen bilgisi	34	16,2
Sınıf	49	23,3
Toplam	210	100

Veri toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 5'li likert tipi anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; demografik özellikler, ikinci bölüm; aday kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla sorulan otuzdört sorudan oluşmaktadır (Susar-Kırmızı, 2012). Birinci alt boyut "öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar içeren 22 soru, ikinci alt boyut; kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar içeren 8 soru, üçüncü alt boyut kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar içeren 4 sorudan oluşur. Güvenirlik katsayısı alpha .95 olarak hesaplanmıştır (Susar-Kırmızı, 2012).

Verilerin Analizi

Verilere betimsel analiz yapılmış olup, analiz sonuçları yüzde (%) ve frekans (f) olarak gösterilmiştir.

Bulgular

Aday öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ölçeğe ait üç alt boyuta göre incelenmiştir.

Tablo 3. *Birinci Alt Boyuta "Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenme" ilişkin aday öğretmenlerin tutumları*

No	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Öğretmenin en etkili yolunun kitap olduğunu düşünürüm	71	33,8	55	26,2	48	22,9	17	8,1	19	9,0
2	Kitap okumak benim için kendine zaman ayırmaktır	62	29,5	59	28,1	52	24,8	21	10,0	16	7,6
3	Kitap okurken kendimi öylesine kaptırırım ki kahramanların yerinde olsam ne yapardım diye düşünürdüm	45	21,4	68	32,4	47	22,4	31	14,8	19	9,0
4	Okurken farklı dünyaları ve kültürleri tanırım	77	36,7	56	26,7	40	19,0	30	14,3	7	3,3
5	Okumak, bir öğretmen adayı olarak en temel ihtiyaçlarımdan biridir	71	33,8	74	35,2	30	14,3	22	10,5	13	6,2
6	Kitap okumak zihnimi rahatlatır.	64	30,5	67	31,9	43	20,5	28	13,3	8	3,8
7	Kitap okumak boş zamanlarımı iyi değerlendirmemi sağlar	66	31,4	67	31,9	42	20	24	11,4	11	5,2
10	Kendi yaşantımdan bir şeyler bulduğum kitapları daha bir ilgiyle okurum	62	29,5	66	31,4	43	20,5	27	12,9	12	5,7
11	Kitap okurken geçirdiğim zaman en eğlenceli zamanlarımı ifade eder	39	18,6	57	27,1	53	25,2	34	16,2	27	12,9
14	Kitap okumayan bir öğretmen adayı da ileride iyi bir öğretmen olabilir	43	20,5	38	18,1	51	24,3	39	18,6	39	18,6
15	Kitabın bana verdiği huzuru tv, internet ya da diğer teknik araçlar karşısında hissedemem	39	18,6	50	23,8	50	23,8	48	22,9	23	11
16	Okumak birçok konuda eksik olduğumu gösterir	54	25,7	52	24,8	42	20	32	15,2	30	14,3
18	Okumam gerektiği için değil, sevdiğim için okurum	70	33,3	64	30,5	33	15,7	26	12,4	17	8,1
19	Okuduğum kitaplardan oluşan bir kitaplığım var	49	23,3	47	22,4	40	19	43	20,5	31	14,8
22	Kitapları arkadaşım olarak görürüm	33	15,7	48	22,9	65	31	32	15,2	32	15,2
23	Sevdiğim kitabı bitirmeden elimden bırakamam	58	27,6	62	29,5	47	22,4	25	11,9	18	8,6
24	Arkadaşlarımın kitap okuması beni mutlu eder	55	26,2	65	31	47	22,4	24	11,4	19	9
25	Kitabın her sayfasında şaşırtıcı olaylarla karşılaşmak, sonunu merak etmek beni heyecanlandırır	77	36,7	61	29	32	15,2	25	11,9	15	7,1
26	Kitap okumak, beni bambaşka âlemlere sürükler	59	28,1	64	30,5	51	24,3	18	8,6	18	8,6
29	Kitaplardan öğrendiklerimi başkaları ile paylaşırım	53	25,2	64	30,5	46	21,9	25	11,9	22	10,5
31	Kitap okumayı boş zaman etkinliği olarak görmek yerine kitap okumak için zaman yaratırım	55	26,2	57	27,1	49	23,3	37	17,6	12	5,7
32	Bir kitabı bitirince hemen diğer kitabı elime alırım	39	18,6	47	22,4	63	30	36	17,1	25	11,9
34	Kitap okumak, beni ben yapan değerlerden birisidir	59	28,1	46	21,9	47	22,4	33	15,7	25	11,9

Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenme alt boyutu incelendiğinde öğretmen adayları kitap okumanın önemli bir gereksinim olduğunu ve bir yönüyle de eğlenme içerdiğini vurgulayacak şekilde çoğunlukla kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerini işaretleyerek kitap okumanın öneminin

farkında olduklarını ortaya koymuşlardır. Verilen cevapların mevcut durum mu, yoksa olması gereken durum mu olduğu tartışmalı bile olsa öğretmen adaylarının kitap okuma ve kitabın önemine ilişkin verdikleri cevaplar önemli bulunmuştur.

Tablo 4. *İkinci alt boyuta "kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliği" ilişkin aday öğretmenlerin tutumları*

No	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
33	Bir eserin hem filmi hem kitabı varsa kitabını okumayı tercih ederim	44	21	59	28,1	52	24,8	32	15,2	23	11
13	Kitap okumak yaşamın anlamıdır	48	22,9	48	22,9	64	30,5	36	17,1	14	6,7
30	Bir günde yapacağım işlerin listesini hazırlasaydım kitap okumayı mutlaka dâhil ederdim	53	25,2	61	29	41	19,5	36	17,1	19	9
9	İleride iyi bir öğretmen olmayı önemsediğim için kitap okurum	53	25,2	54	25,7	49	23,3	34	16,2	20	9,5
8	Kitap okumak benim için yemek yemek, su içmek gibi bir ihtiyaçtır	34	16,2	43	20,5	74	35,2	27	12,9	32	15,2
28	Keşke hayatımda teknoloji (bilgisayar, televizyon, telefon vb.) olmasa da daha çok okuyabilsem	52	24,8	49	23,3	57	27,1	32	15,2	20	9,5
17	Okumadan uyuduğum gün vicdanım rahat etmez	34	16,2	34	16,2	48	22,9	42	20	52	24,8

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliği boyutu ile ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde kitap okumanın önemi hususunda hemfikir olan katılımcıların, okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğinde zaman zaman kararsızlığa düştükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre kitap okumak önemlidir, anlamlıdır ancak çok da hayatın vazgeçilmezi değildir sonucuna ulaşmak mümkündür.

Tablo 5. *Üçüncü Alt boyuta "Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi" ilişkin aday öğretmenlerin tutumları*

No	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
27	"Kitap okumaya zaman ayıramıyorum." diyenlerdenim	46	21,9	34	16,2	52	24,8	36	17,1	42	20
12	Kendim kitap okuyamadığımdan okuyan arkadaşlarıma hep özenmişimdir	38	18,1	31	14,8	44	21	32	15,2	65	31
20	Boş zamanlarımda kitap okumak yerine başka bir şeyler yapmayı tercih ederim	34	16,2	31	14,8	68	32,4	43	20,5	34	16,2
21	Kitap okuyarak bilgi edinmek yerine internetten açıp bakmayı tercih ederim	31	14,8	35	16,7	57	27,1	46	21,9	41	19,5

Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin aday öğretmenlerin tutumu incelendiğinde genel anlamda bir kararsızlık görülmektedir. Bu kararsızlık kitap okumaya ayrılan zaman, okuyan arkadaşlara özenme, boş zamanlarda kitap okumanın pek çok alternatifinin olması, internetin bilgi edinmede ön plana geçmiş olması gibi nedenlere dayalı olduğu görülmektedir.



Sonuç ve Tartışma

Aday öğretmenler öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenme alt boyutunda kitap okumayı önemli bulmuşlardır. Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliği boyutunda ve kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Arslantürk ve Saracaloğlu (2010) sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının kargalaştırılması amacıyla, yapmış oldukları araştırmanı sonuçlarına göre; kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin okuma ilgi ve alışkanlığının erkek sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu; araştırmaya katılanların okuma ilgi ve alışkanlıklarını orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenler ve öğretmen adayları yeterince kitap okuyamama gerekçesini, kitap fiyatları, zaman sıkıntısı ve yorgunluk gibi gerekçelerle ortaya koymuşlardır. Demir (2009) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamış, araştırma sonucunda, kitap okumayı sevme, kitap okuma alışkanlığına sahip olma, gereklilik, istekli olma, etki ve yarar alt boyutlarında cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Alt boyutlarda ise kızların lehine ve Türkçe ile Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Odabaş ve diğ. (2008) öğrencilerin cinsiyet, öğrenim alanları ve sosyo-ekonomik durumların okuma alışkanlığına etkisini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla okumaya zaman ayırdıkları, sosyo ekonomik durumun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çoban diğ. (2018) öğretmen adaylarından farklı cinsiyet ve sınıf düzeyinin okuma alışkanlığı üzerindeki farklılığını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarından ankete katılan öğrencilerin bir yıl içerisinde %48,2'si en az 1, en fazla 5 kitap okuduğunu belirtirken; öğrencilerin %28,3'ü 6-10, %12,7'si 11-20, %7,8'i 20 den fazla kitap okuduğunu, öğrencilerin %1,8'i ise hiç kitap okumadığı sonucuna ulaşmışlardır. Geride kalan 1 yıl içinde okunan kitap sayısı dikkate alındığında öğretmen adayı durumundaki öğrenciler adına durumun hiç de iç açıcı olmadığı görülmektedir.

Kaynakça

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004) *Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Sanatı*. Akçağ Yayınları Ankara.

Arslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının kargalaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.

Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3 (1), 32-49.

Çoban, A. İleri, T. ve Temir, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına betimsel bir bakış: Amasya Üniversitesi Örneği. Sosyal Bilimler Dergisi. 5/19, 50-69

Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4 (3), 717-745.

Odabaş, H., Odabaş, Y. Z. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431-465.

Susar Kırmızı, F. (2008). Okuma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* İçinde (105-139) (Ed: Arslan ve Diğ.). Bursa: Ekin Kitapevi.

Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*. 7/3, 2353-2366

Ültanır, Y. G. (2005). Türk eğitim sitemi ile Avrupa Birliği ülkelerindeki hümanist-demokratik eğitim modelinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, (67), 110-152.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.



ORTAOKUL 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN KÜLTÜR DİLBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

Ahmet Turan SİNAN
Dr. Öğr. Görevlisi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü. İletişim: atsinan35@gmail.com

Abdullah GÜNEŞ
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi ABD, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

Özet

Kültür, bir milletin ortak hafızasından türeyen göstergeler bütünüdür. Kuşkusuz dil de bu bütünün büyük bir bölümünü oluşturan önemli göstergelerden biridir ve günümüzde dilbilimsel analizler dilde kültür görüngüleri hakkında bir yargıya varmamızı sağlamaktadır. Bu noktada kültürdilbilim 20. yy' da ortaya çıkıp temel problemini dil- kültür ilişkisi üzerine oturtan ve dilsel birimler aracılığıyla kültür analizi yapan disiplinler arası bir alandır. Ders kitapları da eğitim ve öğretimin en önemli ve en çok kullanılan materyallerinden birisi olmakla birlikte kültürdilbilimsel analize konu olabilecek dilsel ifade ve söylemlerden oluşan kültürel kaynaklardır. Bu çalışmanın amacı Ortaokul 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri kültürdilbilimsel çerçevede analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda MEB yayınevince hazırlanan Ortaokul 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 32 okuma metni çalışmaya dâhil edilmiş ve bu metinlerin kültürdilbilimsel analizi yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma yapısında olup verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır.
Anahtar Kelimeler: *Dil, Kültür, Kültürdilbilim, Türkçe Ders Kitapları.*

INVESTIGATION OF THE TEXTS IN MIDDLE SCHOOL 8TH GRADE TURKISH TEXTBOOKS İN TERMS OF CULTURAL LINGUISTICS

Abstract

Culture is a set of indicators derived from the common memory of a nation. Undoubtedly, language is one of the most important indicators that constitute a large part of this set, and today linguistic analyzes enable us to make a judgement about the cultural phenomena in language. At this point, cultural linguistics is an interdisciplinary field which emerged in the 20th century and based it's basic problem on the language-culture relation and conducting culture analysis through linguistic units. Notwithstanding textbooks are one of the most important and most used materials of education and training, they are also cultural sources consisting of linguistic expressions and pronunciations that can be the subject of linguistic analysis. The aim of this study is to analyze the texts in the 8th grade Turkish textbooks in the framework of cultural linguistics. For this purpose, 32 reading texts in the 8th Grade Turkish textbook which prepared by the Ministry of National Education were included in the study and these texts were analyzed by culture linguistic analysis. In this study, which is in the qualitative research structure, data were collected through document review.
Key Words: Language, Culture, Cultural Linguistics, Turkish Textbooks.

Giriş

Bildirimizin bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amaçları, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Dil, ana dili ve kültür öğretimi bir toplumdaki birlik ve beraberliğin sağlanması ve bir millet haline gelinmesi için, bir ülkenin eğitim programı çerçevesinde okullarda yürütülen temel gereksinimlerdendir. Bu öğretim sürecinde Türkçe dersleri, araç- gereç ve yazılı- sözlü kaynaklarıyla dili öğretme ve dil aracılığıyla kültürü öğretme görevini yüklenen en önemli ders konumundadırlar.



Ders kitapları da Türkçe dersinde kaynak olarak başvurulan en önemli araç gereçlerdendir. Ders kitaplarında kullanılan metinlerin ise şüphesiz dil ve kültür gelişimindeki önemi yadsınamaz. Dil, ana dili, kültür öğretimi, Türkçe dersi ve ders kitapları arasındaki bu bağlantıdan hareketle ders kitaplarındaki metinlerin çeşitli açılardan incelenmesi gerekliliği anlaşılmaktadır. Bu metinlerdeki dilsel birimlerin özellikle kültür ögeleri açısından incelenmesi ise ele alınması gereken öncelikli konulardan biridir.

Dil ögelerinden hareketle kültür durumlarının incelenmesi ve araştırılması konusunda ülkemizde genellikle söz varlığı incelemeleri yapılmıştır. Çünkü söz varlığının bir dilin kültürü hakkında en iyi çıkarımları yapmamızı sağlayan dil birimleri olduğu düşünülmektedir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında ders kitaplarının kültürdilbilimsel açıdan incelendiği hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun nedeni kültürdilbilimin henüz yeni gelişmekte olan bir alan olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu açıdan yapılacak bir çalışmanın kültürdilbilim alanına katkı sağlayacağı ve söz varlığı unsurlarının da bununla beraber incelenerek daha genel bir yargıya varılacağı öngörülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Ortaokul 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri kültürdilbilimsel açıdan incelemektir. Bu temel amaçtan hareketle aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır?

Alt Amaçlar

1. 8. Sınıf Türkçe ders kitabında deyimlerin kullanım düzeyi ne kadardır?
2. 8. Sınıf Türkçe ders kitabında atasözlerinin kullanım düzeyi ne kadardır?
3. 8. Sınıf Türkçe ders kitabında özel isimlerin kullanım düzeyi ne kadardır?
4. 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yabancı isimlerin (orijinal yazılışla) kullanım düzeyi ne kadardır?
5. 8. Sınıf Türkçe ders kitabında anıştırma isim, anıştırma metin, anıştırma söz ve anıştırma olay unsurları ne kadar yer almaktadır?
6. 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki temalar kültürdilbilim olguları açısından ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Araştırmanın Önemi

Bir toplumun devamlılığı ve millî birlik ve beraberlik içinde olması yeni nesillere kültür aktarımının yapılması ve kazandırılması ile mümkündür. Şüphesiz dil ve eğitim bu amaca hizmet eden en önemli iki ögedir. Türkçe dersleri ise formal eğitim formatında yer alan ve ana dil öğretiminin ve kültür aktarımının yapıldığı derslerdir. Türkçe derslerinde kazanımlara uygun olarak ana dil öğretiminin yapılması ve kültür aktarımının gerçekleştirilmesi eğitim sürecinde kullanılan araç ve gereçlerle mümkün olmaktadır. Türkçe eğitiminde ders kitapları kullanılan bu araç ve gereçlerin en önemlilerinden biridir. Ders kitaplarındaki metinler ise ana dilini ve kültürünü çeşitli açılardan geliştirmeye hizmet eden önemli dilsel bütünlüklerdir. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarındaki metinler Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptirler.

Türkçe ders kitabındaki metinlerin kültür aktarımında en temel materyal oldukları göz önünde bulundurulursa metinlerin söz varlığı ve kültürü belirten dil göstergeleri açısından incelenmesi ve bu ögelerin tespit edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Kültürdilbilimin de bu alanda gelişmekte olan bir bilim dalı olduğu düşünülürse yapılacak olan tespit ile elde edilecek sonuçların kültürdilbilim alanına, ileride hazırlanacak olan ders kitabı yazarlarına, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ve Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıltılar

Çalışmada incelenen ders kitabı ve araştırmanın kapsadığı metinler yeterli görülmüştür.

Çalışmada kapsam olarak, incelenen metinlerdeki temel söz varlığı unsurları ve kültürdilbilim olguları yeterli görülmüştür.



Sınırlılıklar

1- Bu araştırma; Millî Eğitim Bakanlığınca 2018 - 2019 Eğitim - Öğretim yılında Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. sınıflarda okutulması kabul edilen Türkçe ders kitabında yer alan 8' i serbest okuma metni olmak üzere 32 konu metni ile sınırlıdır.

2- Araştırma ders kitabındaki metinlerde aranan söz varlığı unsurlarından deyimler, atasözleri, yabancı isimler ve özel isimler ile sınırlıdır.

3- Araştırma ders kitabındaki metinlerde aranan kültürdilbilim kavramlarından anıştırma olguları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Anıştırma olgu: Kültürdilbilim araştırma alanına giren ve kültürdilbilimsel çözümlemelerde ele alınan olgulardır. Genellikle bir sözcüğün veya nesnenin bir kültürde tekrar etmesiyle oluşurlar. Kendi içerisinde anıştırma metin, anıştırma olay, anıştırma isim ve anıştırma söz olarak 4'e ayrılırlar (Karaulov, 2010, Akt. Kozan, 2012, s. 125).

Anıştırma isim: Anıştırma isim, toplumdaki bireylerin çoğunluğu tarafından bilinen ve anıştırma metin veya olay niteliği taşıyan yapılarla ilişkilendirilen *'özel isim'* olarak adlandırılır (Krasnıh, 2002, Akt. Kozan, 2014, s. 109).

Anıştırma metin: Anıştırmalık metin, anıştırmalık teriminin ortaya çıkmasını sağlayan; birey için duygu ve bilgi değeri olan; bireyin içinde bulunduğu toplum ve çevre tarafından çok iyi bilinen ve dilsel ifadelerde sıklıkla yer bulan metinler olarak tanımlanır (Karaulov, 2010, Akt. Kozan, 2012, s. 125).

Anıştırma olay: Anıştırma olay; bireyde belli çağrışımlar uyandıran ve toplumdaki çoğu kişi tarafından bilinen örnek veya kalıp olay olarak tanımlanabilir (Krasnıh, 2002, Akt. Kozan, 2014, s. 108).

Dil, insan yığınlarının bir araya gelip iletişim kurmalarını ve anlaşmalarını sağlayan yapılar bütünüdür. Dilin geniş bir anlam yelpazesine sahip olması, üzerinde birçok tanımın yapılmasına neden olmuştur.

Ergin'e göre dil, *"insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır."* (Ergin, 1988, s. 7).

Dilçin dili, ulusları ulus yapan niteliklerin oluşmasını ve bireylerin anlaşmasını sağlamada önemli vazifeler üstlenen bir varlık olarak tanımlar. Ona göre dil yapıcıdır ve yaratıcıdır (Dilçin, 1978, s. 23). Dil, toplumun ortak kullanımında olan ve toplumu duygu ve düşünce yönünden birleştiren bir varlıktır (Kaplan,1982). Aksan da dili, "dünyadaki haberleşme ve bildirişme dizgelerinin en gelişmişi, insanları toplum haline getiren ve toplumları da ulus yapan bağların en güçlüsü, çok yönlü bir varlık " olarak tanımlar (Aksan, 2000, s. 11-13). Karahan' a göre ise dil bir bildirim ve iletişim sistemidir ve sistemi anlamak için dilin bütününe hâkim olmak gerekir (Karahan, 2009, s. 27). Günay' a göre ise dil; "*iletişimde kullandığımız bir kurallar ve göstergeler dizgesidir.*" (Günay, 2016). Dilin varlığı insanların sosyal bir varlık olmalarından kaynaklı iletişim kurma ihtiyacından doğmaktadır. Dolayısıyla dilin zorunlu bir ihtiyaçtan doğan ve insanların bir arada yaşayıp gelişmesini sağlayan sistemli bir yapı olduğu düşünülebilir.

Yapılan tanımlardan hareketle dilin insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli ve en gelişmiş öge olduğu, insanları bir araya toplayarak bir millet haline getirdiği ve milleti bir arada tutan ortak paydaların oluşmasını ve aktarılmasını sağladığı, sürekli bir değişme ve gelişme içerisinde olması itibariyle de 'canlı' bir varlık halinde olduğu söylenebilir.

Ana dili toplumdan topluma farklılık gösteren ve toplumdaki bireyler arasında ortak bir kullanımı olan dildir. Ana dili, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte (http://www.tdk.gov.tr) " *çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil"* olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle çocuğun ana dilini öğrenmesiyle o topluluğa ait her türlü özelliği de öğreneceği düşünülebilir. Nitekim Kaplan' a göre de ana dili çocuğun ilk başta anne babasından ve yakın çevresinden öğrendiği dildir. Ve çocuk ana dilini öğrenmeye başladığı andan itibaren ilk kültür birikimini de yapmaya başlamaktadır (Kaplan, 1982). Kaplan'ın söylediklerine benzer şekilde Aksan da, 'ana dili' kavramını, " *başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın*

bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil'' olarak tanımlamıştır (Aksan, 1990, s. 81).

Ana dilini Korkmaz (1992, s. 8), *''insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil''* olarak tanımlarken Yılmaz, *''bireyin dil yetisi sayesinde önce ailesi, daha sonra da sosyal çevresi aracılığı ile edindiği ilk dil, doğal dil''* olarak tanımlar (Yılmaz, 2014, s. 6).

Kültürün bir toplumun ortak duygu ve düşüncelerinden meydana geldiği şüphesiz bir gerçektir. Sinan' a göre ana dili bilinci ve sevgisi de aynı ulus içerisindeki insanların evreni birlikte anlaması ve kavramasını sağlamakta ve bu sayede de insanlar arasındaki bağ güçlenmektedir (Sinan, 2006, s. 2).

Ana dilini *''anne''* kavramıyla ilişkilendiren Oruç ise yapılmış olan tüm tanımlarda ana dilinin, anneden, yakın çevreden, aileden, içinde yaşanılan toplumdan, doğumdan sonraki ilk yıllarda, ilk iletişimin kurulduğu andan itibaren, kişinin en iyi hâkim olduğu ve kendisini en iyi ifade ettiği, ilk edinilen ve öğrenilen dil gibi belli başlı özelliklere sahip olduğunu ifade eder (Oruç, 2016, s. 281). Ana dili çocukların ilk öğrendikleri ve özelliklerini en iyi şekilde bilip kullandıkları dil olması hasebiyle toplumla kurdukları bağda ve millî kültürün öğrenilmesinde önemli bir yer tutar. Çünkü toplumun kültür birikiminin aktarılmasında dil önemli bir vasıtadır. Bu noktada ana dili ilk kültür aktarımının gerçekleştiği dil olmaktadır. Nitekim Ünalan, bir insanın ana dilinin içinde yaşadığı kültürün önemli bir parçası olduğunu belirtir (Ünalan, 2010, s. 31). Bu noktada Kaplan da çocuklarda ana dili ve kültür ilişkisi hakkında şunları söyler: Ana dili ilk başta anne ve babadan, yakın akrabalardan ve daha sonra iletişime girilen çevreden öğrenilir. Ve insan böylece ilk kültür birikimini yapmaya başlar. Örneğin Türkçe dil olarak binlerce yıllık bir birikimin yani kültürün mahsulüdür ve Türk milletinin ortak malıdır (Kaplan, 1982).

Ana dili çocuğun toplumla olan bağının bir ifadesidir. Çocukta millî kimlik, bilinç ve aidiyet duygusunun gelişimi çocuğun ana dilini bilmesi ve dilinin farkında olması ile mümkündür. Bu noktada da ana dili öğretimi üzerinde durulması gerekilen önemli bir konudur. Bilindiği üzere çocuk ana dilini yani ilk dilini çevreyle girdiği iletişimde farkında olmadan örtük bir şekilde edinmektedir. Eğitim ile de bu örtük bilgi açık bir bilgiye dönüştürmek amaçlanmaktadır. Okulda dil kurallarının öğretilmesi örtük bilginin açık bilgiye dönüşmesine bir örnektir. Örtük bilginin açık bilgiye dönüşmesi sayesinde çocukta dil bilinci ve farkındalığı oluşmaktadır. Onan' a göre dil farkındalığı açısından önemli olan, açık bilginin tekrar örtük bilgiye dönüştürülmesidir. Bu sayede çocukta belli bir dil duyarlılığı ve bilinci gelişmiş olur (Onan, 2017, s. 80). Ana dili öğretiminde *örtük- açık- örtük* döngüsü gerçekleştirilirken kültür aktarımı da gerçekleşmektedir. Çünkü ana dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir.

Kültür sözcüğü Türkçeye batı dillerinde kullanılan *''cultura''*, *''culture''* kavramından geçmiştir. *''cultura''* , *''tarım''* anlamına gelmektedir. "colere" ise Culture sözcüğünün köküdür ve Latince'de "ekin" anlamına gelmektedir. Doğayı işlemek ve ekip biçmek bir kültür işi olarak anlaşılmış ve kültür kavramı da Türkçeye tarım gibi özünde ekip biçilen ve geliştirilen bir değer olarak geçmiştir (Günay, 2016, s. 25). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (http://www.tdk.gov.tr) tanımına göre kültür; *''tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.''* olarak tanımlanmıştır. Ziya Gökalp tarafından da "hars" (1990, s. 25) olarak adlandırılan kültür, üzerinde birçok tanımının yapıldığı oldukça geniş bir kavramdır.

Bilindiği üzere insan duygu, düşünce, dil ve yaratıcılık gibi özelliklere sahip olan ve bunların aracılığıyla paylaşma ve bir arada yaşama ihtiyacına tabii olan sosyal bir varlıktır. "Toplum' veya 'millet' insanların bu ihtiyaçlarını kullanarak oluşturdukları sosyal varlıkların en büyüğü iken bu sosyal örgütleri bir arada tutan dil, din, örf, adet, gelenek, tarih, sanat, ekonomi gibi değerlerin tümü ise "kültür' dür.

Kültürün bir toplumdaki bireylere biçim, yön ve kişilik veren bir varlık olduğunu belirten Mehmet Kaplan' a göre kültür, milletleri millet yapan, *insan topluluklarını ''millet'' haline getiren, milletleri* var eden ve yaşatan şeydir (Kaplan, 1982, s. 24). Yapılan kültür tanımlarında bir uzlaşım göremeyen ve kültürü canlı üstü bir varlık olarak nitelendiren Güvenç' e göre ise kültür, toplum veya toplumların birikimlerinden meydana gelen bir uygarlıktır ve toplumun birebir aynısıdır (Güvenç, 1984, Akt. Günay, 2016, s. 22). Kültür, toplum denilen sistemi oluşturan bireylerin yok olması durumunda bile varlığını sürdürebilen ve insan denilen varlığın kendi deneyim ve yaşantılarından yarattığı ve sadece

insana özgü olan varlık alanıdır (Güvenç, 1997, s. 54-55). Kültürün tanımının yapılmasının zor bir kavram olduğunu belirten Spencer-Oatey (2012, s. 1- 15)' e göre kültürün belli başlı spesifik özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Kültür edinilen değil, öğrenilen bir olgudur.
- Kültür öğrenilen bir olgu olduğundan bir sosyal toplumdan diğerine ve kişiden kişiye değişiklik gösterebilen bir yapıdadır.
- Kültür, hem bireysel hem toplumsal bir yapıdır.
- Kültür, insan davranışlarını ve davranışlara olan bakış açısını etkiler.
- Kültür insanın biyolojisini ve biyolojik süreçlerini etkiler.
- Kültür, sosyal gruplarla ilişkili olup hem evrensel hem de bireysel ögelere sahiptir.

Kültür, bir milletin geçmişteki maddi- manevi yaşantılarının birikimi ve o milleti oluşturan bireylerinin duygu, düşünce ve davranış bakımından birlik içinde olması demektir (Ünalan, 2010, s. 153)

Kültürün belirli bir tanımının yapılamayacağı görüşüne karşı çıkan ve bu tanımlardan bir kısmının kültürün maddi ve manevi ögeler bütünü olduğunu savunanlara, bir kısmının ise kültürün sadece manevi ögelerden ibaret olduğunu savunanlara ait olduğunu ve bu noktada ikiye ayrıldıklarını belirten Ozankaya (1992, s. 217)'nın kendi kültür tanımına göre ise "kültür, insan topluluğunun çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda ürettiği maddi ve manevi ögelerin toplamıdır.". (Uygur 2014, s. 17) kültürü, insan varlığını bünyesinde bulunduran her şey olarak tanımlar. Günay da Nermi Uygur'un tanımına benzer bir şekilde kültürü insanı ilgilendiren her şey olarak ele alır ve çok geniş bir kavram olduğunu belirtir (Günay, 2016, s. 25)

Kültürün tanımına biraz da eğitimsel açıdan bakmak isteyen Bozkurt Güvenç eğitimcilerin kültürü, eğitimin bireye kazandırdığı içerik; eğitimi ise bu içeriğin kazanılma süreci olarak tanımlar. Bundan dolayı da eğitim ile kültür arasındaki ilişkinin işlevsel ve karşılıklı olduğunu belirtir (Güvenç, 1997).

Yapılan tanımlardan hareketle kültürün maddi ve manevi ögelerin bir araya gelmesiyle oluşan ve odak merkezinde insan varlığının ve gerçeğinin bulunduğu kapsamlı ve birikimli bir bilgi dünyası olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada kültürün kapsamından, hangi varlıkların kültür olarak alınabileceğinden ve kültür içerisinde değerlendirilen kavramlardan bahsetmek gerekir.

Kültür kavramı kapsamı çok geniş bir kavramdır ve hatta insanı alakadar eden her şey kültür sayılabilir. Burada doğanın veya Tanrı'nın elinden çıkanlardan insanın elinden çıkanlara kadar geniş bir çerçevede ele alınabilecek her şey kültür kavramı içerisinde değerlendirilir. Bunlara insanoğlunun günlük yaşamda kullandığı her türlü araç ve gereç ve insanı ilgilendiren sıradan, günlük, saçma ve olağanüstü sayılabilecek her şey örnek olarak verilebilir. Bunların hepsi kültürün bünyesinde barınırlar ve kültürün izlerini taşırlar. Örneğin Edirne Selimiye Camii, aile yapısı, alışkanlıklar, Diyarbakır Surları, bilgisayar, roket, kandiller, minyatürler, Mozart'ın yapıtları, Mehmet Akif'in eserleri, folklor, din anlayışı, cumhuriyet yönetimi, giyim-kuşam, savaşlar, arabesk, argo, jargon ve daha birçok şey kültür olarak değerlendirilebilir. Ayrıca gelenek-görenekler, toplumla ilgili düşünce ve sanat değerlerinin hepsi de kültürün içinde yer almaktadır (Günay, 2016, s. 26). İnsanı insan yapan, doğanın insan haline getirilmiş hali ve içinde insana ait tüm düşünülebilirlikleri içeren her şey birer kültürdür. Teknik, estetik, hukuk, devlet, bilim, okullar, örgütler, dernekler, kurumlar vb. gibi insan ile karşılıklı etkileşime girmiş ve insan tarafından yaratılan her türlü "maddi" ve "manevi" yapıt ve ürünlere kültür denir (Uygur, 2014). Kültürü oluşturan düşünceler, duygular, değerler, tutumlar, gelenek-görenekler ve inançlar, hayat tarzları, dünya görüşü, bakış açısı birer manevi kültür iken insanoğlunun elinden çıkma her türlü araç gereç, içinde insanoğlunun çalışmasının bulunduğu her şey kısaca doğaya karşı kazandığı her egemenlik ise maddi kültürü oluşturmaktadır. Ayrıca bu kültür ögeleri birbiriyle ilişki içerisindedir. Kaplan 'a göre, doğanın dışında insanın yarattığı ve insanoğluna ait tüm maddi ve manevi her şey kültür kavramına girer. Musiki, mimari, dans gibi sanatlar kültür kapsamında yer alırlar. Ayrıca Mevlana, Hacı Bayram Veli, Yunus Emre gibi ruh ve ilim adamları da Türk kültürünün önemli bir parçasını oluşturan varlıklardır. Millî kültüre bir milletin bağrından doğan büyük kahramanlar, din adamları, şairler, ressamlar, mimarlar, devlet adamları, ustalar da dâhildir. Bunun yanı sıra Türklerin bin yılı aşkın bir süredir kabul ettikleri ve hayatlarının hemen hemen her alanında özelliklerini gördüğümüz İslamiyet'i de kültüre dâhil etmemiz gerekir (Kaplan,

1982, s. 67- 68). Kültür içinde sanat dallarını, dini, yaşayıp öğrendiklerimizi, doğanın yarattıklarını ve maddi- manevi her şeyi içinde barındıran kompleks bir varlıktır (Tylor, 1971, Akt. Güvenç, 1997, s. 54). Kültür, insanın hayata ve dünyaya karşı düşünebildiği her şeydir. Duygularımız, düşüncelerimiz, eylemlerimiz, inançlarımız, tavırlarımız, tutumlarımız ve daha birçok şey kültür olarak görülebilir. Ekonomik, sosyal, siyasi, hukuksal değerlerin de tümü kültürdür (Günay, 2016, s. 29). Kısaca toplum yaşantısıyla ilgili her şey kültür içinde değerlendirilebilir. Ev yaşantısı, mimari sanatlar, dil kullanımı, aile düzeni ve yapısı, eğlence şekilleri, iş düzeyleri, ahlak, argo kullanımı, maddi düzey, selamlaşma, özür kullanımları, iltifatlar, soru- cevap şekilleri, teknoloji kullanımı, mimari yapı, kent veya kırsal yaşam tarzları, mevsimleri yaşama biçimleri, ortama göre yapılan hareketler, inançları yaşama düzeyleri, moda, jest ve mimik vb. gibi durumların tümü kültürle sıkı bir ilişki içerisindedir.

Kültürün içeriğine yapılan tanımlardan hareketle; kültürün insan varlığını kuşatan, insan hayatının her alanında varlığını sürdüren, insan veya Tanrı tarafından yaratılan ya da sadece insan tarafından yaratılan maddi ve manevi ögelerin tümüne denildiğini söyleyebiliriz.

DİL-KÜLTÜR İLİŞKİSİ

Kültür ve dil, aralarındaki ilişkinin çok eskiden beri sorgulandığı kavramlardır. Bu iki kavram arasındaki bağı betimleyen bazı ifadeler şunlardır:

Dil, kültürün oluşmasında temel malzeme sayılabilecek bir varlıktır. Kültüre giden her yolun dilden geçtiğini ve bu noktada kültür- dil ilişkisinin sıkılığına vurgu yapan Uygur ' a göre *''dil kültürün çimentosudur.''* Dili kültürden ayrı, kültürü de dilden ayrı düşünmek ve ayırmaya çalışmak mümkün değildir. Dil, kültürü kuran ve geliştiren, insanı toplumsallaştıran, insan varlığının toplum içerisinde devamlılığını sağlayan ve insanı var eden bir kavramdır. Kültürü oluşturan şiirler, dinler, efsane, mitler, söylenceler, hukuk, politika, matematiksel mantık, gerçeklik bilimleri, felsefe, ekonomi vb. gibi bütün yaşamsal olgular dille ilişkilidir. Bir *hukuk*, yazılı ve sözlü kurallar, duruşma, savunma gibi dilsel eylemlerle gerçekleşir. *Mitler, efsaneler, şiirler, söylenceler* dille var olurlar. *Felsefe*, kültürün son noktaya kadar en iyi şekilde gerçekleştiğinin görüldüğü bir alandır ve felsefe bu noktada konusunu ele alma ve kendisini anlatma itibariyle dile başvurur (Uygur, 2014, s. 18). Ne kültürsüz bir toplum düşünülebilir ne de sadece kültürü olup dili olmayan bir toplum düşünülebilir. Günay (2016, s. 11) 'a göre, dil hem kültürün tanımlayıcısıdır hem de kültür tarafından tanımlanan bir olgudur. Bir dil, kültürden doğar ve kültürün aktarılması da dil sayesinde olur. Bu bakımdan dil, topluma ait olan ve kültürü en iyi yansıtan dizgelerden biridir. Bunun yanı sıra dilde anlatım bulan her şey kültürün süzgecinden geçer. Kültür, dili niteler. Dilden ve kültürden etkilenen veya bunları etkileyen ise toplumdur. Dilsel değişkenlerin incelenmesi de kültürel ya da toplumsal değişkenler içerisinde olmaktadır. Ayrıca dil toplumsal süreçleri yansıtan bir mekanizmadır. Bu yüzden çoğu zaman dil-toplum veya dil-kültür arasındaki ilişki ve bağ sorgulanmaktadır (Günay, 2016, s. 49).

Kültürün zihinde çağrıştırdığı ilk kavram dildir. Ayrıca bir toplumun kültürel değerlerinin başında da "dil" gelir (Kaplan, 1982, s. 25). Dil bir toplumun bireylerine bıraktığı en değerli hazinelerdendir. Bu değerli dil hazinesi vasıtasıyla yine bir o kadar değerli olan kültür hazinesi de bireylere ulaşır.

Ergin ise dil- kültür ilişkisi hakkında dil, "üzerinde millî damgası en belirgin olan kültürel unsurdur." der (Ergin, 1988, s. 20).

Aksan' a göre dil, "bir ulusun kültürünün aynasıdır. Bir toplumun gelenekleri, inançları yaşayışı, bilim teknik ve sanata katkıları, yaşam felsefesi, dünya görüşü, kültürü gibi pek çok özellik diline yansır. O dilden hareketle de toplumun bu özellikleri izlenebilir." (Aksan, 2000, s. 13).

Dil, kültürün temeli ve en başta gelen unsurudur. Bir milletin dil aracılığıyla yarattığı her şey de kültür kavramına girmektedir. Ayrıca kültür ve dil birbiriyle doğru orantılı bir şekilde gelişmektedirler (Çiftçi, Batur ve Keklik, 2013, s. 365). Dilin kültürün ilk ve temel unsuru olduğu konusuna katılan Ünalan' a göre dil, kültürün maddi ve manevi bütün ögelerini içerisinde barındıran bir sözlüktür. Dil millî birlik ve beraberliğin sağlanmasında birleştirici rol oynayan ve ortak değerlerin korunmasında ve aktarılmasında önemli bir kültürel unsurdur. Dil bir milleti diğer milletlerden ayıran ve bir arada tutan yegâne ögedir (Bulut ve Orhan, 2012, s. 306). Dilde ifade bulan her şey kaynağını kültürden alır. Kültür öğrenilen, dilde muhafaza edilen ve eğitimle yeni nesillere aktarılan ve öğretilen bir bilgi toplamıdır (Güvenç, 1997). Dil, kültürün taşıyıcısı; kültür de dile kaynak sağlayan önemli bir alandır. Dil ve kültürün ilişkisi zaruri bir ihtiyaçtan kaynaklı bir ilişkidir. Öyle ki kültür, nesilden nesile aktarılma ihtiyacını dil sayesinde gerçekleştirmekte, toplumun duygu, düşünce, inanç ve hayat tezahürlerinin aktarılması noktasında da dil kültüre ihtiyaç duymaktadır (Göçer, 2012, s. 55). Dil

düşünce ve değerlerin taşıyıcısı yönüyle, kültürle sıkı sıkıya bağlıdır, kültürle birlikte ayakta durmakta ve kültürle gelişmektedir (Gökberk, 2000, Akt. Yazoğlu, 2002, s. 42).

Doğan Günay bir toplumun var olmasıyla meydana gelen dil ve kültür ilişkisini kısaca şöyle anlatır: Bireyler bir araya gelerek topluluk oluştururlar. Topluluk oluştuğunda kültür de oluşur. Bu yüzden kültür, toplumun temel taşı olan bireylerden ayrı olarak düşünülemez. Bireyler dil yoluyla kendilerini anlatırlar. Bu anlatma esnasında da içinde bulundukları topluma özgü kültürel unsurları da dil aracılığıyla aktarırlar (Günay, 2016, s. 12). Yalçın' a göre kültür denilen yapı 3 temel dayanak üzerine kurulmuştur. Bu dayanaklardan ikisi insan varlığının bir arada yaşama zorunluluğundan kaynaklı iken bir diğeri ise dil kaynaklıdır. Kültürün oluşma sürecinin ilk aşaması insan denilen yığınların belirli bir tarih aralığında bir arada yaşamalarıdır. Daha sonra bir arada yaşamaya başlayan topluluğun zorunlu olarak sosyal ilişkiler geçirmesi ve bu ilişkilerin de zamanla kurallara, kurallardan da geleneğe ve alışkanlığa dönüşmesidir. Son olarak bu döngünün devamında da kültür denilen ortak ve öz değerin ortaya çıkmasıdır. İkinci temel dayanak olan *''dil''* ise kültürü var eden şeydir. Dil olmadan kültür oluşmamaktadır. Dil insanları bir arada tutan büyük bir güçtür. Toplumu bir arada tutan sosyal ilişkiler ve iletişim, anlaşma, yardımlaşma ve paylaşma gibi toplumun ortak paydalarını oluşturan ilişkiler dille sağlanmaktadır (Yalçın, 2002, s. 28- 29). Buradan da anlaşılacağı üzere kültürün oluşması insanların bir arada yaşama ve bir şeyler paylaşma mecburiyetlerinden kaynaklı döngünün tamamlanmasına bağlıdır. Dil de kültürün var olma, hayatta kalma serüvenine eşlik eden ve onu yaşatan bir olgudur. Toplumun bireyleri bir arada yaşamayı kabullenmedikçe ve dillerine sahip çıkmadıkça da kültür denilen varlık yok olmaya yüz tutmaktadır.

En basit ifadeyle toplumlar dil sayesinde bir araya gelmektedirler. Bir araya gelen toplumları oluşturan bireyler dil aracılığıyla duygularını, düşüncelerini, değerlerini, dünya görüşlerini, hayat tarzlarını kısacası maddi ve manevi bütün her şeylerini birbirlerine aktarmakta ve bir birikim meydana getirmektedirler. Bu birikime de kültür denmektedir. Kültür ve dil birer varoluş biçimidir. Bir arada gelişme gösteren ve bu gelişme esnasında birbirlerini besleyen kültür ve dil birbirlerinden ve insandan ayrı düşünülemeyen ve birbirlerinin varlığında pay sahibi olan iki olgudur. Dil aracılığıyla bir araya gelen toplumlar dil sayesinde kültürü var ederler ve yine dil aracılığıyla bu varlığın aktarılmasını ve yaşatılmasını sağlarlar. Bu noktada dil, kültürü konuşturur. Kültür ise dil aracılığıyla konuşur. Dil, kültürün ete kemiğe bürünmüş halidir. Dil kültürü anlatır. Kültür dille can bulur. Dolayısıyla dil, kültür hakkında en iyi çıkarımları yapmamızı sağlayacak anlamsal dünyalar deryasıdır.

Dil, toplumların sahip oldukları kültürel durumlarını, yaşayış tarzlarını, başka toplumlarla kurdukları ilişkileri ve tarih içerisinde geçirdikleri evreleri yansıtır. Bunun yanı sıra her dilin kendine has bir *'' dünyayı anlayış ve anlatış biçimi ''* vardır (Ünalan, 2010, s. 4). Bu nedenle toplumun belleği ve bilinci dile aksetmektedir. Örneğin Türkiye ve Mezopotamya coğrafyasının kadim şehirlerinden ve birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, etrafının taştan surlarla çevrildiği Diyarbakır'dan ve bu kentte yaşayan toplumdan bir örnek vermek gerekirse; Diyarbakır kenti 5000 yıl kadar önce Karacadağ'ın etrafa püskürttüğü taşlar sayesinde en küçük evlerden, sokaklardan, kaldırımlardan, türbelerden, camilerden, kiliselerden, hayratlardan kenti büsbütün çevreleyen surlara kadar bu taşlarla inşa edilmiştir. O yüzden kentte taş kavramı önemli bir yere sahiptir. Taşa verilen bu değer dile de yansımıştır. Özyılmaz ve Sahil' e göre taşlar, yapılarından kaynaklı olarak siyah renginde gözükmelerinden dolayı halk arasında ''karataş'' olarak anılmakta ve ayrıca halk arasında gözenekli taşa "dişi" gözeneksiz olana "erkek" denilmektedir. Bunun yanı sıra evlerin avlularında sokağa taşan çıkıntıya ''cumba'' sokaklarda taştan yapılmış geçitlere ''kabaltı'' denmektedir (Özyılmaz ve Sahil, 2017, s. 52). Görüldüğü gibi topografya, malzeme ve sosyokültürel değerlerin etkisiyle toplumu oluşturan kültürel özellikler dilde de karşılık bulmuştur. Bugün oluşumunda taşların etkisinin olmadığı nice kentlerde bu türden dil göstergelerine rastlamamak da bu tespiti destekler niteliktedir.

Bu yapılan tanımlardan ve verilen örneklerden hareketle kültürün dilde var olduğu, dille aktarıldığı, dile yansıdığı ve dilsel birimlerin de üzerinde kültürel izleri taşıdığı gerçeğinden yola çıkarak dili incelemenin kültürü incelemek olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada bir toplumun millî kültürünü, dünya görüşünü, bakış açısını, değerlerini en iyi yansıtabilen ve sadece o topluma özgü olan dilsel birimlerin neler olduğu konusuna, bir milletin kendine has kültürünün hangi dilsel söylemlerde ifade bulduğuna ve bu kültürel özellikleri taşıyan dilsel söylemlere ve bunların kapsamına değinmek gerekir.



Söz Varlığı

Toplumlar insan yığınlarından meydan gelir ve insanı insan yapan her şeyin dile yansıdığı görülür. Ayrıca her toplumun dilden hareketle kendine özgü bir dünyayı anlama ve anlatma biçimi vardır (Ünalan, 2010, s. 4). Bu biçim içerisinde yer alan en önemli unsurlardan biri de söz varlıklarıdır. Ünalan'a göre söz varlıkları, dilin en küçük anlam ifade eden birimleri olan ve her biri bir kültürel değer ifade eden sözcüklerden oluşurlar. Söz varlıkları bir milletin kültür seviyesini, zevk ve güzellik anlayışını, değerlerini, yaşam tarzlarını, inançlarını, dünyaya bakış açılarını yansıtan dilsel bütünlerdir. Dolayısıyla bir dilin söz varlığını incelemek o dili konuşan toplumun kültürünü incelemek demektir (Ünalan, 2010, s. 103). Aksan' a göre bir dildeki tek bir sözcük bile bir kültür varlığıdır (Aksan, 2000, s. 65- 67). Dildeki her sözcüğün kültürel bir boyutu vardır. Dilde kültürün izleri yer alır. Çünkü bir toplumun hafızası buralarda yer edinmektedir. Dolayısıyla sözcüklerden yola çıkarak o toplumun yaşayış biçimi, inançları, gelenek ve görenekleri, dünya görüşü ortaya konabilir. Bu sözcüklerden en önemlileri de atasözleri, deyimler ve yabancı kelimelerdir. Bir dilin söz varlığının en önemli ögelerinden olan atasözleri, deyimler Türkçenin zenginliğinin, kültürünün ve söz varlığının ifade edildiği bütünsel görüngülerdir. Çünkü bu tür söz grupları normalde birden fazla kelimeyle anlatılabilecek durumların kısa ve öz bir şekilde ifade bulmuş halidir. Aksan' a göre söz varlığı, bir toplumun maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, kavramlar dünyası, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülebilir. Bir dilin söz varlığı demek, o dildeki deyimlerin, atasözlerin oluşturduğu bütün demektir (Aksan, 2006, s. 7).

Atasözleri

Aksoy atasözlerini geniş halk yığınlarının düşüncelerinden ve yüzyıllarca edindikleri denemelerden oluşan kalıplaşmış sözler olarak tanımlar (Aksoy, 1970, s. 11). Hikmet Par' a göre ise atasözleri, halkın gelenek ve göreneklerinin ve hayata bakış açılarının değerlendiriş yollarından olan ve sosyal yaşantının tecrübelere dayanarak eleştiri, öğüt biçiminde yorumlandığı her biri bağımsız olan özlü sözlerdir (Par, 1980, s. 5). Atasözleri, bir dilin söz varlığı içinde yer alan ve bir toplumun deneyimlerini, dünya görüşünü, bakış açısını ve anlatım gücünü yansıtan sözcüklerdir (Aksan, 2006, s. 33). Atasözleri halk irfanının ve bilgeliğinin damıtılmış örnekleridir ve bizlere toplumun dünyaya belli konularda bakış açısı ve dünya görüşü hakkında bilgi sağlarlar (Özdemir, 2013, s. 160). Çotuksöken' e göre atasözleri, yaratıcıları belli olmayan, kaynağını yüzyıllar boyunca edinilen yaşam deneyimlerinden alan ve bir ulusun değer yargılarını ifade eden özlü sözlerdir (Çotuksöken, 2003, s. 227). *'İşleyen demir pas tutmaz', 'bana dokunmayan yılan bin yaşasın', 'damlaya damlaya göl olur', 'doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar', 'akıl yaşta değil baştadır', 'çivi çiviyi söker'*, atasözlerine örnek olarak verilebilir. Arif Yapılan tanımlardan hareketle atasözlerinin belli tecrübelerin ürünü olan ve bir toplumun ortak değer ve düşüncelerinden meydana gelen anonim söz grupları, millî kültür birikimleri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla da atasözleri incelenerek bir toplumun kültürü hakkında çeşitli çıkarımlar yapılabilir.

Deyimler

Dilin söz varlığının bir diğer önemli ögesi de deyimlerdir. Deyimler, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte (http://www.tdk.gov.tr), *"genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir"* olarak tanımlanmaktadır. Hatiboğlu'na göre deyimler "en az iki sözcükten oluşan, anlatımdaki gücü artırmak için anlamı mantık dışına kaydırılan, bazı sözcüklerinin değişebildiği bazılarınınsa sabit kaldığı, bir dilden başka bir dile çevrilmesi güç olan söz öbekleridir." (Hatiboğlu, 1964, s. 222). Çotuksöken' e göre deyimler, en az iki sözcükle kurulan, anlam aktarımı yoluyla oluşmuş söz öbekleridir (Çotuksöken, 2003, s. 226). Sinan' a göre deyimler, bir milletin yeryüzündeki hayatı kadar eski olan ve o milletin deneyimlerini yansıtan, canlı, söz öbekleridir (Sinan, 2015, s. 13). Aksoy ise deyimleri, "bir kavramı belirtmek için bulunmuş, biçimi bazen değişkenlik gösterebilen, üzerlerinde ulusal damga taşıyan dil varlıkları" olarak tanımlar (Aksoy, 1993, s. 15- 21). *'Çalıp çırpmak', 'damağı kurumak', 'destursuz bağa girmek', 'el ayak bağlamak', 'göz açtırmamak', 'içini yakmak'* gibi söz grupları deyimlere örnek verilebilir. Görüldüğü üzere deyimler de atasözleri gibi bir milletin hafızasının ürünü olan, toplumların millî kültürünü yansıtan önemli söz gruplarıdır. Deyimlerin incelenmesiyle toplumun hafızasına erişilebilir ve millî kültür hakkında çıkarım sağlanabilir.

Özel İsimler

Millî kültür hakkında bizlere fikir verebilecek bir diğer önemli kültür ve söz varlığı da özel isimlerdir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte " *bir kişiye, benzerlerinden farklı özellik taşıyan varlığa veya topluluğa verilen ad"* 'özel isim' olarak adlandırılmaktadır. Toplumlar içinde bulundukları yaşam

koşulları itibariyle tarih sürecinde belli kavramlara kendilerine özgü isimler verirler. Verdikleri bu isimler o toplumun dünyayı anlama ve anlatma biçimini yansıtır. Dolayısıyla özel isimler bir milletin kültüründen süzülmüş söz varlığı unsurlarıdır denilebilir.

Yabancı Sözcükler

Bizlere bir toplumun kültürü hakkında fikir verebilecek bir diğer söz varlığı unsuru da yabancı kelimelerdir. Toplumlar çevreleriyle girdikleri sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkiler itibariyle birbirlerinin dilinden etkilenir ve dillerini etkilerler. Bu etkileşimler sonucunda dile yabancı kelimelerin girmesi kaçınılmazdır.

Aksan'a göre yabancı dilden alınan kelimeler iki bölümde incelenmelidir:

1) Yerleşmiş Yabancı Sözcükler: Bir dilin ses, eğilim ve kurallarına uymuş, yabancılığı artık belli olmayan ögeler. Bunlar Farsça kaynaklı *kösele*, *çerçeve* sözcüklerinin yanı *sıra duvar (Far. divar), kalıp (Ar. kalip), surat (Ar. süret), sandık (Ar. sanduk), ortanca (Holl. hortensia)…* gibi ögelerdir.

2) Yerleşmemiş Yabancı Sözcükler: Bir dilde yabancılığı hemen belli olan, Türkçedeki *oksijen, lokomotif, devalüasyon* gibileridir.

Türkçenin tarihi itibariyle Uygur döneminden itibaren dile çeviri kelimelerin girmesinde artış yaşadığı görülür. X. yüzyılda İslamiyet'in kabul edilmesiyle dile Arapça ve Farsçadan giren kelimeler olduğu görülür. Özellikle XV. yüzyılın sonları ve XVI. yüzyılın başları arasında bu dillerden Türkçeye geçen ögeler ağırlık kazanır. Ve bu dillerin etkisi Cumhuriyet dönemindeki Dil Devrimine kadar sürer. Batı tarafıyla olan ilişkilerde ise Fransızca yoluyla giren kelimelerin fazlalığı barizdir. II. Dünya savaşından sonra ise ağırlık İngilizceye geçer. Bilim yaşamından günlük yaşamın her yerine kadar İngilizce sözcüklerin pek çok kez kullanıldığı görülür (Aksan, 2006, s. 29 ve 126- 135). Kaplan' a göre Türkçeye yabancı dillerden kelimelerin karışması kaçınılmazdır. Bu kelimeler Türklerin başka milletlerle kültür alışverişinin kanıtıdır. Türkçeye giren her yabancı kelimenin de bir kültürel anlamı vardır. Bizim bu kelimeleri yabancı görüp çıkarmamız değil, aksine anlamamız ve değerlendirmemiz gerekir (Kaplan, 1987, s. 10- 11)

Bu ifadelerden hareketle atasözleri, deyimler, özel isimler ve yabancı kelimelerin bir dilin kültür hazinesinin ve söz varlığının anlaşılmasında önemli bir paya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Söz varlığı bir dile kültür ve kimlik kazandıran ögeleri içeren bir bütündür. Ayrıca söz varlıklarının bir milletin kültürünü aktarmadaki payı oldukça büyüktür. Dilin ve kültürün var olması ve yaşaması için söz varlıklarının gelecek nesiller tarafından bilinmesi gerekir. Bu noktada bir toplumdaki dil konuşurlarının söz varlıklarını kullanma dereceleri, o dile ne kadar hâkim olduklarını ve dili ne kadar iyi bildiklerini gösterir.

DİL- KÜLTÜR- EĞİTİM İLİŞKİSİ

Dil ve kültürün sıkı ilişkisinden ve toplumların hareket noktasının dil olduğu görüşünden yola çıkarak ülkemizde dil eğitimine verilmesi gereken önemin büyüklüğü açıkça ortadadır. Dil, ulusal kültürün en önemli aktarıcısıdır. Dil öğretimi demek kültür öğretimi demektir. Dili öğrenmek, kültürü öğrenmektir. Dilde yetkinleşmek ve zenginleşmek kültürde gelişmektir. Ayrıca Avrupa Dil Portfolyosu'nda da dil öğretimi bir kültürleşme süreci olarak belirtilmiştir (Günay, 2016, s. 80). Toplumun değerlerinin ve millî kültürün yaşaması için dil aracılığıyla ve çeşitli araç- gereçlerle bu kültür aktarımının sağlam bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Bir toplumun millî kültürel değerlerini aktarmak, bir dili öğretmek, bir kültürü yaşatmak, bir nesli yetiştirmek eğitimle ve eğitimin gerçekleştiği okullarla mümkündür.

Okullar toplumun dinamik kalmasını sağlayan çocukları hayata hazırlama, üretken yeni nesillerin yetişmesi için bilgi ve becerileri kazandırma ve toplumun kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarma amacını üstlenmiş birer eğitim kurumudur (Saedah 1990, 4, Akt. Tutsak ve Batur, 2011, s. 356). Bu amaçla eğitim kurumlarında çeşitli araç ve gereçler kullanılmaktadır. Bu araçların en önemlilerinden biri de ders kitaplarıdır.

Ders kitapları, temelde devletin yetiştirmek istediği bireyde görmeyi arzuladığı davranışların somut olarak kendisini gösterdiği, içeriği belirlenmiş öğretim programları çerçevesinde oluşturulan öğretim materyalleridir (Alabaş, 2018, s. 61). Belli bir problem etrafında incelendiği takdirde ders kitapları ciddi bir kaynak olarak önümüzde durmaktadır (Tüfekçioğlu, 1993, s. 89). Ders kitapları, içerisinde bulundurduğu metinler sayesinde bir dilin naif özelliklerinin aktarılabilmesini ana dilinin

öğretilmesini, öğrenilmesini ve sevilmesini sağlar (Yapıcı, 2004). Ders kitapları içeriği, üslubu ve dili kullanma şekilleriyle bir milletin kültürel unsurlarını barındıran önemli yazılı kaynaklardır. Ders kitapları bireylere Türk kültür ve medeniyetinden örnekler sunar. Bu örnekler sayesinde bireylerde millî benlik, millî tarih, millî kültür ve millî şuurun benimsetilmesi ve özümsetilmesi amaçlanır. Ayrıca ders kitaplarında aktarılmaya çalışılan kültürel değerler çocukların karakter ve kimlik oluşturmalarında da büyük role sahiptir. Kaplan'a göre *''Kültür yetiştirme tarzıyla da yakından ilgilidir.''* Çocukların içinde büyüdükleri çevrenin ve aldıkları eğitimin karakteristik özelliklerini kendilerinde yaşatmaları kaçınılmazdır (Kaplan, 1982, s. 31). Bir toplumun belirli bir kültürel dünyasının içinde doğan çocuklar karakterlerini, kişiliklerini, değerlerini bu dünya üzerine inşa edeceklerdir. Kültür de içinde dini inanış biçimi, ahlak, değer, duygu, düşünce gibi soyut olguları barındıran karmaşık bir yapıdır. Bu tür soyut bağların insanlara öğretilmesi de eğitimle ve eğitimde kullanılan araç ve gereçlerle mümkündür. Ders kitaplarının bu noktadaki önemi ise apaçık ortadadır. Bu açılardan bakıldığında eğitim ve öğretim için çok önemli olan ders kitaplarının çeşitli açılardan ele alınabileceği anlaşılmaktadır. Bu noktada ders kitapları özellikle içinde yer alan yazılı metinlerin incelenmesi bakımından önemlidir. Günay'a göre yazılı metinler bize kültür hakkında bilgi verebilecek en iyi kaynaklardır. Ayrıca kitaplar bilginin, dilin, kültürün kalıcı olması için geliştirilmiş bir düzenektirler (Günay, 2016, s. 18). Yapılacak incelemelerle, çeşitli amaçlar çerçevesinde meydana getirilen dilin somut şekilleri olan ders kitaplarındaki yazılı metinlerde ne tür kültürel donanımlara sahip bireyler yaratılmak istendiği, toplumun gelecek nesillere aktarmak istediği kültür ve dünya görüşünün ne olduğu ve söz konusu metinlerde hangi kültürel varlıklara işaret edildiği hakkında bazı fikirlere ulaşılabilir. Çünkü dilsel ürünler kültürün aynası ve izidirler. Yazılı metinlerin bütün hali olan ders kitapları ise bu noktada dil malzemesiyle yoğrulmuş somut ürünlerdir.

Bireylerde millî bilinç, dil ve kültür farkındalığı yaratma, karakter oluşturma, kültürel ve millî değerlerine sahip çıkma becerilerinin geliştirilmesi bir ülkenin eğitim-öğretim programının içeriğiyle ilişkilidir.

''*Eğitim programı, bir milletin kültürünü meydana getiren temel unsurlar göz önünde bulundurarak, toplumdaki sosyal bağları düzenleyip bunları gelecek nesillere amaçlayan ve hedef kitlelere kazandırılması gereken davranışları gösteren hedeflerler dizisidir.*''(Özbay, 2006, Akt. Onan, 2017, s. 95). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2018 TDÖP'ün Öğretim Programları başlığı altında, toplumda meydana gelen değişimlerin bireylerden beklenen rolleri de etkilediği savından yola çıkarak bu değişim sonucunda bireyin bilgiyi üreten, problem çözebilen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklere büründüğü ve programların da bu doğrultuda hazırlanıldığı belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 3). 2018 TDÖP'ün Özel Amaçlar başlığı altında ise *'' millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,''* amaçlanır. Yine TDÖP'ün *''Öğretim Programlarının Perspektifi''* adlı ana başlığının *''Yetkinlikler''* kısmında 8 anahtar yetkinlik belirlenmiş ve bu yetkinliklerden 8.'si *''Kültürel Farkındalık ve İfade''* olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018, s. 5) . TDÖP'ün Özel Amaçları başlığı altında da öğrencilerin, *''millî, manevi, ahlaki, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi ve Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.*'' ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 8). Ayrıca programda verilen kazanımlarda 5, 6, 7. ve 8. sınıflarda 'Söz Varlığı' alanında '*deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler'* kazanımına yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 32- 41).

Öğrenci içinde yaşadığı kültürü öğrenmeli ve ona uyum sağlamalıdır. Kültürü öğrenme noktasında dilin önemli bir yeri vardır. Dilin amacı öğrenciye gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmak ve bunları geliştirmesini sağlamaktır. Kazanılan bu bilgi, beceri ve tutum sayesinde öğrenci kendine bir kültür alanı ve kültürel kimlik yaratır. Bu da öğrencinin içinde yaşadığı kültürü öğrenmesini ve ona adapte olmasını kolaylaştırır (Güneş, 2007, s. 27). MEB hazırlamış olduğu Türkçe öğretim programında ortak bir kültürden hareketle nesiller arasında bağ kurulmasını, millî kültürün aktarılması ve benimsetilmesini eğitimin temel görev ve sorumlulukları arasında göstermektedir. Okulda bu görev ve sorumluluğun yerine getirilmesinde en büyük yük Türkçe derslerine düşmektedir. Çünkü Türkçe derslerinin içeriğini bir ulusun millî kültürünün en canlı, en seçkin örneklerini sunan ve millî kültürü birleştiren ve güçlendiren okuma parçalarından oluşan yazılı kaynaklar oluşturmaktadır.



KÜLTÜR DİLBİLİM

Kültürdilbilim, XX. yy'ın sonlarında ortaya çıkmış ve odak noktasının dil- kültür etkileşiminden doğan sorunların olduğu disiplinler arası bir alandır. Disiplinler arası olmasının sebebi budundilbilim, ülkedilbilim, bilişseldilbilim gibi disiplinlerle ortak yönlerinin bulunmasıdır. Ayrıca kültürdilbilim dil ve kültür etkileşimini toplumdilbilim çerçevesinde incelediğinden toplumdilbilimin bir alanı olarak da sayılır.

Kültürün ortaya çıkışında ve yaşamasında esas rol oynayan ve yapı itibariyle de kültürel bir unsur olan insan, birkaç bilimle incelenecek kadar sade bir canlı türü değildir. Bu yüzden insan çeşitli özellikleriyle birden fazla bilim dalının araştırma konusu olmuştur. Örneğin insanın dili konuşması dilbilimin, kendine özgü araç-gereç geliştirmesi insanbilimin, düşünen, sorgulayan, öğrenen, anlayan bir varlık olarak ruhbilimin konu alanına girmektedir (Günay, 2016, s. 109). Kültür bilimleri ise insan varlığının dünyasının göstergesel özelliklerini açıklamaya çalışan ve bu noktada alanında tek bir disiplindir (Günay, 2016, s. 114).

Kültürdilbilim, temelleri millî bilincin, ruhun ve dünya görüşünün dile yansıdığını savunan W. Humboldt tarafından *" Dünyayı dilimizin yarattığı biçimde görüyoruz."* ifadesiyle atılmıştır (Aliferinko, 2010, Akt. Kozan, 2012). Daha sonra bu düşünce çeşitli düşünürler (L. Weisberger, Grimm Kardeşler, A.A. Potebnya gibi) tarafından yapılan çalışmalarla geliştirilmiştir. Özellikle anadilinin bireylerin dünya görüşünü ve bakış açısını etkilediğini savunan E. Sapir ve B. Whorf tarafından atılan ve dilbilime *''Sapir- Whorf Varsayımı''* olarak geçen düşünce boyutunda Sapir, dilin bir kültür ögesi olduğunu ve dilin incelenmesiyle kültürel çözümlemenin yapılabileceğini belirtmiş ve bu noktadan sonra kültürdilbilimle ilgili düşünceler hız kazanmıştır (Kozan, 2014, s. 1). Bunun yanı sıra dil ile kültür hakkındaki bir başka görüş de G. O. Vinogradov tarafından ortaya atılmıştır. Vinogradov dilde kültür izlerinin yaşam sürdürdüğünü ve dilin çözülmesiyle kültürün çözülebileceğini belirtmiştir (Hrolenko, 2009, Akt. Kozan, 2014, s. 1). Kültürdilbilim alanında Rus dilbilimcilerin katkısını belirtmek gerekir. XIX. yy' da Yapısalcılık ve Üretici dil bilgisi yaklaşımlarından uzak kalan Rus dilbiliminde, dil-düşünce-kültür ilişkilerinin bir bütünlük içinde ele alınması gerektiğini savunan fikirler XX. yy'da L. S. Vygotsky, L. V. Şçerba, A. Luriya, ve A. A. Leotnyev' in yaptığı çalışmalarda ele alınmıştır. Birikimli çalışmalar ve XX. yy' in son yıllarında antropolojik paradigmanın gelişimi sonucunda dil- kültür etkileşimi üzerinde disiplinler arası gelişim alanları meydana gelmiştir. Bu disiplinler arası alanlarda ele alınan düşüncelerin hepsi dilin ve kültürün bilgiyi biriktirme, taşıma, aktarma ve koruma kodlarına sahip bir dizi gösterge sistemleri olarak değerlendirdiği noktasında ortak bir yaklaşım geliştirmişlerdir (Kozan, 2014, s. 3). Bu yaklaşımlarda öne çıkan bazı özellikler şunlardır:

- Dil ve kültür karşılıklı bağlılık açısından ele alınmaktadır.
- İnsanlar arasında iletişimi sağlayan dil, kültürel bilginin korunmasına ve aktarılmasına olanak sağlayan insana özgü bir dizgedir.
- Kültür dili etkiler ve dil de kültürün yansımalarını taşıyan bir göstergeler sistemidir.

Bu fikirler Rus dilbiliminde bilişsel ve kültür bilimsel yaklaşımların gelişmesine olanak sağlamış ve kültürdilbilimsel yaklaşım çerçevesinde, bazı noktalar da ayrılsalar da ortak noktalarının aynı olduğu 3 bilim dalının gelişmesini sağlamıştır: "Budundilbilim", "Ülkedilbilim", ve " Kültürdilbilim" (Kozan, 2014, s. 3). Bu alanlardan biri olan kültürdilbilim amaç ve yöntem bakımından diğer disiplinlerden ayrılmaktadır. Kültürdilbilimin bazı ayırt edici özellikleri şunlardır:

- Kültürdilbilimde eşsüremli çözümleme esastır.
- Kültürdilbilim, var olan ve kullanılan iletişim süreçleri üzerinde durur.
- Kültürdilbilim, dil ve kültürü her zaman etkileşimde olan iki gösterge sistemi olarak kabul eder ve kültürdilbilimin amacı bu etkileşimde ortaya çıkan yapının betimlemesini yapmaktır.

Kültürdilbilim "Kültür göstergeleri dile nasıl yansımaktadır?" sorusuna cevap arayan ve araştırma alanı halkın kültürel hafızası ile bu hafızayı taşıyıp aktaran dil arasındaki etkileşim olan bir bilim dalıdır (Kozan, 2014, s. 4). Görüldüğü üzere kültürdilbilim dilde kültür izlerini aramakta ve kültürel bilgileri taşıyan dil birimleri üzerinde durmaktadır. Kültürdilbilimin araştırma alanı da kısaca aktif

olarak kullandığımız ve içinde olduğumuz dil ve kültür olmaktadır. Yine Kozan' a göre, kültürdilbilimsel çözümlemede kültür göstergelerini üzerinde taşıyan dil birimleri ele alınır (Kozan, 2014, s. 5)

Kültürdilbilim hem amaç hem de yöntem bakımından diğer disiplinlerden ayrılmakla beraber kültürdilbilimin tanımına getirilen yorumlarda da bir farklılık görülmektedir:

V. A. Maslova ' ya göre kültürdilbilim, dilbilim ve kültürbilimin örüştüğü bir noktada oluşur ve halk kültürünün dildeki izlerini, yansımalarını inceler (Maslova, 2001, Akt. Kozan, 2014, s. 5). V.N. Teliya'ya göre *''kültürdilbilim millî dilde yansıyan ve dilsel süreçlerde kendisini gösteren maddi kültürü ve halkın dünyaya bakışını inceleyen bilimsel bir alandır.''* (Teliya, 1996, Akt. Kozan, 2014, s. 5). V. Vorobyev'e göre *''kültürdilbilim, hedef dilin kültürü ve dünyası hakkındaki verilerin açığa çıkartılması ve tanıtılmasına yönelik esasların oluşturulması maksadıyla 1970' li yıllarda ortaya çıkmış bir alandır. Kültürdilbilim, dilsel birimlerin her şeyiyle ulusal kültür açısından anlam taşıyan ögelerini incelemektir. ''* (Vorobyev, 2000, Akt. Ruçina, 2014). E. İ. Şeygal ve V. İ. Buryakovskaya' ya göre kültürdilbilim, millî kültürü ve dünya görüşünü yansıtabilecek konseptlerin var olduğu metinlerde, hikâyelerde, fıkralarda ve kalıplaşmış söz öbeklerinde bu sözcüklerin işlevlerini inceleyen bir bilim dalıdır (Luçinina, 2014, s. 31). V.V. Krasnıh'a göre kültürdilbilim, kültürün ve dünya görüşünün söylemde ve dilde yansımasını, izlerini ve yerleşimini araştıran bir disiplindir (Krasnıh, 2002, Akt. Luçinina , 2014, s. 30). Karasik'e göre kültürdilbilim dil- kültür etkileşimine odaklanan kapsamlı bir bilim dalıdır (Karasik, 2002, Akt. Luçinina, 2014, s. 31). Yapılan tüm tanımlardan hareketle kültürdilbilimin, dil ve kültür çerçevesinde dilin bir kültür durumu olarak ele alınmasıyla başladığı söylenebilir. Kültürdilbilimde dili kültür durumu olarak ele almak dilsel konuşurlarının oluşturduğu toplumun dünya görüşünün, dünyayı algılama biçiminin, yaşam tarzının, millî bilinç, kimlik, hafıza ve kültürünün dilsel birimlerde aranması demektir.

Rusların geliştirdiği kültürdilbilimde 4 ekolden bahsetmek gerekir. Bunlar; ana dili konuşurlarının açısından deyimlerin çözümlenmesine odaklanan V. N. Teliya ekolü; farklı dönemlerdeki metinlerin esas alınarak kültür değişmezlerinin betimlenmesini amaçlayan Yu. S. Stepanof'un ekolü; farklı dönemlerin ve farklı toplumların metinleri aracılığıyla kültür olgularının çözümlemesini amaçlayan ve "Dilin Mantık Açısından Çözümlenmesi" programı etrafında gelişen N. D. Arutyunufun ekolü; karşılığı olmayan dil birimleri üzerine odaklanan V. V. Vorobyev'in ekolüdür. Bunlardan Yu. S. Stepanof ve N. D. Arutyunova'nın ekolleri kültürdilbilimde kültür dilinin dil göstergelerine yansıdığı anlamsal birimler olarak adlandırılan "kültür konsepti" kavramını geliştirirken V. N. Teliya ekolünde ise kültürdilbilimsel çözümleme, kültürün dilde iz bıraktığı düşüncesinden hareketle halk kültürünün deyimlere yansıma yönteminin ve halk dünya görüşünün yansıdığı deyimlerde kültür yan anlamının belirlenmesini amaçlamaktadır (Kozan, 2012, s. 109).

KÜLTÜR DİLBİLİMDE ANIŞTIRMA OLGU

Anıştırma olgu veya olgular kültürdilbilim araştırma alanına giren ve kültürdilbilimsel çözümlemelerde ele alınan başlıca kavramlardan biridir. Anıştırma sözcüğü Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte (http://www.tdk.gov.tr) *''telmih veya anıştırmak işi''* olarak adlandırılmaktadır. Sözcük anlamı olarak anıştırma, bir ismin ile veya o isim ile bağdaşım kurulan olgunun kullanımının tekrar edilmesine veya ilk kullanıldığı durumla ilişkilendirilmesine denmektedir (Kozan, 2014, s. 101). Kültürdilbilimde anıştırma isim araştırmaları önemli bir yere sahiptir (Pak, 2004, Akt. Kozan, 2014, s. 101). Anıştırmalık, bir olgunun ya da nesnenin bir kültürde tekrar etmesi olarak tanımlanabilir. Anıştırma olgular kendi içerisinde anıştırma metin, anıştırma olay, anıştırma söz ve anıştırma isim olarak 4' e ayrılır.

Anıştırma Metin

Anıştırma metin, Yu. N. Karaulov' un çalışmalarında ortaya atılan ve anıştırmalık teriminin ortaya çıkmasını sağlayan bir kavramdır. Karaulov anıştırma metni, birey için duygu ve bilgi değeri olan; bireyin içinde bulunduğu toplum ve çevre tarafından çok iyi bilinen ve dilsel ifadelerde sıklıkla yer bulan metinler olarak tanımlar. Alıntılar, metin adları, yazarın veya kahramanın adları anıştırma metni belirten ögelerdir (Karaulov, 2010, Akt. Kozan, 2012, s. 125). Anıştırma metin kavramını anıştırma olgular olarak ele alan V. V. Krasnıh'a göre anıştırma metin sözel olan anıştırma olgularındandır (Krasnıh, 2002, Akt. Kozan, 2012, s. 126). Krasnıh anıştırma metni, sözel ve düşünsel etkinlikler sonucunda oluşan, kendisini oluşturan bileşenlerinin toplamdaki anlamının farklı, kendisinin anlamının farklı olduğu ve birden fazla yüklemden oluşan yapılar olarak

tanımlamaktadır. Edebi eserler (Leyla ve Mecnun, İntibah, Suç ve Ceza), reklam, fıkra metinleri ve siyasi metinler anıştırma metin niteliği taşıyan yapılardır (Krasnıh, 2002, Akt. Kozan, 2014, s. 109).

Anıştırma Olay

Sözel olan anıştırma olgularından bir tanesi de anıştırma olay kavramıdır. Anıştırma olay; bireyde belli çağrışımlar uyandıran ve toplumdaki çoğu kişi tarafından bilinen örnek veya kalıp olay olarak tanımlanabilir. Ayrıca anıştırma isim, olgu veya sözler anıştırma olayların '*gösteren'* i olabilir (Krasnıh, 2002, Akt. Kozan, 2014, s. 108). Örneğin *1453* (Fatih Sultan Mehmet' in İstanbul'u fethetmesi), *Yavuz* ve *Midilli* (Osmanlı'nın Rus limanlarını bombalayarak Birinci Dünya Savaşına girmesine neden olan gemiler) özel isimleri birer anıştırma olaydır.

Anıştırma İsim

Anıştırma isim, toplumdaki bireylerin çoğunluğu tarafından bilinen ve anıştırma metin veya olay niteliği taşıyan yapılarla ilişkilendirilen '*özel isim'* olarak adlandırılır (Krasnıh, 2002, Akt. Kozan, 2014, s. 109). Örneğin *Bihruz Bey* (Recaizade Mahmut Ekrem'in 'Araba Sevdası' romanında başkarakter) veya *Ahmet Celal* (Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun ' Yaban' adlı romanında başkarakter) anıştırma metin ile ilgisi kurulabilecek özel isim olarak gösterilebilir. *''Sütçü İmam''* (I. Dünya Savaşı sırasında Kahramanmaraş'ta Fransızlara başkaldıran kahraman) ise anıştırma olayla ilgisi kurulabilecek bir özel isim olarak gösterilebilir.

Anıştırma Söz

Anıştırma olgulardan bir diğeri de anıştırma söz kavramıdır. Anıştırma söz, içinde atasözü, deyimler gibi millî kültürü yansıtabilecek ögeler bulunduran, kendisine yetebilen ve her kullanımında yeniden yapılanan göstergelerdir (Krasnıh, 2002, Akt. Kozan, 2014, s. 109). Kültür bilim veya kültürdilbilim açısından deyimler, kendine özgü özellikleri olan kültürel oluşumlardır. Toplumların kültürel hafızasından ortaya çıkmış adeta birer kültür kodu sayabileceğimiz dilsel birimlerdir. Tuğ' a göre kültürel dünya görüşü dil işaretlerine yansır. Bu durum kendini en iyi şekilde deyim formatında gösterir. Ayrıca her halkın kendine özgü karakteristik çizgileri vardır. Bu çizgiler dildeki deyimsel oluşumlar içinde canlanır. Dil içindeki bu deyimsel oluşumlar toplumların kültürel hafızasına erişmede birer güvenilir materyal olarak karşımıza çıkar (Tuğ, 2011, s. 58). Ayrıca V. N. Teliya toplumlara ait dil, düşünce, inanç, örf, adet gibi kültürel özelliklerin deyimsel oluşumlarda gizli olduğunu belirterek, deyimleri bu özellikler hakkında bilgi veren semboller olarak değerlendirir (Tuğ, 2011, s. 9). Deyimler kültürdilbilimin bilimsel konusunu oluşturan olgulardır (Maslova, Akt. Amirova, 2014, s. 44). Kısacası deyimler dil- kültür ilişkisinden ortaya çıkmış, halkın kültürel hafızasını yansıtan dilsel oluşumlardır ve bu oluşumlar kültürdilbilimsel anlamda incelenebilir diyebiliriz.

Görüldüğü üzere anıştırma isim, metin, söz ve olay gibi sözel olan anıştırma olguları bir toplumun millî kültürüne ışık tutacak dilsel birimlerdir. Bu dilsel birimler bireylere tarihlerini hatırlatmada ve kültürlerini öğretmede önemli yer tutmaktadır. Bunların dille var olması ve aktarılabilmesi, bu tür yapıların tespit edilip belirtilmesi ve bilinmesi gerekliliğini önemli kılar. Ayrıca eğitim ve öğretimde kullanılan yazılı kaynaklarda bunlara ne derece yer verildiği ve yeni nesillere nelerin öğretilmek istendiğinin tespiti açısından da önemlidir. Toplum tarafından sık sık başvurulan bu kültürel olguların araştırılması ve incelenmesi toplumun kültürel hafızasına erişim açısından da önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada MEB yayınlarının Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıflarda okutulması kabul edilen Türkçe Ders Kitabındaki metinler incelenerek elde edilen verilerden hareketle metinlerdeki söz varlığı ve kültürdilbilim unsurları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında ders kitabındaki 8'i serbest okuma metni olma üzere toplamda 32 konu metni bu açıdan incelenmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada ders kitaplarındaki metinler incelendiği için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda MEB yayınlarının Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıflarda okutulması kabul edilen Türkçe Ders Kitabındaki metinlerdeki söz varlığı ve kültürdilbilim ögeleri incelenmiş, veriler kültürdilbilim bakımından değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması



Bu çalışmada MEB yayınevine ait 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma parçaları incelenmiştir. Serbest okuma parçaları da bu incelemeye dâhildir. Ancak dinleme metinleri ders kitabında yer almadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

MEB Yayınlarının Yayımladığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Kitabın Basım Yeri ve Tarihi: Ankara, 2018

Kitabın Yazarı / Yazarları: Dr. Gülşah Mete, Mahmut Karaaslan, Yeşim Kaya, Şahin Ozan, Derya Özdemir.

Kitaptaki Temalar ve Metin Sayısı: Kitapta toplam 8 tema ve bu temalarda bulunan toplam 32 metin yer almaktadır. Metinler ve yer aldıkları temalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir

Tablo 1. Ders Kitabında Yer Alan Metinler, Yazarları ve Yer Aldıkları Temalar

METİN ADI	YAZARI	YER ALDIĞI TEMA
Benlik Üzerine	Ahmet Şerif İzgören	KİŞİSEL GELİŞİM
Martı	Richard Bach (Çev. Kader Ay Demireğen)	
Acele Karar Vermeyin	Lao Tzu (Çev. Nazmi Değirmenci)	
Bir Adım Atın (S.O. M)	Orhan Öksüz	
Vatan yahut Silistre	Namık Kemal	MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK
O Geliyor	Celal Sahir Erozan	
İstiklal Madalyası	Arif Nihat Asya	
Atatürk'e Mektup (S.O. M)	Afet İnan	
Faydalı Bir İş Görmek Zevki	Şevket Rado	BİREY VE TOPLUM
Gurbet	Necip Fazıl Kısakürek	
Türkçenin Güzelliği	M. Halistin Kukul	
Yirmi Beş Kuruş (S.O. M)	Mustafa Özçelik	
Sanat	Faruk Nafiz Çamlıbel	SANAT
Mikro Minyatür.	Duru Özçelik	
Selimiye Camii	Ahmet Usal	
Bir Baba / Bir Zihniyet (S.O. M)	Bedri Rahmi Eyüboğlu	
Anadolu Uygarlıkları	Günay Tulun	MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ
Burada Dur	Saim Sakaoğlu	
Ergenekon Destanı	Mustafa Necati Sepetçioğlu	
Anadolu Davulu (S.O. M)	Mehmet Önder	
Kalbin Sesi.	Mustafa Kutlu	ZAMAN VE MEKÂN
Geçen Zaman	Ziya Osman Saba	
Değirmende Döner Taşım	Sadık Yalsızuçanlar	
Bursa'da Zaman (S.O. M)	Ahmet Hamdi Tanpınar	
Yûnus Emre'nin Mezarları	Nezihe Araz	ERDEMLER
Gülü İncitme Gönül	Bestami Yazgan	
Emine Teyze'nin Çilek Reçeli.	Miyase Sertbarut	
Eşekle Tilki (S.O. M)	Asım Haliloğlu	
Bilge Adamın Yolu	Aleiks Cabrera(Çev. Adem Uludağ)	HAK VE ÖZGÜRLÜKLER
Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi	Ahmet Turgut	
Özgürlük	Cahit Külebi	
Haritada Bir Nokta (S.O. M)	Sait Faik Abasıyanık	

Veri Analizi

Doküman metodu ile elde edilen verilerin çözümleme aşamasında nitel bir analiz yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. *"İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metindeki sözcüklerin*

daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir. İçerik analizi bir metinlerden meydana gelen bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramların varlığını belirlemeye ve yorumlamaya yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunurlar."(Büyüköztürk ve ark, 2018, s. 259). Bu bağlamda incelenen ders kitabındaki metinlerde geçen söz varlığı ögelerinin kültürdilbilimde denkliğinin olup olmadığı göz önünde bulundurularak bu ögeler özel isimler, deyimler, atasözleri ve yabancı isimler şeklinde sınıflandırılıp frekans değerleri belirtilmiştir. Ardından veriler kültürdilbilim açısından ele alınmış ve özel isimler kategorisi anıştırma isim, anıştırma metin, anıştırma olay olarak ayrıştırılmıştır. Özel isimlere metin yazarları ve metin isimleri eklenmemiştir. Ayrıca anıştırma metinlerde söz konusu metinlerdeki metin kahramanlarının kendisine yer verilmemiştir. Atasözleri ve deyimler ise anıştırma söz grubu altında ele alınmıştır. Yorumlama aşamasında ise elde edilen verilerden hareketle metinlerin kültürdilbilim veya söz varlığı ögeleri (deyimler, özel isimler, yabancı isimler ve atasözleri) bakımından yeterlilikleri, eksiklikleri yorumlanmış ve bazı genellemelere varılmaya çalışılmıştır. Araştırma boyunca inceleme ve çözümlemelerde Ahmet Turan Sinan' ın *Türkçenin Deyim Varlığı*, Ömer Asım Aksoy'un *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, Türk Dil Kurumunun Güncel Sözlüğü* ve Olena Kozan' ın *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar* adlı eseri esas alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Metinlerin İncelenmesi

Özel İsimler

İncelenen metinlerde geçen özel isimler ve frekansları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2. 8. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Özel İsimler ve Frekansları

Özel İsim	f	Özel İsim	f	Özel İsim	f	Özel İsim	f
Sıtkı Bey	**24**	Erzurum	**2**	Fatma	**1**	Mahfeli	**1**
Zekiye	**24**	Eskişehir	**2**	Çarmuzu mahallesi	**1**	Ahmet	**1**
Göktürk/ Göktürkler	**21**	Ankara	**2**	Çarmuzu Deresi	**1**	Konyalılar	**1**
Anadolu	**20**	Karaman	**2**	Lao Tzu	**1**	Osmanlılar	**1**
Emine Teyze	**20**	Yugoslavya/ Yugoslavya Devleti	**2**	Orhan (Bey)	**1**	Hititler	**1**
Allah	**17**	Fatih Sultan Mehmet	**2**	Ernst Diez	**1**	Yunanlar	**1**
Selimiye Camii/ Selimiye	**14**	Nasreddin Hoca/ Hoca	**2**	Piri Reis	**1**	Saraybosna	**1**
Jonathan Livingston/ Jonathan/ Jon/Martı Jonathan	**14**	Samsunlular	**2**	Halim Baki Kunter	**1**	Sırbistan	**1**
Osmanlı	**13**	Yunus Emre Türbesi	**2**	Tabduk	**1**	Hırvatistan	**1**
İslam Bey	**13**	Tanrı	**2**	Vildan Kunter	**1**	Makedonya	**1**
Bosna/ Bosna Hersek Devleti/ Bosna Hersek	**13**	Kur'an (Kuran)	**2**	Tabduk Emre Türbesi	**1**	Bağdat	**1**
Yunus Emre/ Yunus	**13**	Türkçemiz	**2**	Maderi Mevlana Türbesi	**1**	Slovenya	**1**
Abdullah Aliya/ Aliya İzzetbegoviç/ Aliya	**12**	Salon Çiçeği	**2**	Emine Teyze Reçelleri	**1**	Fakülte Duayeni	**1**
İstanbul	**11**	Dayton Antlaşması	**2**	Paşa	**1**	Pittard	**1**
Mahmut	**10**	Etiler	**2**	Talat Halman	**1**	Adnan Saygun	**1**
Ergenekon	**9**	Sandıklı	**2**	Atatürk	**1**	Yunus Emre Derneği	**1**
Hasan Kale / Kale	**9**	Samsunlular	**2**	Almanca	**1**	Mevla	**1**
Kral	**8**	Paris	**2**	İngilizce	**1**	Fatiha Suresi	**1**
Türkçe	**8**	Balkanlar	**2**	Fransızca	**1**	Galata Kulesi	1
Sarıköy	**8**	Sultan II. Selim/ II.Selim	**2**	Prof. Dr. Fuat Köprülü	**1**	Çocuk Hakları Bildirisi	**1**
Kayan Han	**7**	Türkiye	**1**	Sırp	**1**	Bolvadin	**1**
Ali	**7**	Efes	**1**	Hırvat	**1**	Robinson Crusoe	**1**
Mimar Sinan/ Koca Sinan/	**6**	Cenevre	**1**	Türkmen	**1**	Kız Kulesi	1



Sinan							
Narkissos	**6**	Fojnica	**1**	Tukuzlar	**1**	Topkapı Sarayı	1
Manolya	**6**	Milet	**1**	Türülken	**1**	Şehzade Camii	1
Akademi	**6**	Troya	**1**	Kayat	**1**	Sultan Selim Han Camii	1
Mehmet Bey/Mehmet	**6**	Kültepe	**1**	Millî Eğitim Bakanlığı	**1**	Süleymaniye Camii	1
İstiklal Madalyası	**5**	Alişar	**1**	Konsoloshane	**1**	AVM	1
Tukuz	**5**	Alaca	**1**	Ahidname	**1**	Erzurum Kekikleri	**1**
Konya	**5**	Akşehir	**1**	Cumhurbaşkanı	**1**	Mavi Kelebekler	**1**
Tor	**4**	Bizans	**1**	İş Kurumu	**1**	Ramazan	**1**
Profesör	**4**	Horasan	**1**	Tarih Kurumu	**1**	Bilgelik Evi	**1**
Edirne	**4**	Eğirdir	**1**	Yeni Hatay Devleti	**1**	Demokratik Eylem Partisi	**1**
Selçuklular	**4**	Şişli	**1**	Sarıbayır	**1**	Kovacı Mezarlığı	**1**
Bilge Kral	**4**	Hopa	**1**	Kavak Meydanı	**1**	Bosna Bağımsızlık Bayramı	**1**
Avrupa	**3**	Karadeniz	**1**	Osmanlı Mimarisi Klasik Dönem	**1**	Keçiborlu kazası	**1**
Burdur	**3**	Bolu	**1**	Rüzgarlimanı Köyü	**1**	Çay köyü	**1**
Bursa	**3**	Isparta	**1**	Oduncular köyü	**1**	Emre köyü	**1**
İl Han	**3**	Muradiye	**1**	Ergenekon Destanı	**1**	Bosnalılar	**1**
Sultan	**3**	Kula	**1**	Malazgirt Zaferi	**1**	Tuzcu köyü	**1**
Börteçine	**3**	Karadut Köyü	**1**	Besni Üzümü	**1**	Silistre Kalesi	**1**
İznik	**2**	Dokumacılar Köyü	**1**	Fransisken Katolik Kilisesi	**1**	Şarlo	**1**
Çanakkale	**2**	Kırkpınar Yağlı Güreşleri	**1**	Sarıköy Ovası	**1**	Ayasofya	**1**
Türkçeleşmiş	**2**	Çaltı Burnu	**1**				

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde ortaokul 8. sınıf ders kitabında 172'si farklı olmak üzere toplamda 532 özel ismin kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda bu özel isimlerin kültürdilbilim açısından sınıflandırılmasına gidilmiştir.

Özel İsimlerin Anıştırma Metin, Olay ve İsim Bakımından Sınıflandırılması

Anıştırma İsim

'Göktürk/ Göktürkler', 'Osmanlı', 'Yunus Emre/ Yunus', 'Tabduk', 'Aliya İzzetbegoviç','Bilge Kral','Börteçine', 'Piri Reis', 'Halim Baki Kunter', 'Vildan Kunter', 'Adnan Saygun', 'Sultan II. Selim', 'Talat Halman', 'Atatürk', 'Prof. Dr. Fuat Köprülü', 'Türülken', 'Kayat', Tukuzlar','Efes', 'Milet', 'Tukuz' 'Hititler', 'Pittard', 'Demokratik Eylem Partisi', 'Kayan Han', 'Mimar Sinan', 'İstiklal Madalyası', 'Şarlo', 'Tukuz', 'Selçuklular', 'İl Han', 'Fatih Sultan Mehmet','Bizans', 'Ernst Diez', Osmanlı Mimarisi Klasik Dönem', 'Silistre Kalesi', 'Troya', 'Nasreddin Hoca/ Hoca', 'Orhan (Bey)' gibi 39'u farklı olmak üzere toplamda 122 anıştırma isim tespit edilmiştir. Anıştırma metin ve olay isimleri toplama dâhil edilmemiştir.

Anıştırma Metin

İncelenen özel isimlerde; *'Ergenekon Destanı', 'Fatiha Suresi', 'Ahidname', 'Kur'an'* gibi Türk kültürüne ait anıştırma metinler ve *'Çocuk Hakları Bildirisi', 'Dayton Antlaşması', 'Robinson Crusoe'* gibi dünya kültürüne ait anıştırma metinler belirlenmiştir.

Anıştırma Olay

İncelenen özel isimlerde; *'Ergenekon', 'Malazgirt Zaferi', 'İstiklal Savaşı', 'Kırkpınar Yağlı Güreşleri'* ve *'Yeni Hatay Devleti'* gibi Türk kültürüne ait anıştırma olaylar tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra *'Bosna Savaşı, 'Bosna Bağımsızlık Bayramı', Birleşmiş Milletler Genel Kurul Toplantısı'* ve *'Mavi Kelebekler'* gibi dünya kültürüne ait anıştırma olaylar da tespit edilmiştir.

Anıştırma Sözler

Ders kitabındaki metinlerde rastlanan anıştırma sözler *'Deyimler'* ve *'Atasözleri'* kategorileri açısından incelenmiştir.

Deyimler

İncelenen metinlerde geçen deyimler ve frekansları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. 8. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabında Geçen Deyimler ve Frekansları

Deyim	f	Deyim	f	Deyim	f
ne kadar	14	her ne ise	1	karın doyur-	1
kendi kendine	11	silah altında dur-	1	dalga geç-	1
kıyamet mi kop-/ kıyamet kop-	10	çeri çöpü ayıkla-	1	ensesinde boza pişir-	1
değer ver-	6	sözünü kes-	1	çaba göster-	1
vücuda getir-	6	can ver-	1	burnunun dibi-	1
ortaya çık-	5	başında bekle-	1	şansı yaver git-	1
fark et-	4	toprak ol-	1	kendini beğen-	1
haber ver-	4	karşı dur-	1	acı ver-	1
hak et-	4	öteki beriki	1	aklından çıkar-	1
kim bilir-	3	ete kemiğe bürün-	1	ziyan ol-	1
aklından geç- /aklından geçir-	3	göze al-	1	gözüme al-	1
haklı çık-	2	kendini topla-	1	yol aç-	1
özür dile-	2	yüzü ak ol-	1	göz ardı et-	1
elden git-	2	emniyet et-	1	peşine tak-	1
ilk adım(ı) at-	2	gözünün önüne getir-	1	fikir yürüt-	1
er geç	2	şanına yakıştır-	1	eli silah tut-	1
dikkat çek-	2	vatan derdiyle yan-	1	yere göğe sığdırama-	1
çıt çıkma-	2	gözleri karar-	1	birbirine gir	1
ayağa kaldır-	2	değer biç-	1	yüz çevir-	1
çekip git-	2	ağırına git-	1	düze çıkarmaya çalış-	1
saçları ağart-	2	hesaba kat-	1	geviş getir-	1
göze çarp-	2	üstüne titre-	1	işini gör-	1
yüz ver-	2	fark gözet-	1	saygı besle-	1
yol ara-	2	yorgun argın	1	karşısına al-	1
karşı çık-	2	elini yak-	1	gözü üzerinde ol-	1
yarından tezi yok	1	dağdan gelip bağdakini kov-	1	içi pır pır et-	1
baskına uğra-	1	malumat al-	1	hayran ol-	1
işe yarama-	1	fikir ver-	1	düze çıkar-	1
arkasına düş-	1	iş gör-	1	kafasına kak-	1
kılıçtan geçir-	1	mest ol-	1	el birliği	1
sağ kal-	1	hesabını gör-	1	çorbada tuzu ol-	1
esir ol-	1	fırsat düş-	1	göğsünü gere gere	1
ad ver-	1	vücuda gel-	1	ağırlık ver-	1
boyun eğ-	1	hataya düş-	1	gözü takıl-	1
hal(i) kal-	1	gözünü döndür-	1	iftiraya uğra-	1
içine dönük	1	yolunu tut-	1	hakkını ara-	1
alkış tufanı	1	gözünden düş-	1	alev alev yan-	1
yerinde durama-	1	temize çık-	1	gölgede bırak-	1
havalar çal-	1	gözünü korkut-	1	ayak altında dolaş-	1
hünerini göster-	1	iğneyle kuyu kaz-	1	hava estir-	1
ortaya koy-	1	karşı çık-(an)	1	çekirdekten yetiş-	1
baş tacı	1	saçı ağar-	1	canla başla	1
yüreğini hop-	1	nasır bağla-	1	küplere bin-	1
yüreği hafif-	1	yüzüstü bırak-	1	acı acı gül-	1
yüreği ferah-	1	yollara düş-	1	yüreğine in-	1
yüreği boşal-	1	merak sal-	1	tavır takın-	1
adı kal-	1	gözleri par-	1	elinde bulun-	1



acı gel-	1	alıp yürü-	1	pabucu dama atıl-	1
düşünüp taşın-	1	aklından bile geçirme-	1	aklı başında ol-	1
ömür boyu	1	hele hele	1	neme gerek	1
uçup git-	1	rahat bırak-	1	gün al-	1
etrafını sar-	1	ayaküstü	1	içi içine sığma-	1
adam ol-	1	dillere destan	1	keyfi yerinde ol-	1
birer ikişer	1	yerli yerinde	1	öç al-	1
dalıp git-	1	kafa yor-	1	el şakası	1
gözleri dal-	1	bağdaş kur-	1	gönlü çek	1
mekik doku-	1	kendine mal et-	1	yakıp yık-	1
ruhunu şad et-	1	sarıp sarmala-	1	akıl erme-(z)	1
izin ver-	1	dalga dalga	1	boş dur-	1
ele geçir-	1	kiraya ver-	1	dert yan-	1
hak ver-	1	yolunu gözle-	1	kulak arkası et-	1
hayran kal-	1	dağları devir-	1	ballandıra ballandıra-	1
kıvanç duy-	1	söze gir-	1	dilini çözüver-	1
yolunda git-	1	oy birliği	1	karnı tok	1
taş çıkart-	1	boynu bükük	1	dillere destan ol-	1
boş sözler	1	şaşıp kal-	1	baş üstüne	1
Deyim	**f**	**Deyim**	**f**	**Deyim**	**f**
tatlı dil(li)	1	başına buyruk	1	kelimenin tam anlamı	1
tan ağar-	1	üzerine yürü-	1	gözlerini kamaştır-	1
göz ucuyla bak-	1	arka arkaya	1	yaralarını sar-	1
hayata geçir-	1	ayağa kalk-	1	gözü kay-	1
ders çıkar-	1	başı önünde	1	gözlerinin içine bak-	1
hülyaya dal-	1	peşini bırakma-	1	elinden geleni yap-	1
boyası at-	1	fiyat ver-	1	söz ver-	1
gönlünden kop-	1	bağrına bas-	1	göz kırp-(ıcı)	1
başına dikil-	1	laf işit-	1	söz aç-	1
canı sıkıl-	1	deli ol-	1	kendini ver-	1
yanlış kapı çal-	1				

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde ortaokul 8. sınıf ders kitabında 229'u farklı olmak üzere toplamda 302 deyimin kullanıldığı görülmektedir.

Atasözleri

İncelenen metinlerde geçen atasözleri ve frekansları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçen Atasözleri ve Frekansları

Atasözleri	**f**
Arı kovanı oğulsuz olmaz, düğün dernek davulsuz olmaz.	**1**
Uykusuz düş, davulsuz cümbüş olmaz	**1**
Davulun sesi uzaktan hoş gelir	**1**
Toplam	**3**

Ders kitabında incelenen metinlerde 3 adet atasözüne rastlanılmıştır.

Yabancı Kelimeler (Orijinal Yazılışlarıyla)

İncelenen metinlerde geçen yabancı kelimeler ve frekansları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 5. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçen Yabancı Kelimeler (Orijinal Yazılışla)

Yabancı Kelimeler(Orijinal Yazılışlarıyla)	**f**
Jonathan Livingston/ Jon/ Jonathan	**14**
Pittard	**1**
Ernst Diez	**1**
Fojnica	**1**
Robinson Crusoe	**1**

Troya	**1**
Şarlo	**1**
Lao Tzu	**1**
Fransisken	**1**
Toplam	**22**

Tablo incelendiğinde orijinal yazılışlarıyla verilen yabancı isimlerin toplamda 22 tane olduğu görülmüştür. En çok sıklık derecesine sahip yabancı ismin ise '*Jonathan Livingston/Jon/Jonathan*' olduğu görülmüştür.

Tablo 6. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Kültürdilbilim Olgularının Sınıflandırılması ve Frekans Değerleri

	Özel İsimler			**Anıştırma Sözler**		
Temalar	**Anıştırma Metin Sayısı**	**Anıştırma İsim Sayısı**	**Anıştırma Olay Sayısı**	**Deyim Sayısı**	**Atasözü Sayısı**	**Yabancı Kelime Sayısı**
Kişisel Gelişim	-	**1**	-	**38**	-	**15**
Millî Mücadele ve Atatürk	-	**10**	**2**	**55**	**3**	**1**
Birey ve Toplum	-	-	-	**43**	-	-
Sanat	**1**	**9**	-	**28**	-	**1**
Millî Kültürümüz	**1**	**53**	**3**	**38**	-	**1**
Zaman ve Mekân	**1**	**1**	-	**25**	-	-
Erdemler	**1**	**20**	-	**37**	-	-
Hak ve Özgürlükler	**4**	**17**	**4**	**43**	-	**4**
TOPLAM	**8**	**122**	**9**	**302**	**3**	**22**

Tablo incelendiğinde özel isimlerin sınıflandırıldığı kategorilerde en çok anıştırma grubunun anıştırma isim olduğu görülmüştür. Ders kitabındaki temalarda toplam 122 anıştırma isim tespit edilmiştir. Anıştırma isimlere en çok '*Millî Kültürümüz*' temasında yer verilirken bu gruba '*Birey ve Toplum*' temasında hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tabloda değer ifade eden bir diğer grup ise anıştırma metinlerdir. Ders kitabındaki temalarda toplam 8 anıştırma metin tespit edilmiştir. Anıştırma metinlere en çok '*Hak ve Özgürlükler*' temasında yer verildiği görülürken '*Kişisel Gelişim*', '*Millî Mücadele ve Atatürk*' ve '*Birey ve Toplum*' temalarında anıştırma metne hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Geri kalan temalarda ise birer anıştırma metin tespit edilmiştir.

Tablodan elde edilen bir diğer sonuç ise anıştırma olaylardır. Ders kitabındaki temalarda toplam 9 anıştırma olay tespit edilmiştir. Bu gruba en çok '*Hak ve Özgürlükler*' temasında yer verildiği görülmüş, '*Kişisel Gelişim*', '*Birey ve Toplum*', 'Sanat', '*Erdemler*', '*Zaman ve Mekân*' temalarında bu grubun hiç yer almadığı tespit edilmiştir.

Anıştırma sözler bölümünden elde edilen sonuçlara baktığımızda toplamda 305 anıştırma söze rastlanmıştır. Bunlardan 302'si deyim 3'ü atasözüdür. Anıştırma söz grubunda en çok deyimin '*Millî Mücadele ve Atatürk*' temasında bulunduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla '*Birey ve Toplum*', '*Hak ve Özgürlükler*', '*Kişisel Gelişim*', '*Millî Kültürümüz*', '*Erdemler*', '*Zaman ve Mekân*' temaları izlemiştir. En az deyim '*Zaman ve Mekân*' temasında bulunmuştur. Atasözlerine ise sadece '*Millî Mücadele ve Atatürk*' temasında yer verilmiştir.

Orijinal yazılışlarıyla verilen yabancı kelimeler ise en çok '*Kişisel Gelişim*' temasında yer almıştır. '*Zaman ve Mekân*', '*Erdemler*', ve '*Birey ve Toplum*' temalarında bu gruba hiç yer verilmemiştir.

Tablodaki toplamdan elde edilen sonuçlara bakıldığında anıştırma olgulardan en çok anıştırma söz (f=305) grubuna yer verildiği görülmüştür. Bunu sırasıyla anıştırma isim (f=122), anıştırma olay (f=9) ve anıştırma metin (f=8) grupları izlemiştir.

SONUÇ

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin bazı önerilere yer verilmiştir.

Kültür hem bir millet için hem de o milleti meydana getiren bireyler için büyük önem ifade eden bir varlıktır. Kültür ögeleri ise bireyler arasında anlaşma ve dayanışmayı sağlayan ve bir milleti diri ve ayakta tutan olgulardır. Milleti var eden bireylerin bu kültür ögelerini bilmeleri ve bunlara sahip çıkmaları gerekmektedir.

Dil, kültür ögelerin aktarılıp korunmasını sağlayan ve üzerinde kültür izlerini taşıyan bir araç konumundadır. Ana dili ve öğretiminin ilk kültür öğretimi ve aktarımının gerçekleştiği dil olması hasebiyle bu noktada Türkçe dersinin önemi gayet açıktır. Türkçe dersleri, sahip olduğu kaynaklarıyla ana dilinin inceliklerini, zenginliklerini ve ana dilinin sahip olduğu kültür varlıklarını dil aracılığıyla öğretip aktaran temel derslerdir.

Dilsel unsurlar, üzerlerinde çeşitli analizler yapılmaya imkân tanıyan ifade kalıplarıdır. Kültürdilbilim bizlere dilde bulunan kültür ögeleri hakkında bilgi veren çözümleme yöntemlerine sahip bir alandır.

Araştırmada incelenen ortaokul 8. Sınıf Türkçe ders kitabından elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İncelenen metinlerde anıştırma metin, anıştırma olay, anıştırma isim ve anıştırma söz gibi anıştırma olgular tespit edilmiştir.

2. Anıştırma olgulardan en çok anıştırma söz grubu ögelerine yer verilmiştir. Bunu sırasıyla anıştırma isim, anıştırma olay ve anıştırma metin türleri izlemiştir.

3. Anıştırma söz grubunda en çok deyimlere rastlanmıştır. Deyimlerin bütün temalarda yer aldığı tespit edilmiş ve frekanslarının da birbirlerine yakın olduğu görülmüştür. Atasözlerinin ise frekansının çok düşük olduğu ve atasözlerine tek bir temada yer verildiği belirlenmiştir.

4. Anıştırma metinlerde Türk ve dünya kültürüne ait anıştırma metinlerin eşit sayıda olduğu görülürken anıştırma olaylarda Türk kültürüne ait unsurlara daha çok yer verilmiştir.

5. Anıştırma metinlerin temalara dağılımı incelendiğinde 8 temadan 3'ünde anıştırma metnin yer almadığı tespit edilmiştir.

6. Anıştırma olayların temalara dağılımı incelendiğinde ise 8 temadan 5'inde herhangi bir anıştırma olaya rastlanmamıştır.

7. Anıştırma olgular içinde çokluk bakımından ikinci sırada yer alan anıştırma isimler(f=122) ise sadece bir temada hiç yer almamıştır.

8. Orijinal yazılışlarıyla incelenen yabancı isimlere (f=22) ise 3 temada rastlanmamıştır.

9. Çalışmada *'Millî Kültürümüz'* temasının anıştırma olgu bakımından en zengin tema olduğu, bu anlamda *'Zaman ve Mekân'* temasının ise en fakir tema olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Çalışmadaki sonuçlara göre sunulan öneriler şunlardır:

1. Türkçe ders kitabındaki metinler öğrencilerin millî kültür duyarlılıklarını geliştirebilecek düzeyde olmalı ve metinler bu hassasiyetle hazırlanmalıdır.

2. Türkçe ders kitabı metinlerde kültür ile ilgili dil ögelerine yeteri kadar yer verilmelidir. Bu anlamda söz varlığı ögelerinin ve anıştırma olgu türlerinin metinlerde yer alması önem arz etmektedir.

3. Kültürdilbilim yeni yeni gelişmekte olan ve çözümleme yöntemleri henüz tam anlamıyla oturmamış bir alandır. Bu alanı aydınlatacak ve kültürdilbilim inceleme yöntemlerini açığa çıkaracak çalışmalar daha çok yapılmalı ve bunlar bilim dünyasına sunulmalıdır.

4. Ders kitabı incelemelerinde ve özellikle Türkçe ders kitapları incelemelerinde kültürdilbilim penceresinden yapılan çalışmalar artırılmalıdır.

5. Bu çalışmada sadece MEB yayınlarının 8. Sınıf Ortaokul Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Diğer sınıf düzeylerinde okutulan ve farklı yayınlarca hazırlanan Türkçe ders kitaplarının da

kültürdilbilim açısından incelendiği çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu kitaplar karşılaştırmalı olarak da ele alınabilir.

6. Çalışmada tespit edilen kültürdilbilimin temel kavramlarından olan anıştırma olgu türlerinin kısmen yetersiz olduğu görülmüştür. Anıştırma olguların öğrencinin tarihini ve kültürünü hatırlayıp bunlara bağlı olmasına yardımcı olacağı ve ders kitaplarında bu türlere daha çok yer verilmesi gerekmektedir.

7. Çalışmada anıştırma metnin ve anıştırma olayın frekansında ve temalara dağılımında eksiklikler olduğu ve bu konuda yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Anıştırma metin ve olayların da kültürü çağrıştıran ve anımsatan en önemli ögelerden olduğu düşünülerek Türkçe ders kitaplarında bu ögelere daha çok yer verilmesi ve bunların sadece belli temalarla sınırlı tutulmaması gerekmektedir.

8. Anıştırma söz grubunda deyimlerin yeteri derecede kullanıldığı ancak ders kitabında yeteri miktarda atasözü varlığına yer verilmediği görülmüştür. Nitekim Güfta ve Kan (2011)'ın 7. Sınıf Türkçe ders kitabını dil ile ilgili kültür ögeleri açısından inceledikleri çalışmada, Akın (2018)'ın ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurları millî kültür teması nezdinde incelediği çalışmada, Öz (2012)'ün 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarını söz varlığı açısından incelediği çalışmada ve Büyükhellaç (2014)'ın Türkçe ders kitaplarını söz varlığı bakımından incelediği çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar ders kitabındaki metinlerde yeteri derecede atasözlerine yer verilmediğini tespit etmişlerdir. Atasözlerinin de diğer söz varlıkları gibi dilin inceliğini ve zenginliğini yansıttığı göz önünde bulundurulmalı ve metinlerde atasözlerine daha çok yer verilmelidir. Ayrıca incelenen ders kitabı metninde atasözlerine tek bir tema ve metin altında yer verildiği görülmüştür. Atasözlerinin kullanımında böyle bir sınırlamaya gidilmemelidir.

KAYNAKÇA

Akın, K (2018). Millî Kültür Teması Çerçevesinde Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Temel Unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Yıl, s. 6, Sayı, s. 77, Eylül 2018, s. 363-37

Aksan, D (1990). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*, TDK Basımevi, Ankara.

Aksan, D (2000). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim (1, 2, 3 ciltler).* Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

Aksan, D (2006). *Türkçenin Sözvarlığı,* Engin Yayınevi, Ankara.

Aksoy, Ö. A (1970). *Atasözleri ve deyimler.*(El kitabı). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Aksoy, Ö. A (1993). *Atasözleri ve Deyimler Hakkında II.* İnkılap Yayınları.

Alabaş, R (2018). "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında İlk Mekteplerde İnsani ve Toplumsal Değerler Eğitimi: Resimli, Yeni Muhasabat-ı Ahlakiye ve Medeniye Ders Kitabı Örneği", *Çağdaş Eğitim Araştırmaları Dergisi*, ss.55-87

Amirova, N. D (2014). Dilbilimde Özgün Bir Yaklaşım: Kültürdilbilim.(Çev. Ü. Dohman). Kozan, O. (Ed.). *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar* (1.baskı), Ankara: Gazi Kitabevi (s.33)

Bulut, M., & Orhan, S (2012). "Türkçe-edebiyat ders kitaplarının dil ve kültür aktarımındaki rolü ve önemi üzerine bir inceleme", *The Journal of Academic Social Science Studies,* 5(8), 297-311.

Büyükhellaç, S (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Büyüköztürk ARK (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (25. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çiftci, M.; Batur, Z.; Keklik, S (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı.* Grafiker Yayınları – Ankara.

Çotuksöken, Y (2003). *Üniversite öğrencileri için uygulamalı Türk dili* (Vol. 2). Papatya Yayıncılık.

Dilçin, C (1978, Mart). Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı ve Tarihsel Sözlüğü. *Türk Dil Kurumu Hafta Sonu Konuşmaları.*

Ergin, M (1988). *Türk dil bilgisi.* İstanbul, Bayrak Yayınları

Göçer, A (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili,* 729, 50-57.

Gökalp, Z (1990). *Türkçülüğün esasları*, MEB yayınları.

Gökdayı, H (2008). Türkçede Kalıp Sözler. Bilig. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Başkanlığı, 44, 89- 110.

Güftâ, H., ve Kan, M (2011). İlköğretim 7. Sınıf türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür ögeleri Açısından incelenmesi/The Study Of The Turkısh Coursebook Of Grade 7 Elementary School In Terms Of Language-Related Cultural Elements. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(15), 239-256.



Günay, V. D (2016). *Kültürbilime Giriş: Dil, Kültür ve Ötesi [Introduction to Culturology: Language, Culture and Beyond].* İstanbul: Papatya Publishing.

Güneş, F (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Nobel Yayın Dağıtım.

Güvenç, B (1997). *Kültürün ABC'si (*Vol. 67). Yapı Kredi Yayınları.

Hatiboğlu, V (1964). Kelime Grupları ve Kuralları. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - *Belleten*, 11, 203-244.

Kaplan, M (1982). *Kültür ve Dil (*Vol. 95). Dergâh Yayinlari.

Kaplan, M (1987). *Türk Milletinin Kültürel Değerleri.* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, s. 735

Karahan, L (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün Parça İlişkisinin Önemi. *Turkish Studies,* 4(8), 24- 30

Korkmaz, Z (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü.* Ankara, TDK Yayınları.

Kozan, O (2012). *Rus ve Türk Gazetelerindeki Haber Başlıklarının Kültürdilbilimsel Çözümlemesi,* Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara

Kozan, O (2014). *Kültürdilbilim (Temel Kavramlar ve Sorunlar) (*1.Baskı*)* Ankara: Gazi Kitabevi.

Luçinina , Ye. N (2014). Sosyal Bilimler Alanında Kültürdilbilim.(Çev. Ataklı F.) Kozan, O (Ed.). *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar* (1.Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi (s. 27-32).

MEB, (2018). Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

Onan, B (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları* (3.Baskı*)* Nobel Akademik Yayıncılık.

Oruç, Ş (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 45(3), 279-290.

Ozankaya, Ö (1992). "Ulusal toplumun ve ulusal kültürün kurucu ögeleri." *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,* 3(10).

Öz, G (2012). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

Özdemir, C (2013). Dil- Kültür İlişkisi: Folklor Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve İşlevi. *Millî Folklor,* 25(97).

Özdemir, E (2000), *Erdemin Başı Dil,* Ankara. Bilgi Yayınevi

Özyılmaz, H., ve Sahil, S (2017). "Sosyal Yapı Değişiminin Mimari Yapıya Yansıması: Diyarbakır Örneği." *Megaron*, 12(4).

Par, A. H (1980). *Örnekli Açıklamalı Atasözleri.* İstanbul: Serhat Dağıtım Yayınevi.

Ruçina, L. İ (2014). Dilbilim Disiplinleri Arasında Kültürdilbilimin Yeri (Çev. Saraç H.). Kozan, O (Ed.). *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar* (1.Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi (s. 17-21).

Sinan, A.T (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75- 78

Sinan, A. T (2015). *Türkçenin deyim varlığı.* İstanbul, Kesit Yayınları.

Spencer-Oatey, H (2012). "What is culture? A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts.", Available at GlobalPAD Open House.

Tuğ, C (2011). Rusçadaki Eşanlamlı Deyimlerin Kültürdilbilimsel Açıdan İncelenmesi, Yüksek Lisans Tez Projesi, Ankara 2011. Türkçe

Tutsak S. Ve Batur Z (2011). "Cumhuriyetten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Ders Kitabı: İki Örneğin Karşılaştırılması", International, *Turkish Studies Dergisi*, Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011, p. 355-389 Turkey

Tüfekçioğlu, H (1993). "Ders Kitapları Üzerine Yapılmış İki Çalışma ve Yetişkenlere Okuma Yazma Öğreten İki Kitap Hakkında İnceleme.", *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, *3*(4), 61-90. Erişim Adresi:https://www.google.com/url/?sa=t&source=web&rct=j&url=http://dergipark.gov.tr/iu sosyoloji/issue (*6 Ocak, 2019*) tarihli erişimden.

Ünalan, Ş (2010). *Dil ve Kültür (4. baskı).* Ankara: Nobel Yayınevi.

Uygur, N. (2014). *Kültür kuramı.* Yapı Kredi Yayınları.

Yalçın, A (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, (1.Baskı). Akçağ Yayınları, Ankara.

Yapıcı, M (2004). "İlköğretim 1. Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu.", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, ISSN, s. 1303-5134*

Yazoğlu, R (2002). Dil-Kültür İlişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, (5).

Yılmaz, E (2014). *Temel dilbilgisi terimleri sözlüğü.* Pegem akademi.



ÖĞRENCİLERİN HAZIRLIKSIZ KONUŞMADA YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Mehtap ÖZDEN
Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Türkçe Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
mehtapguness@yahoo.com mehtapgunes@comu.edu.tr

Özet

Konuşma, kişinin kendisini ifade etmek için kullandığı becerilerden en çok tercih edilenidir. Hazırlıksız konuşma ise günlük hayatta ve birden bire yapılması gereken konuşmalardır. Bu sebeple günlük hayatta oldukça etkili olmaktadır. Hazırlıksız konuşma sırasında yaşanılan sıkıntılar kişinin günlük olağan yaşantısında başta olmak üzere çeşitli sorunlara yol açabilir. Çalışma Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıksız konuşma sırasında yaşadıkları sıkıntıları ve bu sıkıntıların çözüm yollarına yönelik önerileri içermektedir. Çalışmada Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinden görüşme tekniği ile hazırlıksız konuşmada yaşadıkları sıkıntılar ve bu sıkıntılara yönelik çözüm önerileri sorulmuştur. Çalışma 2018- 2019 öğretim yılı bahar yarılında Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitede eğitim alan öğrencilerden veriler toplanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ve durum incelemesi yapılarak veriler incelenmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sırasında yaşadıkları sorunlar heyecanlanmak, bilgisizlik ve doğru nefes alamamak gibi sebeplere dayalı sorunlardan oluşmuştur. Çözümler ise alıştırma yapmak, bildiği konuda konuşmak ve kitap okumakla mümkün görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hazırlıksız konuşma, hazırlıksız konuşmada yaşanılan sorunlar, hazırlıksız konuşmada yaşanılan sorunlara çözüm önerileri, Türkçe eğitimi lisans öğrencileri

PROBLEMS EXPERIENCED BY STUDENTS IN UNPREPARED SPEECH AND SOLUTION SUGGESTIONS

Abstract

Speech is one of the most preferred skills used to Express oneself. Unprepared speech is a conversation that needs to be done suddenly in daily life. Therefore, it is quite effective in daily life. The problems experienced during unprepared speech may cause various problems, especially in the daily life of theperson. The study includes the problems experienced by the undergraduate students of Turkish education during unprepared speech and suggestions for thes olution of these problems. In the study, the problems of Turkish education undergraduate students in the unprepared speech by means of interview technique and solutions for these problems were asked. The data were collected from the students who received education at a university in the western part of Turkey in the springs emester of 2018 - 2019 academic year. A case study and a case study of qualitative research methods were used to analyze the data. Students' problems during unprepared speech consisted of excitement, ignorance and inability to breath ecorrectly. The solutions were made possible by practicing, talking and reading books.

Key Words: Unprepared speech, problems experienced in unprepared speech, solutions to problems experienced in unprepared speech, undergraduate students in Turkish education

Giriş

Konuşma, günlük hayatta kendimizi anlatmak için en çok kullandığımız beceridir. Yazma, konuşma kadar sık kullanılmamaktadır; yazma becerisi için de hazırlıklı ve hazırlıksız şeklinde bir sınıflama yapılabilmesine rağmen yazma hazırlıksız olsa dahi kontrollü bir kendini ifade etme biçimidir. "Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa kavuşturulması olarak açıklanmaktadır. İnsanlar konuşma yoluyla düşündüklerini, hissettiklerini ifade etmekte, zihinsel yapısını ve görünümünü açıklığa kavuşturmaktadır. Konuşma zihinde başlayan ve sözlere doğru uzanan bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte düşünce, duygu, beyin, konuşma organları ve sesler yer almakta, bir dizi karmaşık işlem yapılmaktadır. Konuşma sırasında düşünceler seslerle iletilmektedir. Ancak konuşma basit bir seslendirme işlemi değildir" (Güneş, 3, 2014).



Hazırlıksız konuşma günlük hayatın içinde kendiliğinden gelişmekte ve kişinin geçmiş yaşantıları, cinsiyeti, yaşı vb. birçok unsurun etkisiyle şekillenmektedir. "Hazırlıksız konuşmalar her ne kadar ismi itibarıyla plansızlığı çağrıştırsa da her bir hazırlıksız konuşma için kısa da sürse zihinsel bir hazırlık süreci olmaktadır. Hazırlıksız konuşmada önemli olan, bu kısa hazırlık süresini en iyi şekilde kullanabilmek ve konuşma içeriğini doğru şekilde belirleyebilmektir. Hazırlıksız konuşma üzerine verilen eğitimde çok kısa da olsa kişinin zihinsel bir plan yapmasının gerekliliği öğrenciye kavratılmalıdır" (Sağlam ve Doğan, 49, 2013). Toplum içerisinde yaşayan her birey konuşma becerisine ihtiyaç duymaktadır, ancak bazı meslek grupları bu beceriyle biraz daha fazla iç içedir. Öğretmenler konuşma becerisini ve özellikle de hazırlıksız konuşma türünü en çok kullanan meslek sahipleri arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra okul ortamında da hem öğretmeler hem de öğrenciler konuşma becerisini sık bir şekilde kullanmakta ve haliyle bu beceri okul ortamında daha fazla gelişmektedir. "Eğitimin ve iletişim becerilerinin temeli olan konuşma becerisi sağlıklı anlaşmanın ve toplumdaki çatışmaların önlenmesinin ön koşuludur. Bu sebeple bireyin ilk çevresi olan aileden başlayarak okul yaşamı ve sonrası da olmak üzere konuşma becerisinin önemi orta-dadır. Bu becerinin sistemli bir şekilde işlendiği ve planlandığı yer okullardır" (Demir, 2015, 303). Okul ortamında öğretmenlerin öğrencilere konuşma biçim ve üslupları ile örnek olması son derece önemlidir. Öğretmenler, bütün dil becerilerini en üst seviyede kullanma yeteneğine sahip olması gereken bireylerdir. Çünkü hem öğrencilere ulaşmaları hem de öğrencilerin de bu becerileri geliştirtmeleri ancak ve ancak bu şekilde mümkün olabilir. Öğretmenlerin açık, anlaşılır ve akıcı konuşma becerisine sahip olması öğrencilerin öğrenmelerini etkileyecektir. "Akıcı konuşma ile de bireyin toplumdaki iletişiminin daha iyi olması amaçlanmaktadır" (Babayiğit, 2019, 186). Hazırlıksız konuşmada çelişkisiz ve doğru ifadeler kullanmak kişinin kelime ve bilgi hazinesi ile doğru orantılıdır. Bu sebeple öğrencilerin de öğretmenlerin de etkili konuşmasının sağlam bilgi ve kelime hazinesi ile mümkün olabileceği unutulmamalıdır.

Hazırlıksız konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara literatürde kısıtlı olsa da rastlanılmaktadır. "Bireyin söz varlığı onun dış dünyayla kuracağı iletişimle doğrudan ilişkilidir. Söz varlığını bir kumbaraya benzetebiliriz. Kumbarada biriktirdiklerimiz ne kadar çoksa o kadar çok harcayabiliriz. Bu araştırmada öğrencilerin hazırlıksız bir konuşmada kullandıkları söz varlıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan 30818'lik kelime havuzu oldukça küçük olmasına karşılık üniversite öğrencilerinin anlık ve üretime dönük söz varlığını ortaya koyması bakımından önemlidir" (Kalfa, 2009, 176). "Konuşmanın sadece fiziksel ses ile eşleştirilmesi neticesinin meydana getirdiği bir diğer problem, konuşmayı düşüncenin konuşma organları vasıtasıyla dile getirilmiş seslendirmesi olarak bilme, konuşmayla dinlemeyi karşıtlık ilişkisi içine yerleştirme geleneğidir" (Baş, 2011, 112). Akaya (2012) öğretmen adaylarının konuşma sorunları ile ilgili görüşleri ile ilgili yaptığı çalışmada "öğretmen adaylarının ses, ton vurgu, telaffuz yanlışları; psikolojik (topluluk karşısında konuşamama, birebir ilişkilerde konuşamama), konuşma duraksaması, dil bilgisi kurallarını uygulayamama, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, fiziksel nedenlerle toplumsal engellerden kaynaklanan konuşma sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının tespit edilen konuşma sorunlarını en aza indirmek için drama, tiyatro, pandomim gibi çalışmalar yapılabileceği gibi eğitim fakültelerinde sözlü anlatım dersinin yanında diksiyon, etkili konuşma gibi derslere de yer verilebilir" (Akkaya, 2012, 405). Karahan (2013) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin konuşmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, konuşmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu, sınıf değişkeninin üst sınıflardaki öğrencilerin lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Katrancı ve Kuşdemir (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama ile çözümlemeye çalışmış ve Sözlü Anlatım dersindeki uygulamaların, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının azalmasına etki ettiğini tespit etmiştir. Özkan ve Kınay (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarında daha önce resmî bir törende konuşma yapmanın, konuşma kaygısı ile sınıf düzeyinin etkili olduğu; ancak öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018) konuşma kaygı düzeyi ve konuşma başarısı üzerine yaptıkları çalışmada konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yani çalışmadan konuşma kaygısının konuşma başarımını olumsuz yönde etkilediği sonucu çıkmıştır. Özdemir (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yaptığı çalışmada konuşma eğitimine dayalı bilgilerden sonra yapılan hazırlıklı konuşma uygulamalarının öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde konuşma kaygısına ilişkin görüşlerinde konuşma yaparken çok rahat bir şekilde duygu ve düşüncelerini ifade

ettiği, dinleyici topluluğunun jest ve mimiklerinin bireyde dönüt sağladığı, konuşma yaparken eksik olan bilginin bireyde kaygı düzeyinin yüksek olmasına neden olduğu, konuşma kaygısını yenmek için bireyin bir takım egzersizler yaptığı ve bu egzersizlerin bireyde güven duygusunu arttırdığı görülmüştür" (Koç Akran ve Özdemir, 2018, 46). "Hazırlıksız konuşmalar öğretmenler, özellikle temel dil eğitimi veren sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri için büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, hazırlıksız konuşmanın niteliği, nasıl gerekçelendirildiği ile ilgilidir. Çünkü çelişmezlik içeren konuşmalar dinleyici üzerinde etkiye sahiptir. Konuşmada kullanılan gerekçeler, konuşmanın çelişmezliğini etkiler" (Kırbaş ve Kanatlı, 2019, 141). Kaya ve Bozkurt (2019) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerini değerlendirmiş ve çoğunun kendini yeterli bulmadığı ve bu yetersizliği lisans eğitimi sırasında aldıkları konuşma eğitimi derslerinin yararlı olmamasına bağladıklarını belirlemişlerdir.

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim türündedir. Olgu bilim aslında bireyin bildiği, farkında olduğu ama üzerinde ayrıntılı bir düşünme süreci geçirmediği olgulara yöneliktir. "Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırmadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 72).

Araştırma Grubu

Araştırmada araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Sebebi ise bu örnekleme türünün kolay ulaşılabilir olmasıdır. Türkçe lisans eğitimi alan öğrencileri ölçüt alındığı için bu öğrencilerden oluşan grup ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş, bu formda öğrenciler ile ilgili demografik bilgiler ve öğrencilerin hazırlıksız konuşmada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin ne olduğuna dair sorular yer almaktadır. Ölçme aracının güvenirlik ve geçerliği üç alanında uzman öğretim üyesine sunularak gerçekleştirilmiştir.

Görüşme soruları:

1. Hazırlıksız konuşma yaparken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

2. Hazırlıksız konuşma yaparken yaşadığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması

Veriler öğrencilerle yüz yüze ve araştırmacı tarafından toplanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmaya katılan katılımcıların elle yazdıkları formlar yoluyla ve yaklaşık olarak 30 dakikalık bir süre verilerek elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarda yaşadıkları sorunlar

Tablo 1.

F	%	Heyecanlanmak
18	58.06	Heyecanlanmak, Kendime güvenmem ve hazırlıksız olduğum için heyecanlanırım, İstediğim gibi konuşamamak sonucu, Heyecanlanmak, İstediğim gibi konuşamamak sonucu Heyecanlanmak, Heyecanlanmak, Heyecanlanmak, Heyecanlanmak, Ağır bir konu ise heyecanlanmak, Heyecanlanmak, Konunun önemli olması durumunda heyecanlanmak, Heyecanlanmak, Hazırlıksız olduğum için bütün konuşma boyunca heyecanlanmak, Rahat olmadığım için, Heyecanlanmak, Heyecanlanmak, Heyecan ve stres, Heyecanlanmak, Heyecanlanmak, Heyecanlanmak

Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıksız konuşma yaparken en çok yaşadıkları sorun heyecanlandır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 58.06'sı kendilerini hazırlıksız konuşma yaparken heyecanlı hissettiklerini söylemişlerdir.



Tablo 2.

F	%	Yanlış ve eksik bilgi vermek
16	51.6	Konu eksik kalıyor, Eksik bilgi vermek, Kısa ve eksik konuşmak, Eksik anlatmak, Asıl söylemek istediğimi söyleyememek, Eksik anlatmak, Kısıtlı bilgi anlatmak, Net konuşamamak, Kelimelerdeki sesleri yutmak, Planlı olmadığım için yanlış ve eksik konuşmak, Plan yapmamak, Plansızlık, Planlı olmadığım için eksik veya yanlış konuşmak, Yanlış telaffuz veya yanlış kelime kullanmak, Kelime tercihlerinde hatalar yapmak, Yanlış konuşmak

Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıksız konuşma yaparken yaşadıkları sorunlardan ikinci sırada % 51.6 yanlış ve eksik bilgi vermek olduğunu bildirmişlerdir. Yanlış ve eksik bilgi vermek öğrencilerin yaşadıkları sorunların başında yer almaktadır. Ancak aslında bu sorunun da kökeninde heyecan yatmaktadır.

Tablo 3.

F	%	Asıl söyleyeceğini söyleyememek
14	45.1	Gereksiz bilgiler vermek/ amaçtan uzaklaşmak, Anlatma istediği ve anlattığım arasında bağ kopuyor, Amaçtan uzaklaşmak, Nereden başlayacağını bilememek, Konuyu sıraya koyamamak, Ne diyeceğini bilememek, Gereksiz her şeyi anlatmak, Konuya bağlı kalamama, Anlatmak istediklerimi anlatamamak, Söyleyeceklerimi unutmak, Konu dışına çıkmak, Konu dışına çıkmak, Gereksiz kelime kullanma, Nereden başlayacağını bilememek

Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıksız konuşma yaparken yaşadıkları sorunlardan üçüncü sırada % 45.1 asıl söyleyeceğini söyleyememek gelmektedir. Asıl söyleyeceğini söyleyememek de heyecana bağlı bir sorun olarak görünmektedir.

Tablo 4.

F	%	Bilgisizlik
13	41.9	Bilgisizlik, Bilgisizlik, Bilgisizlik, Bilgisizlik, Bilgisizlik, Hakim olmadığı konuda konuşmak, Konuya hakim olamamak, Konu hakkında bilgi sahibi olmamak, Konuya hakim olmamak, Konuya hakim olmamak, Konu hakkında çok bilgi sahibi olmamak, Yeterli bilgi birikimine sahip olmamak, Konu hakkında bilgi sahibi olmamak

Türkçe eğitimi lisans öğrencileri hazırlıksız konuşma yaparken yaşadıkları sorunların dördüncüsü olarak bilgisizlik % 41.9 cevabını vermişlerdir. Bilgisizlik konuya hâkim olamamak, bilgi birikimine sahip olamamak gibi unsurları içermektedir. Bilgisizlik her kişinin yaşayabileceği bir durumdur.

Tablo 5.

F	%	Kalabalık ortamda ve tanınmayan insanlarla konuşmak
9	29.03	Kalabalık ve tanımadığım insanlarla konuşmak korkutur, Kalabalık ve tanımadığım insanlara konuşmak, Kalabalık önünde konuşmak, İnsanların gözlerinin üstümde olması, Ortamdaki dinleyicilerin sıcaklığı, Dinleyici ile göz teması kuramamak, Tanımadığım ve yakın olmadığım kişilerle konuşmak, Dinleyicilerin beni dinlememesi, Tanımadığım insanlara karşı konuşmak

Türkçe öğretmeni adaylarının yaşadıkları sorunlardan beşincisi % 29.03 kalabalık ve tanınmayan insanlarla konuşmaktır. Kalabalık, insanların dikkatini konuşan kişinin üzerinde toplaması, dinleyicilerin tavrı vb. birçok unsur kalabalık ortamda ve tanınmayan insanlarla konuşma sırasında kişinin sıkıntı yaşamasına sebep olabilir.

Tablo 6.

F	%	Gelecek sorulara cevap verememe kaygısı
4	12.9	Bilmediğim bir yerden soru gelirse cevaplayamamak korkusu, Bilmediğim bir sorunun sorulma korkusu, Konuyu tam olarak bilmediğim için sorulacak sorulara cevap verememe korkusu, Yöneltilen soruları cevaplayamamak



Türkçe öğretmeni adaylarının yaşadıkları sorunlardan altıncısı % 12.9 gelecek sorulara cevap verememek kaygısıdır. Konuya tam olarak hâkim olmadan yapılan konuşmalarda yaşanacak bir sorundur.

Tablo 7.

F	%	Süre kullanımı
2	6.4	Süreyi verimsiz kullanmak, Süreyi doğru kullanmamak

Türkçe öğretmeni adaylarının yaşadıkları sorunlardan yedincisi % 6.4 süreyi kullanma sorunudur. Süre kullanımı da planlama ile ilgili bir sorundur, planlama doğru bir şekilde yapılamazsa süre kullanımında sıkıntılar yaşamak mümkündür.

Tablo 8.

F	%	
1	3.2	İlgimi çekmeyen konuda konuşamıyorum

Türkçe öğretmen adayları % 3.2 oranında ilgilerini çekmeyen konularda konuşmanın hazırlıksız konuşma sırasında yaşadıkları sorunlardan olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarda yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri

Tablo 9.

F	%	Alıştırma yapmak
19	61.2	Alıştırma yapmak, Alıştırma yapmak, Alıştırma yapmak, Alıştırma yapmak, Alıştırma ve telkin yapmak, Alıştırma yapmak, Telkinde bulunmak, Yorum yapma yeteneğimi geliştirmeye çalışmak/ alıştırma yapmak, Kendini sakinleştirme ve telkinde bulunma, Kendimi telkin etmeye çalışırım, Ayna karşısında alıştırma yapmak, Topluluk önünde sık sık konuşmak, Kitapları sesli ve ayna karşısında okumak, Kendimi telkin etmeye çalışırım, Alıştırma yapmak, Sesli okuma çalışmaları yapmak, Alıştırma yapmak ve telkin etmek, Telkinde bulunmak, Kendime telkinde bulunma

Türkçe öğretmen adayları hazırlıksız konuşma yaparken yaşadıkları sorunlara çözüm önerisi olarak en fazla alıştırma yapmak % 61.2 çözüm önerisini getirmişlerdir.

Tablo 10.

F	%	Bildikleri hakkında konuşmak
12	38.7	Bildiğim konuyu anlatmak, Bildiğim konuyu anlatmak, Bildiğim konuyu anlatmak, Bildiğim konuyu anlatmak, Bildiğim konuyu anlatmak, Bildiğim konuyu anlatmak, Bildiğim konuyu anlatmak, Bildiğim konuyu anlatmak, Bilmediğim ve fikir sahi olmadığım konuyu anlatmamak, Bildiğim konu hakkında konuşmak, Bilmediğim konuda konuşmamak, Bildiğim konuda konuşmak

Türkçe öğretmen adayları hazırlıksız konuşma yaparken yaşadıkları sorunlara çözüm önerisi olarak ikinci sırada bildikleri hakkında konuşmak % 38.7 çözümünü üretmişlerdir.

Tablo 11.

F	%	Planlama ve sınırlandırma yapmak
8	25.8	Sınırlandırma yapmak, Detaya girmemek, Sınırlandırma yapmak, Sınırlandırma ve planlama yapmak, Hazırlıksız da olsa kafamda plan yapıp bunun dahilinde konuşmak, Plan yapmak, Konuştuklarımı kontrol etmek, aynı şeylerden konuşmamak, Plan yapmak

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sırasında yaşanılan sorunları çözmek için planlama ve sınırlandırma yapmak %25.8 çözümünü üçüncü sırada çözüm olarak görmektedirler.

Tablo 12.

F	%	Doğru nefes almak
8	25.8	Doğru nefes almak, Doğru nefes almak, Doğru nefes alıp vermek, Diksiyon eğitimi almaya çalışırım, Derin nefes alıp daha yavaş konuşmaya çalışmak, Düzgün nefes alma egzersizleri, Bol nefes çalışmaları yapma, Diyaframdan nefes almaya çalışmak

Türkçe öğretmeni adayları hazırlıksız konuşmada yaşanılan sorunlara doğru nefes almak % 25.8 çözüm önerisini getirmişlerdir.

Tablo 13.

F	%	Seçerek konuşmak
7	22.5	Tane tane konuşarak düşünceleri doğru aktarabilirim, Dikkatli ve seçerek konuşmak, Sakin ve düşünerek konuşmak, Kısa ve öz cümleler kurmak/ sakin sakin konuşmak, Gereksiz kelimeler konuşmamaya çalışırım, Kelime seçimine dikkat etmek, Çok hızlı konuşmamak

Türkçe öğretmeni adayları % 22.5 oranında seçerek konuşmanın hazırlıksız konuşmalarda yaşanılan sorunları çözeceğine inanmaktadırlar.

Tablo 14.

F	%	Kitap okumak
6	19.3	Daha fazla kitap okuma, Kitap okumak, Kitap okumak, Kitap okumak, Daha çok kitap okumak, Bol bol kitap okumak

Türkçe öğretmeni adayları % 19.3 oranında kitap okumanın hazırlıksız konuşmada yaşanılan sorunlara çözüm olacağını düşünmektedir.

Tablo 15.

F	%	Bilgi sahibi olmak
5	16.1	Güncel konulara daha çok hakim olmaya çalışmak, Bilgi sahibi olmaya çalışmak, Konu hakkında bilgi sahibi olmak, Konu hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmak, Hakim olduğum konuda konuşma yapmak

Öğrenciler % 16.1 oranında bilgi sahibi olmanın ve gündemi takip etmenin hazırlıksız konuşmada yaşanılan sorunları gidereceğini düşünmektedir.

Tablo 16.

F	%	Kısa cümleler kurma ve doğru telaffuz
2	6.4	Kısa sürede ve kısa cümleler kurmak, Kelimeleri tam söyleyip kısa cümleler kurmak

Öğrencilerin % 6.4'ü kısa cümleler kurmanın ve doğru telaffuzun hazırlıksız konuşmada yaşanılan sorunlara çözüm olacağını düşünmektedir.

Tablo 17.

F	%	Dinleyenlerle eşit olduğunu düşünmek
2	6.4	Dinleyenlerle eşit olduğumu düşünebilirim, Dinleyenlerin de insan olduğunu düşünmek

Türkçe öğretmeni adayları hazırlıksız konuşma sırasında dinleyenlerle eşit olduklarını düşünmenin % 6.4 yaşadıkları sorunlara çözüm olabileceğini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Heyecan bireyin her hangi bir işi başarmasında etkilidir. Bu etki hem olumlu hem de olumsuz olabilir. Öğrencilerin % 58.06'sı hazırlıksız konuşma sırasında heyecanlandıklarını söylemişlerdir. Heyecan belli sınırlar içerisinde olursa yapılmak istenen iş için motivasyon getirirken heyecanın belli sınırları aşması başarısızlığa sebep olacaktır. Çalışmada öğrencilere hazırlıksız konuşma sırasında yaşadıkları sorunlar sorulduğu için burada kastedilen heyecan olumsuz seviyedeki heyecandır. Çünkü öğrenciler hazırlıksız konuşma sırasında yaşadıkları heyecanı sorun olarak görmektedir. Heyecan seviyesi arttığında beyne oksijen gitmesi yavaşlamakta, yanlış nefes alıp verme sonucu ortaya çıkan bu durum

hem fiziki hem de zihinsel birçok sıkıntının konuşmaya etki etmesine sebep olmaktadır. Sonuç olarak öğrenciler bildiklerini, söylemek istediklerini bu kontrolsüz heyecan sebebi ile anlatamamakta ve iletişim sorunları yaşamaktadırlar.

Yanlış ve eksik bilgi vermek % 51.6 Türkçe öğretmeni adaylarının yaşadığı hazırlıksız konuşma sorunlarında ikinci sırada yer almaktadır. Bu durumun sebebi öğrencilerin hazırlıksız konuşma da yine muhtemelen heyecan kaynaklı olarak yanlış ve eksik bilgi vermek kaygısını taşıdıkları görülmektedir. Bilgiye tam olarak sahip olunduğunda yanlışlık yapılması fazla mümkün olmayabilir. Ancak konuşma sırasında yaşanılan heyecan eksik bilgi verilmesine sebep olabilir. Bu noktada öğrencilere konuşma sırasında seçtikleri konuları tam olarak bilmediklerinde konuşmayı başlatmamaları gerektiği, bilinmeyen bir konuda konuşmak yerine dinleyici konumuna geçmenin kişiyi zor durumda kalmaktan kurtaracağı bilgisi verilmelidir.

Asıl söyleyeceğini söyleyememek % 45.1 sorununun kökeninde planlama konusunda sıkıntı yaşamak gelmektedir. Zihinde var olan bilgilerin aktarılması belli bir sıraya dahil edilmelidir. Belli bir sıraya konulmayan bilgiler hazırlıksız bir şekilde de olduğunda ve heyecan unsurunun da eklenmesi ile karşıdakilere eksik aktarılabilmekte hatta burada öğrencilerin ifade ettiği gibi asıl söylenmek istenen yerine gereksiz bilgilerin aktarılması ile konuşma sonuçlanabilmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının önemli bir oranda % 41.9 bilgisizlik sebebi ile hazırlıksız konuşmada sorun yaşadıklarını söylemeleri, bunun farkında olduklarını göstermektedir ve bu durum da aslına bakılırsa olumludur. Öğretmen adaylarının kendilerinde olan eksiklikleri farkında olmaları önemlidir. Hızla artan bilgi birikimi karşısında en çok hâkim olunduğu düşünülen bir konuda bile bilgisiz duruma düşmek mümkün olabilir. Hazırlıksız konuşma sırasında karşıdaki insanların gözünde küçük düşmemek için kişi bilmediği konu hakkında konuşmak zorunluluğu isteyebilir. Bu istek kişiyi düşündüğünden daha zor bir duruma sokabilir.

Türkçe öğretmen adayları kalabalık ortamda ve tanınmayan insanlarla konuşmayı % 29.03 beşinci sırada hazırlıksız konuşmada yaşanan sorun olarak ifade etmişlerdir. Konuşmada hitap edilen kitlenin yaşı, eğitim durumu vb. konuşmacının kendisini yeterli veya yetersiz görmesine ve sonuçta konuşmada sorun yaşamasına etki etmektedir. Eğer hitap edilen kitle yaşça ve eğitim seviyesi bakımından konuşmacıdan daha büyük ve daha bilgili ise konuşmacı eksiklik, yanlışlık yapma ve bunun sonucunda alay edilmeye kadar gidebilecek olumsuz durumlara düşme kaygıları yaşayabilir. İşin asıl önemli yanı ise bu durumun gerçek olma ihtimalinin de yüksek olmasıdır. Bu sebeple hazırlıksız konuşma yaparken hitap edilecek kitleye göre konu seçilmesi gerekmektedir. Yetersiz olunduğu düşünülen konularda konuşmamak tercih edilmeli ve bunun ayıp bir şey olmadığı bireylere öğretilmelidir.

Türkçe öğretmeni adayları hazırlıksız konuşma yaparken gelecek sorulara cevap verememek % 12.9 kaygısını taşımakta ve bunu sorun olarak ifade etmektedir. Konuya hâkim olmadan, tam bilgiye sahip olmadan yapılacak konuşmalarda bu durumun yaşanması kaçınılmazdır. Öğrencilere konuşmada konunun her yönünü bilmiyorlarsa konuşmamaları gerektiğini, konuştuklarında ise gelen sorularda bilmedikleri bir husus olduğunda bunu açıkça dinleyenlerle paylaşmalarının daha doğru olacağı davranışı kazandırılmalıdır.

Süre kullanımı % 6.4 oranında Türkçe öğretmen adayları tarafından hazırlıksız konuşmada yaşanılan sorun olarak görülmüştür. Sürenin verimli kullanılması dinleyici kitlesini tanımak, onların dikkat sürelerini göz önünde bulundurarak planlama yapmak ve içerik hazırlamakla mümkün olacaktır.

Türkçe öğretmen adayları ilgilerini çekmeyen konuda konuştuklarında % 3.2 sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kişinin bir konu hakkında ilgi ve ihtiyaç duyması o konuya odaklanmasını sağlayacaktır. Öğretmen adaylarına ilgilerini çekmeyen, ihtiyaç duymadıkları konu hakkında konuşmamaları gerektiği bilgisi verilmelidir.

Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarda yaşanılan sorunların çözümüne yönelik önerileri ile ilgili sonuçlar ise şu şekildedir:

Alıştırma öğrenilen her hangi bir bilginin davranışa dönüşmesinde etkili olan bir yöntemdir. Öğrenciler % 61.2 oranında hazırlıksız konuşma sırasında yaşanılan sorunların çözümünde alıştırma yapmanın etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmen adayları hazırlıksız konuşmada yaşanılan sıkıntıların çözümünde ikinci olarak bildikleri hakkında konuşmak % 38.7 çözümünü getirmişlerdir. Öğrenciler lisans eğitiminin üçüncü

sınıfında Konuşma Eğitimi Dersi'ni almaktadırlar. Öğrencilere bu ders kapsamında hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda yaşanılan sorunların çözümüne yönelik olarak bilgiler verilmektedir. Öğrenciler kendi bakış açılarından da baktıklarında bu derste de anlatılan bilinenden başlamak ve bilinmeyeni anlatmamak ilkesini benimsemiş görünmektedirler.

Planlama ve sınırlandırma yapmayı % 25.8 Türkçe öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma yapmada çözüm olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Planlama hazırlıksız konuşmalarda çok kolaya olmayabilir, ancak konuşma konusuna hakim olunması planlama yapmayı kolaylaştıracaktır. Ayrıca dinleyici kitlesi hakkında fikir sahibi olunması da konuşmanın sınırlandırılmasında etkilidir. Çünkü dinleyenlerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına göre yapılan sınırlandırma konuşmada başarıyı getirecektir.

Türkçe öğretmen adayları hazırlıksız konuşma sırasında yaşanılan sorunların çözümü arasında dördüncü sırada doğru nefes almak % 25.8 çözümünü üretmişlerdir. Öğrencilerin bu çözümü üretmelerinde konu hakkında bilgi sahibi olmaları etkili olmuş olabilir. Çünkü öğrenciler Konuşma Eğitimi Dersi kapsamında heyecanlanmanın ve duyguları kontrol etmenin doğru bir şekilde nefes almakla mümkün olabileceğini öğrenmektedirler.

Türkçe öğretmeni adayları % 22.5 seçerek konuşmanın hazırlıksız konuşmada yaşanılan sorunları çözeceğine inanmaktadırlar. Seçerek konuşmaktan kast edilen kelimeleri yutmadan, telaffuz ve vurgu gibi unsurlara dikkat edilerek konuşmanın yanında planlı konuşmadır. Ayrıca seçerek konuşmada nefesi ayarlamak ve dinleyici kitlesinin seviyesine göre konuşmak da seçerek konuşmaktan anlaşılabilir.

Türkçe öğretmeni adayları kitap okumanın % 19.3 hazırlıksız konuşmalarda yaşanılan sorunları çözeceğini düşünmektedir. Aslında öğrencilerin hazırlıksız konuşmada yaşanılan sorunları ifade ederken kullandıkları % 41.9 bilgisizlik sorununun tek çözümü kitap okumaktır. Öğrenciler bilgisizliğin sorun olduğunu % 41.9 oranında fark ederken kitap okumanın çözüm olduğunu % 19.3 oranında düşünmektedirler. Bu durum da öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının göstergesi olabilir ve oldukça düşündürücüdür. Öğrencilere kitap okumanın heyecan, bilgisizlik, konuya hakim olmama vb. sorunların hepsine çözüm olacak niteliğe sahiptir.

Türkçe öğretmen adayları bilgi sahibi olmanın % 16.1 hazırlıksız konuşmalarda yaşanılan sorunları çözeceğini düşünmektedirler. Bilgi sahibi olmaktan kastedilen gündemi takip etmek ve kendini toplumu ilgilendiren konularda geliştirerek sorunları ve bu sorunlara yönelik çözümleri geliştirebilecek seviyeye getirmek anlatılmak isteniyor olabilir.

Türkçe öğretmen adayları hazırlıksız konuşma yaparken kısa cümleler kurmanın % 6.4 yaşanılan sorunları çözebileceğini düşünmektedir. Doğru telaffuz, kısa ve açık anlaşılır cümleler kurmak dinleyenlerin konuşmacıyı anlamasına ve böylece konuşmacının amacına Ulalaşmasına etki edecek unsurlardır.

Konuşmacı için dinleyenlerin yaşı ve eğitim seviyesi, konu hakkındaki bilgi düzeyleri önemlidir. Türkçe öğretmeni adayları hazırlıksız konuşma sırasında dinleyenlerle eşit olduklarını düşünmenin % 6.4 kendilerini rahatlatacağını ve yaşadıkları sorunlara çözüm olacağını bildirmişlerdir. Konuşmacının yaşadığı bu sorunun altında aslında bilgi yetersizliği yatmaktadır. Öğrenciler bu korku veya sorunun çözümünü kendilerini telkin ederek bulmuşlardır.

Kaynaklar

Akkaya, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri/ The Opınıons Of Teacher Candıdates About Speech Problems. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (20)* , 405-420.

Babayiğit, Ö. (2019). Dünya'da ve Türkiye'de Anadili Eğitiminde Güncel Yönelimlerin Öğretim Üyelerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (2)*, 181-190. DOI: 10.18506/anemon.459985

Baş, B. (2011). Sözlü ve Yazılı Kültür İlişkileri Çerçevesinde Konuşma ve Yazma Becerilerine Bir Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 109-117.

Demir, O. (2015). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretim Programlarının Konuşma Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (1), 295-306 . DOI: 10.17556/jef.10313.

Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3 (1)*, 1-27.



Hamzadayı, E, Bayat, N, Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 75-85. DOI: 10.31464/jlere.425224.

Kalfa, M. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik söz varlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 158-178.

Kaya, Ö, Bozkurt, B. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8 (3)*, 670-691.

Kırbaş, A, Kanatlı, F. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Hazırlıksız Konuşma Sürecinde Kullandıkları Gerekçelendirme Rollerinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1 (2), 140-151.

Koç Akran, S, Özdemir, E. (2018). Yaşam Boyu Öğrenme Sürecinde Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına İlişkin Görüşleri. *The Journal Of International Lingual Social And Educational Sciences, 4 (1)*, 38-49.

Kuşdemir, Y, Katrancı, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (24)*, 415-445. DOI: 10.14582.

Özdemir, S. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygısını Gidermede Hazırlıklı Konuşmaların Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (1), 361-374.

Özkan, E., Kınay, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/3 2015 s. 1290-1301, TÜRKİYE*

Sağlam, Ö, Doğan, Y. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri/The Impromptu Speaking Skills of 7th Grade Students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24) , 43-56.

Ürün Karahan, B. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Eğitimine Yönelik Tutumları (Kars İli Örneği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (1).*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA EĞİTİMİ DERSİNDEN BEKLENTİLERİ

Mehtap ÖZDEN
Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Türkçe Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
mehtapguness@yahoo.com mehtapgunes@comu.edu.tr

Özet

Bu araştırma, Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersinden beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Okuma becerisini kazandırmak için yetiştirilen öğretmen adaylarının okuma eğitimi hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmaya 74 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma olgu bilim deseni kullanılarak yapılmış bir durum çalışmasıdır. Veriler, kapalı uçlu görüşme soruları ile toplanmış ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi'nden okuma becerisi kazanma ve öğrencilere okuma becerisi kazandırma konusunda beklentilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının, okuma alışkanlığı kazanma ve kazandırmada, kelime hazinelerini genişletmede de bu dersten az da olsa beklentiye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlama Teknikleri I: Okuma eğitimi dersi, Türkçe öğretmen adayları, okuma

TURKISH TEACHER CANDIDATES' EXPECTATIONS FROM READING EDUCATION COURSE

Abstract

This research was conducted to determine the expectations of undergraduate students of Turkish education from Comprehension Techniques I: Reading Education course. 74 Turkish teacher candidates participated in this study which was conducted in order to determine the opinions of prospective teachers who were trained to provide reading skills on reading education. The data were collected with closed-ended interview questions and analyzed with descriptive analysis technique. According to the results of the research, it is seen that Turkish teacher candidates have expectations about comprehension techniques and gaining reading skills from Reading Education Course. In addition, it is understood that Turkish teacher candidates have little expectation in gaining and gaining reading habits and expanding their vocabulary.

Key Words: Narration Techniques I: Reading education course, Turkish teacher candidate, reading

Giriş

Dil, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir ve insanın dile sahip olabilmesi aklının varlığı ile doğrudan ilgilidir. "Bireyin toplum içerisinde kendine yer bulabilmesi ve sosyalleşebilmesi için dile ihtiyacı vardır. Dört temel dil becerisinin kazanılması, dilin tam ve doğru öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Çünkü dil denen canlı varlık, dört temel dil becerisinin üstünde hayat bulmaktadır" (Arıcı ve Taşkın, 2019, 193). Dört temel dil becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanabilir. Bu sıralamada dinlemenin anne karnında dördüncü aydan itibaren gelişen işitme duyusunun gelişmesi ile başladığı varsayılarak yapıldığı söylenebilir. Çocuk doğduktan sonra ağlama, gülme vb. şekillerde bir nevi konuşma ile iletişim kurmaya başlamaktadır. Daha sonra okuma gelmektedir ki akademik okuma ilköğretim ile başlamakla beraber aslında okuma eylemi görme duyusunun gelişimi ile başlamaktadır. Çünkü çevresinde olup bitenleri gören ve gözlemleyen çocuk bir tür okuma eylemi gerçekleştirmektedir. "Dört temel beceri, algılayıcı ve üretken beceriler olmak üzere iki alt gruba ayrılabilir. Buna göre okuma ve dinleme becerileri algılayıcı, yazma ve konuşma becerileri üretken beceriler olmak üzere kabul edilmektedir. Genel olarak üretken becerilerde amaç kodlama yapmaktır. Yani bu becerileri kullanan kişiler anlamı ya sesler aracılığıyla ya da harfler aracılığıyla kodlarlar. Algılayıcı becerilerde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Buradaki amaç; ses ya da harfler aracılığıyla kodlanmış mesajları çözerek anlama dönüştürmektir" (Razı, 2007, 15). Okuma

becerisi algılayıcı beceridir ve harfler aracılığı ile kodlanmış mesajları çözerek anlam oluşturmak temel amaçtır.

Okuma kavramı, günlük hayatın içinde pek çok farklı anlama gelmektedir. TDK Sözlüğü'nde okumak 10 farklı anlamdadır:

1. *-i* Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek: "*Bana umutsuz bir sesle son raporları okudu."* - Falih Rıfkı Atay

2. *nesnesiz* Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek: "*Gazete bile okumak istemiyorum."* - Burhan Felek

3. *nesnesiz* Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek: "*Çabuk dil öğrenmedi, okumak istemedi."* - Halide Edip Adıvar

4. *nesnesiz* Sesli olarak söylemek: "*Salon boşalmaya başladı, biz şiirler okuyup dinliyoruz."* - Refik Halit Karay

5. *nesnesiz* Bir şeyin anlamını çözmek: *Şifre okumak.*

6. *-i* Hastalığı iyi edeceğini ileri sürerek okuyup üflemek, üfürükçülük etmek.

7. *-i, mecaz* Bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak: "*Yüzünü benden saklıyor. Niçin? Çehresinde, melalinde aşkının matemini okumayayım diye mi?"* - Ömer Seyfettin

8. *-i, mecaz* Değerlendirmek.

9. *nesnesiz, argo* Sövmek, küfretmek.

10. *-i, halk ağzında* Bir yere çağırmak, davet etmek, okuntu göndermek".

Yani *okumak* denildiğinde akla Türkçede 10 farklı anlam gelebilir. Türkçe öğretmenliği lisans eğitiminin üçüncü yılı yedinci yarıyılında öğrencilere *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi* verilmektedir. Bu derste amaç, lisans eğitimini tamamladıktan sonra orta öğretim seviyesinde Türkçe öğretecek öğretmen adaylarının bu beceri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasının sağlanması yanında okuma becerisini geliştirmek için etkinlikler geliştirmelerini, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan amaç ve kazanımlara ulaşılması için yapılması gerekenlerin farkındalığına sahip olmalarını sağlamaktır.

Okuma eylemi insanın bilmediklerini öğrenmesinde en az çabayla başarıya ulaşacağı yoldur. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2013: 33). Bu anlam kurma sürecinin okur tarafından bilinçli bir şekilde algılanması ile okuma eyleminde başarılı olunması kaçınılmazdır. Okur; neyi, ne zaman ve nasıl okuyacağını bildiğinde yaptığı eylemden haz alarak okumaya karşı tutumunu da olumlu yönde ilerletecektir. Okuma eyleminde okurun ilgi, ihtiyaç ve beklentileri yazar ile arasında kuracağı bağda etkilidir. Tıpkı dinleme, konuşma ve yazma eylemlerinde olduğu gibi okuma eyleminde de ilgi, ihtiyaç, beklenti ve hazır bulunuşluk önemlidir. Okuma eylemi 1960'lı yıllardan itibaren okura verilen anlamın değişmesiyle yeni bakış açıları kazanmıştır. Okuma kişinin fiziksel, zihinsel ve psikolojik özelliklerine göre ve içinde yaşadığı toplum ve yakın çevrenin etkisine göre farklı bölümlere ayrılabilir. Gillet, Temple ve Crawford (2004), okumayı beş bölümde ele almıştır: Yeni okuryazarlık (1), okumaya başlama (2), akıcılık sağlama (3), estetik zevk için ve öğrenmek için okuma (4), olgunlaşmış okuma (5). Bu sınıflamaya göre okuma eylemine bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının olgunlaşmış okuma seviyesinde olmaları beklenir. Çünkü lisans eğitiminin hemen sonrasında bu öğrenciler okur yetiştirme görevini üstleneceklerdir. Türkçe öğretmeni adaylarından beklenilen hem üst düzey okur olmaları hem de bu beceriyi en üst düzeyde öğrencilerine kazandırmalarıdır. Bunun için Türkçe öğretmeni adaylarından bütün gelişmeleri ve değişmeleri dikkatli bir şekilde takip etmeleri ve kendi hayatlarında uygulamaları beklenmektedir. Okuryazarlık günümüzde metin kavramına yüklenen yeni anlamların da etkisiyle değişmiştir. Metin, sadece yazılı olarak okura sunulan metin olmaktan çıkmıştır ve bu durum artık okurun çok yönlü olmasını gerektirmektedir. (Whithaus and Bowen, 2013) Bugün çok yönlü okur-yazar olmak ne demektir ve bu okuryazarlığı kültürel ve teknolojik olarak sürekli gelişen ve değişen günümüz dünyasında sürdürebilmek neye bağlıdır? Bu soru şüphesiz ki daha önce çok kereler sorulmuş bir sorudur ve cevabı "uyum"dur. Eğer okur-yazar kalınmak isteniyorsa bütün değişimlere ayak uydurabilmek gerekmektedir. Türkçe öğretmeni adayı da bugün değişimlere ve gelişmelere ayak uydurmak zorundadır. Bu sebeple okuma eğitimi ile ilgili bilgi ve donanımını geliştirme sürecinde



Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi önem arz etmektedir. Öğrenci dersten kitap okuma alışkanlığı kazanmayı bekleme aşamasında ise yani Gillet, Temple ve Crawford (2004)'un *Yeni okuryazarlık, okumaya başlama, akıcılık sağlama* aşamalarında ise dersin öğrenci için verimli olması beklenemez. Türkçe öğretmeni adayı lisans eğitiminin üçüncü sınıfında bu dersi alırken *estetik zevk için ve öğrenmek için okuma* ve *olgunlaşmış okuma* seviyesinde olmalıdır.

Okuma eğitimi dersinde öğretmen adaylarına Türkçe Programı'ndaki okuma becerisi ile ilgili amaç ve kazanımlar ile ilgili çalışmalar yapması için imkânlar hazırlanmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisi ile ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır:

"Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,

Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,

Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlanmıştır" (MEB, 2018, s. 7).

Bu noktadan hareketle Türkçe öğretmeni adayının okuma becerisinin gelişmiş; söz varlığının zengin, dil zevk ve bilincine sahip; duygu, düşünce ve hayal dünyalarının gelişmiş; okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmış; okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip sorgulayan bireyler olması beklenmektedir. Çünkü kişi kendisinde olmayan bilgi, beceri ve alışkanlıkları başkalarına kazandıramaz ve aktaramaz.

Yapılan bu araştırma ile lisans eğitimi alan ve mezun olduktan sonra okuma becerisini öğrencilerine kazandırma görevini üstlenecek Türkçe öğretmen adaylarının Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersinden beklentilerinin belirlenmesi için yapılmıştır. Lisans seviyesindeki okuma eğitimi derslerinin içerikleri genellikle şu şekilde oluşturulmaktadır; Okuma ve okuma eğitimi ile ilgili temel kavramlar, Türkçe öğretim programlarında okuma eğitimi, okuma eğitiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler, farklı okuma türleri, okuma eğitiminde ölçme ve değerlendirme, uygulama çalışmaları. Ders, dört saatlik bir dersti ve YÖK tarafından dersin iki saati teorik iki saati ise uygulamalı olarak belirlenmiştir. Öğrencilere ders sırasında teorik bilgilerin yanında uygulamaya dönük çalışmalar da yaptırılmaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma 2017-2018 öğretim yılı güz yarıyılında Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Sosyal Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan ve Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi alan yetmiş dört lisans üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır.

Veri Toplama

Çalışmanın verileri görüşme tekniği toplanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarına görüşme konusu ile ilgili bilgi verildikten sonra gönüllü olarak görüşmeyi kabul eden yetmiş dört öğretmen adayıyla yazılı olarak görüşme gerçekleştirilmiştir. 2018- 2019 Öğretim yılı güz yarıyılında bu dersi alan Türkçe öğretmeni adaylarına "Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersinden beklentiniz nedir?" araştırma sorusu sorulmuş ve öğrenciler tarafından aşağıdaki cevaplar verilmiştir:

1. Okuduğunu anlama becerisi kazanmak
2. Öğrencilere okuma becerisi kazandırmak için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmak
3. Okuma strateji, yöntem, tekniklerini öğrenmek
4. Eleştirel okuma becerisini kazanmak
5. Hızlı okuma yöntem ve tekniklerini öğrenmek
6. Metinleri tür özelliklerine göre okumak
7. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak

8. Okuma eğitimi ile ilgili kazanımları öğrenmek
9. Sesli okuma becerisi kazanmak
10. Kelime hazinesi geliştirmek
11. Okumadığı kitapları okumak.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı ve açık uçlu görüşme sorularına verdikleri cevaplar nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilir ve sunulur. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada, yazılı görüşme soruları ile elde edilen nitel veriler benzer görüşler birlikte ele alınarak veriler belirlenmiş ve sıklıklarına göre analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Türkçe öğretmeni adaylarının Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi'nden beklentileri

Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi'nden öğrencilerin beklentileri	F	%
Okuduğunu anlama becerisi kazanmak	53	71.6
Öğrencilere okuma becerisi kazandırmak için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmak	43	58.1
Okuma strateji, yöntem, tekniklerini öğrenmek	25	33.78
Eleştirel okuma becerisini kazanmak	18	24.3
Hızlı okuma yöntem ve tekniklerini öğrenmek	12	16.2
Metinleri tür özelliklerine göre okumak	11	14.8
Okuma alışkanlığı kazanmak	10	13.5
Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak	6	8.1
Okuma eğitimi ile ilgili kazanımları öğrenmek	5	6.7
Sesli okuma becerisi kazanmak	4	5.4
Kelime hazinesini geliştirmek	3	4.05
Okumadığı kitapları okumak	2	2.7

Türkçe öğretmeni adaylarının % 71.6'sı Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi'nden okuduğunu anlama becerisini kazanmayı beklemektedir. Okuduğunu anlama becerisi hakkında öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerin, yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının % 58.1'i Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi'nden öğrencilere okuma becerisi kazandırmak için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayı beklemektedir. Öğrenciler okuma konusunda bilgi ve donanıma sahip olduklarını düşünmekle beraber bunun yeterli olmadığının da farkındadırlar.

Türkçe öğretmeni adaylarının % 58.1'i Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi'nin öğrencilere okuma becerisi kazandırmak için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmak için gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin %33.78'i dersten okuma strateji ve yöntemlerini öğrenmeyi beklemektedir. Bu beklenti de öğrencilerin dersle ilgili olarak bilinçli olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin % 23.4'ü eleştirel okuma becerisini kazanmak için bu dersten beklenti içerisinde olduklarını bildirmişlerdir. Eleştirel okuma becerisi kişinin metinde anlatılanlara objektif bir şekilde yaklaşmasında etkili olacak önemli bir beceridir.

Türkçe öğretmeni adaylarının % 16.2'si okuma eğitimi dersinden hızlı okuma yöntem ve tekniklerini öğrenmeyi beklemektedir.

Öğretmen adayları % 14.8 oranında dersten metinleri tür ve özelliklerine göre okumayı beklemektedir. Metinlerin farklı türde olduğunun ve bu türleri okumanın da farklı olması gerektiğinin farkında olan öğrenciler derste bu bilgilerinin artırılmasını beklemektedirler.

Türkçe öğretmeni adayları okuma eğitimi dersinden okuma alışkanlığı kazanmayı % 13.5 beklemektedir. Öğretmen adayları lisans eğitiminin üçüncü sınıfına kadar geçen süreçte henüz okuma alışkanlığı edinmediklerini de bu şekilde ifade etmişlerdir.



Öğrenciler okuma eğitimi dersinden % 6.4 okuma eğitimi ile ilgili kazanımları öğrenmeyi beklemektedir. Öğrencilerin Türkçe Programı içerisinde yer alan kazanımları öğrenmeyi istemeleri öğretmenlik mesleğine ilgilerinin ve hâkim olma taleplerinin bir göstergesidir.

Öğrencilerin % 5.4'ü sesli okuma becerisini kazanmayı okuma eğitimi dersinden beklentileri arasında göstermişlerdir. Sesli okuma daha çok konuşma eğitiminde telaffuz çalışmalarında kullanılmaktadır. Ancak burada öğrenciler sesli okumanın okuma alışkanlığından farklı bir işleve sahip olduğunun bilinci ile dersten bu beklenti içerisine girmiş olabilirler.

Türkçe öğretmeni adaylarının % 4.05'i okuma eğitimi dersinden kelime hazinelerini geliştirmesini beklemektedir. Kelime hazinesi geniş olan birey akıl yürütme ve öğrenme konusunda da başarılı olacaktır.

Öğrencilerin % 2.7'si okuma eğitimi dersinden okumadıkları kitapları okumayı beklemektedir. Bu öğrencilerin dersin içeriği ile ilgili olarak ciddi bilgi eksikliği olması mümkündür. Çünkü okuma saati denilebilecek bir etkinlik olarak düşünülebilecek bir talebi dersten beklemeleri ilginçtir.

Sonuç ve Öneriler

Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi Dersi'yle Türkçe öğretmeni adaylarının % 71.6'sı okuduğunu anlama becerisini kazanmayı istemektedir. İlk bakışta çıkan bu sonuç beklenilen ve gayet normal bir sonuç gibi görünse de durum aslında oldukça vahimdir. Çünkü lisans eğitiminin üçüncü sınıfına kadar gelen bir birey bu aşamaya gelene kadar okuduğunu anlama becerisini kullanarak ilköğretim, orta öğretim ve lise eğitimini bitirmiş, üniversite seçme sınavlarında okuduğunu anlaya dayalı sınavlardan geçmiş ve lisans eğitiminin de ilk yarısını tamamlamış durumdadırlar. Bütün bu aşamaları okuma becerisini yoğun bir şeklide kullanarak gelen ve aldığı lisans eğitimi sonrası öğrencilerine okuma becerisi kazandırması beklenen bireylerin bu aşamada okuma becerisi kazanmayı beklemesi ve dersten bunu talep etmesi düşündürücüdür. Öğrenciler soruya bu cevabı verirken muhtemelen kendilerini okuma konusunda yetersiz görmekte ve eksikliklerinin bu ders kapsamında giderilmesini arzu etmektedirler.

Öğretmen adaylarının kendilerini okuma becerisi konusunda yetersiz görmesi düşündürücüdür. Ancak öğrencilere bütün eğitim hayatları boyunca geçirdikleri eğitim sürecinde geldikleri noktanın büyük oranda okuma becerisi ile olduğu bilgisi ve farkındalığı anlatılmalıdır.

Öğrencilerin % 58.1'i okuma eğitimi dersinin kendilerinde okuma becerisi ile ilgili eksik olan bilgileri kazandırmasını ve ilerde kendi öğrencilerine bu beceriyi kazandırabilmeleri için etkili olmasını beklemektedirler. Öğrencilerin bu beklentisi dersin amacı ile örtüşmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarına ders sırasında teorik bilgilerin yanında uygulamaya dönük etkinliklerin yapılması için olanak sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okuma eğitimi dersinden üçüncü sırada yer alan beklentileri okuma yöntem ve stratejilerini kullanmayı öğrenmektir. Aslında öğrenciler okuma strateji ve yöntemlerini eğitim süreçleri boyunca ve günlük hayatlarında kullanmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları okuma strateji, yöntem ve tekniklerini bilinçli olarak kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Bir roman okurken kullandıkları okuma biçimi ile bir bilimsel makaleyi okurken kullandıkları okuma biçimi farklıdır. Öğretmen adaylarının bu farkların sebeplerini, yaş, cinsiyet, ilgi, ihtiyaç vb. unsurların okuma strateji, yöntem ve tekniklerini etkileyeceğini anlatmak bu dersin görevidir.

Türkçe öğretmeni adayları okuma eğitimi dersinden % 23.4 oranında eleştirel okuma becerisini kazanmayı beklemektedir. Bu beklenti içerisinde olunması önemlidir, ancak ilk sırada yer alan beklenti gibi bu beklentinin de bu aşamada kazanılmak istenmesi düşündürücüdür. Çünkü lisans eğitiminin ilk aşamasını bitirmiş yetişkin bireylerin eleştirel düşünme ve dolayısıyla okuma becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin beklentisi kendi öğrencilerine eleştirel okuma becerisini kazandırmak için donanıma sahip olmak şeklinde olması çalışmada asıl ulaşılmak istenen veridir. Aşılıoğlu ve Yaman (2017) tarafından yapılan öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algıları ile ilgili çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini genellikle düzeyinde yeterli buldukları tespit edilmiştir.

Hızlı okuma özel çalışma saatleri ve özel ortam, yöntem vb. şartları ve en önemlisi de bunu gerçekten talep eden kişilerin bir araya gelmesi ile mümkün olabilir. Öğrencilerin okuma eğitimi dersi içersinde hızlı okuma yöntem ve tekniklerini öğrenmeyi %16.2 talep etmesi sevindiricidir. Ancak dersin içeriğinin okuma, okumanın temel kavramları, okuma yaklaşım ve yöntemleri, okuma çeşitleri, okuma

türleri; Türkçe Programı'ndaki okuma kazanımlarının öğrenciye kavratılıp uygulama çalışmalarının yaptırılması vb. 14 haftalık bir süreçte olmak zorundadır. Hızlı okuma ile ilgili çalışmaların bu süreçte ayrıntılı olarak uygulanması mümkün değildir.

Türkçe öğretmeni adaylarının % 14.8'i okuma eğitimi dersinden metinleri tür ve özelliklerine göre okumak için bilgi edinmek istemektedir. "Okuma eğitiminin gerçekleştirildiği Türkçe derslerinde metin çalışmaları, öğrencileri metin türünün gerektirdiği üstbilişsel okuma stratejilerini işletmeyi olanaklı kılan okuma yöntem-tekniklerine yönlendirecek içerikte olmalıdır. Türkçe dersi öğretim programlarında ve Türkçe ders kitaplarında da okuma yöntem-tekniklerinin kullanımı üzerinde dikkatle durulduğu görülmektedir; ancak alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında okuma yöntem-teknikleri seçilirken metin türünün temel alınmadığı belirlenmiştir" (Dilidüzgün, Çetinkaya Edizer, Ak Başoğul ve Karagöz, 167, 2019).

Öğrencilerin %13.5'i okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını dersten bu beklenti içerisinde olduklarını söyleyerek bildirmişlerdir. Alışkanlık kazanılması her yaşta olabilir, hayatı boyunca sigara içmeyen veya kahveyi hiç sevmeyen birisi bir şekilde bunları içen ve hatta bunu tutkulu bir alışkanlık haline getiren bir bireye dönüşebilir. Öğretmen ve öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan bir çalışmada elde edilen veriler ilginçtir. "Araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,9) kendilerinde okuma alışkanlığının olduğunu, az bir bölümü ise (%19,1) olmadığını belirtmiştir. Okuma alışkanlığına sahip olan öğretmenler öğrencilerini okumaya yöneltme konusunda daha duyarlı ve bilinçli davranabilirler. Aynı zamanda bu yönlerini öğrencileriyle paylaştıklarında öğrencilerinin okumaya karşı olan ilgileri ve merakları ile okumaya verdikleri önem de artabilir" (Aksoy ve Öztürk, 2018, 167). Öğretmenlerin yaklaşık % 20'sinin okuma alışkanlığına sahip olmaması oldukça düşündürücü bir durumdur. Yapılaması gereken hem mesleğe başlamadan hem de mesleğin icrası sırasında bu konuda yaptırım ve teşviklerle öğretmenlerin okuma alışkanlığına sahip olmasını sağlamaktır. Çünkü öğretmenin davranış haline getirmediği bir şeyi öğrencilerine kazandırması mümkün değildir.

Türkçe eğitimi öğrencileri okuma eğitimi dersinden az bir oranda da olsa % 6.4 okuma ile ilgili kazanımları öğrenmeyi beklemektedir. "Öğretim programı; eğitimin genel amaçları doğrultusunda dersin genel amaçlarını, müfredatı ve kazanımları belirleyerek sistemin bütününe (okul, öğretmen, öğrenci, ders kitabı hazırlayıcıları vs.) bir çerçeve sunar. Çerçevenin nitelikli olması, ana dili eğitimi becerilerinin bütünlük içinde birbiriyle ilişkili olması gerektiği kadar bir becerinin alt boyutlarının da o beceriye özgü kazanımları barındırması bakımından da önemlidir" (Arı, 2017, 686). Öğretmen adaylarının Türkçe dersinde okuma ile ilgili olarak neler yapmaları ve yapmamaları gerektiğine dair ilgi ve merak içinde olmaları ve sitemi öğrenmek istemeleri sevindirici bir durumdur.

Türkçe öğretmeni adaylarının % 5.4'ü okuma eğitimi dersinden sesli okuma alışkanlığını kazanmayı beklemektedirler. "Eskiden sesli okumanın uzun zaman aldığı ve anlamaya katkı getirmediği öne sürülüyordu. Oysa yeni araştırmalar sesli okumanın eğitim sürecinde kaybedilen zaman değil tam tersine kazanılan zaman olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle aktif öğrenme için sesli okumanın gerekli ve zorunlu olduğu açıklanmaktadır. Sesli okuma öğrencilerin okuma sürecini izlemelerine, kontrol altına almalarına ve yönlendirmelerine yardım etmektedir. Öğrenciler sesli okumayla okuduklarını anlamayı ve zihinde tutmayı öğrenmektedirler. Diğer taraftan sesli okuma bir dil dersidir. Öğrenciler sesli okuyarak dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dil becerilerini geliştirmektedirler. Sesli okuma dikkati toplama, anlama, sesli düşünme gibi zihinsel becerilerin gelişimini de sağlamaktadır" (Güneş, 2011, 191-192). Bu sebeple öğrencilerin sesli okumanın faylarının bilincinde olarak bu alışkanlığı kazanmayı talep etmeleri sevindirici bir durumdur.

Kelime hazinesinin gelişmesini bekleyen öğrenciler % 4.05 aslında okuma alışkanlığına tam olarak sahip olmadıklarını düşünen öğrencilerdir. Okuma alışkanlığına sahip kişilerin kelime hazineleri de kendiliğinden artmaktadır. Dersten bu beklenti içerisinde olan öğrencilerin aslında okumadıklarını ve okumak için bu dersin yol gösterici olabileceğini düşündüklerini söylemek yanlış olmaz. "İnsan beyninin bütün fonksiyon ve işleyişleri tam olarak açıklanamasa da bilginin beyindeki organizasyonu son yıllarda yapılan çalışmalarla daha da açıklığa kavuşmaktadır. Dille bellek arasında karmaşık ve karmaşık olduğu kadar da mucizevî bir ilişki vardır. Doğal olarak bu ilişki kelime hazinesi ve bellek arasında da bulunmaktadır. İster anlamaya yönelik (alıcı; okuma, dinleme) kelime hazinesi ister anlatmaya yönelik (üretici; konuşma, yazma) kelime hazinesi, doğrudan doğruya bellekle ilgilidir" (Kurudayıoğlu, 2018, 14). Bu sebeple derste ve ders dışında öğrencilere tavsiye niteliğinde de olsa bellek ile ilgili çalışmalar yapmaları yönünde tavsiyelerde bulunulmalıdır.

Türkçe öğretmeni adayları % 2.7 oranında okuma eğitimi dersinden okumadıkları kitapları okumayı beklemektedirler. Kitaplar başlı başına bir dünyadır, kitapların okunmak için seçilmesinde ilgi, geçmiş yaşantılar, cinsiyet, inanç vb. birçok unsur etki etmektedir. Okuma eğitimi dersinden okumadıkları kitapları okumayı bekleyen öğrencilerin bu farklılıklar göz önüne alındığında hangi kitapları okuyacakları, ya da sınıf içerisinde yer alan diğer öğrencilerin okudukları kitapların ne olup olmadığının bilinmemesi gibi birçok unsur bu talebin bu derste gerçekleştirilmesini mümkün kılamayacaktır.

Okuma eğitimi dersi kapsamında bu dersten beklentilerini ifade eden öğrencilerden elde edilen veriler öğrencilerin okuma beceri ve alışkanlı konusunda sıkıntılı olduklarını göstermiştir. Çözüm, ilköğretimden önce ailede başlayan ilköğretim ile birlikte okulun işin içine girdiği sürecin etkili bir şekilde yönetilmesi ile mümkündür. Bunun için yurt dışında çeşitli ülkelerde sisteme dâhil edilen okuma uzmanları çözüm olabilir. "En genel anlamıyla okuma uzmanları, görevli oldukları okullarda ya da eğitim bölgelerinde okuma başarısını artırmak için çalışan profesyoneller olarak tanımlanabilir. Okuma uzmanları, dünyanın pek çok ülkesinde eğitim sistemlerinde önemli roller üstlenmektedir. Öğretmenlere sınıfta veya sınıf dışında profesyonel destek sağlayan okuma uzmanları, ihtiyaç durumuna göre okullarda ya da eğitim bölgelerinde istihdam edilmektedir" (Akyol ve Yıldız, 2013, 1). Türkiye'de de okuma uzmanları sisteme dâhil edilebilir ve Türkçe öğretmenlerinin üzerindeki yükün hafiflemesi sağlanabilir.

Kaynakça

Ak Başoğul, D, Dilidüzgün, Ş, Çetinkaya Edizer, Z, Karagöz, M. (2019). Türkçe Öğretiminde Metin Türüne Uygun Okuma Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 165-185 . DOI: 10.17860/mersinefd.472247

Aksoy, E, Öztürk, D. (2018). Öğrencilerdeki Okuma Alışkanlığının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (1), 143-184.

Akyol, H, Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1) , 1-8.

Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4) , 685-703. DOI: 10.16916/aded.331660

Arıcı, A, Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 5 (2)*, 185-194.

Aşılıoğlu, B, Yaman, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları. *Electronic Journal of Education Sciences* , 6 (12), 171-179.

Gillet, J.W.,Temple,C. and Crawford,A.N (2004). *Understanding Reading Problems*. Los Angeles: Alyn & Bacon.

Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (191), 7-23.

Güneş, Firdevs (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 1-16. DOI: 10.16916/aded.316706

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

Razı, S. (2007). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları No: 3.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Whithaus, C. and Bowen, T. (eds.) (2013). *Multimodel Literacies and Emerging Genres*.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ OLMA MOTİVASYONLARI

Mehtap ÖZDEN
Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Türkçe Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
mehtapguness@yahoo.com mehtapgunes@comu.edu.tr

Özet

Başarı ile motivasyon arasında sıkı bir bağın olduğu bilinmektedir. İnsanlar istediklerini yapmak için çaba gösterirken istek duymadıkları şeyleri yapmakta ve başarmakta ise çaba göstermemektedirler. Türkçe öğrenme, eğitim sisteminde okul öncesi dönemde okuma yazma hazırlık çalışmaları ile başlayıp sürmekte ve üniversitede lisans birinci sınıfta Türk Dili dersleri kapsamında da bireylere öğretilmeye çalışılmaktadır. Türkçe bilmek önemlidir, çünkü içinde yaşanılan toplumun anadili ve resmi dili Türkçedir. Türkçeyi öğretmek için okul öncesi öğretmeninden, ilköğretimdeki sınıf öğretmenine, orta ve lise eğitimindeki diğer branş öğretmenlerine görevler düşmektedir ancak asıl görev ve sorumluluk Türkçe öğretmenlerinin üstündedir. Çünkü öğrencilere ve dolayısıyla ilerde toplumu oluşturacak bireylere Türkçeyi öncelikle sevdirmek ve öğretmek Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Türkçe öğretecek öğretmen adaylarının bu mesleğe ve branşa bakış açıları, mesleği seçme sebepleri ve ilerde kendilerini ilerde nasıl bir Türkçe öğretmeni olarak gördükleri Türkçe öğretiminde sıradanlığı veya başarıyı da beraberinde getirecektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış ve bu çalışma türüne uygun olarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler Türkçe eğitimi alanında lisans eğitiminin son aşamasında ve staj eğitimi almakta olan öğrencilerden amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak sınıflandırılmış ve temalara ayrılmıştır. Araştırma sonucu öğrencilerin yarıdan fazlasının bölümü ilk üç tercihi arasında tercih ettiği, tercih sebepleri arasında puanın yetmesi, sevmek ve atanma kaygısının ilk üç sırayı aldığı; öğrencilerin % 67.94'ünün bölümü isteyerek % 32.05'nin zorunlu olarak tercih ettikleri belirlenmiştir. Elde edilen verilerden öğrencilerin Türkçe alanını seçerken daha bilinçli olması ve yetkililerin öğrencilerin beklentilerine yönelik olarak politikalar belirlemesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Motivasyon, Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmeni olma sebepleri, Türkçe öğretmen adayları

Abstract

It is known that there is a close connection between success and motivation. While people strive to do what they want, they do not do things they do not want, and they do not strive to succeed. Turkish language learning begins in the education system with pre-school literacy studies and continues to be taught to individuals within the scope of Turkish Language courses in undergraduate first year. It is important to know Turkish, because Turkish is the mothertongue and official language of the society in which we live. In order to teach Turkish, pre-school teachers, class teachers in primary education, secondary and high school teachers have other duties, but the main task and responsibility is over Turkish teachers. Because it is the responsibility of the Turkish teachers to make students love and teachTurkish primarily to the students and therefore to the individuals who will form the society in the future. The prospects of teacher candidates who will teach Turkish will bring about ordinarynes sorsuccess in teaching Turkish, there asons for choosing the profession and how they see themselves as Turkish teachers in the future. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study and data were collected in accordance with this study type. The students who participated in the study were selected in the last stage of their under graduate education in the field of Turkish education and purposeful sampling method from the students who were studying internship. The data were collected by giving semi-structured interview form to the students who participated in the research. The data obtained were coded and classified in to themes. As a result of the research, more than half of the students preferred this department among the first three preferences; it was determined that 67.94 % of the students willingly preferred, 32.05 % of the students mandatorily



preffered. From the data obtained, it has emerged that the students should be more conscious when choosing the Turkish field and that the authorities should set policies for the expectations of the students.
Keywords: Motivation, Turkish teacher candidates' reasons for being Turkish teacher, Turkish teacher candidates

Giriş

Motivasyon, her hangi bir konuda kişinin istekli olması hâli diye açıklanabilir. Yapılacak işte istekli olma durumunun gerçekleşmesi başarıyı getirir. Ergül (2002) işletmelerde çalışanların işletmelerin amaçlarını gerçekleştirmek için motivasyonun oluşabilmesini gelir, ekonomik güvenlik (sigorta), eğitim olanakları ve yükselme, çekici iş ve rekabet, yapılmaya değer bir iş vermek veya işe sarma, statü ve değer, özel yaşama saygılı olma, karara katılma, adaletli ve sürekli bir disiplin sistemi, işlerin yeniden tasarımı şeklinde sıralamıştır. İnsanın bir işle ilgili olarak motive olmasının ilk şartı tatmin edici bir gelir elde edebilmektir. İkinci olarak ekonomik olarak kendisini güvende hissedebilmesi gelmektedir. Bundan kasıt kişinin başına gelebilecek her hangi bir olumsuz durumda maddi olarak işini yapamayacak hale gelse bile çalıştığı kurum tarafından geçiminin sağlanmasıdır. Motivasyonda eğitim olanakları ve yükselme de önemlidir, çalışan emeğinin karşılığı olarak statüsünün de yükselmesini bekler. Çekicilik ve rekabet de kişinin işi ile ilgili olarak motivasyon sahibi olmasını etkiler. Yapılmaya değer bir iş vermekten kasıt yapılan işin sonucunda ortaya çıkan ürünün kişiyi ve toplumu olumlu yönde etkilemesidir. Statü ve değer yapılan işin sadece maddi olarak değil manevi olarak da bireyi tatmin edici olmasıdır. Özel yaşama saygılı olma, karara katılma bireyin çalıştığı işte hem özel hayatına saygı duyulmasını hem de kurumdaki karar verme mekanizmasında söz sahibi olmasını ifade etmektedir. Adaletli ve sürekli bir disiplin sistemi kişinin çalıştığı kurumun ihtiyaçlarını karşılamasının yanında şikâyetlerinin de değerlendirilmesidir. İşlerin yeniden tasarımı ise yenilenme, böylece işin ilgi çekici ve güdüleyici şekle bürünmesidir.

Öğretmenlik mesleği toplumu ve dolayısıyla diğer bütün meslek dallarını etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu motivasyona sahip öğretmen gelecekte beklenilen ve istenilen toplum yapınsın oluşmasında etkilidir. “Motivasyon, başarılı öğretmenle başarısız öğretmeni birbirinden ayıran en önemli özelliktir. Bu nedenle motivasyona bağlı değişme için gerekli stratejiler tüm öğretmenlere öğretilmelidir ki, sonrasında onlar da öğrencilerinde motivasyon seti oluşturabilsinler” (Gökçe, 2011, 331). Türkçe öğretmen adayları için motivasyon yukarıdaki unsurların hepsini içine alacak şekilde çeşitli sebeplere dayanabilir. Türkçe öğretmeninin bu mesleği seçerken sahip olduğu motivasyon ve bunun sebebi gelecekte mesleğin icrası sırasındaki başarısını veya başarısızlığını etkileyecektir. İnsanlar öncelikle temel ihtiyaçlarını karşılamak amacındadır. “Motivasyonu sağlamada iç kaynaklı ve dış kaynaklı ödüller vardır. İç kaynaklı ödül, yapılan davranışın içeriğinde saklı bulunan zevk ve doyum duygusudur. Dış kaynaklı ödül ise, davranışın kendi içinde bulunmayan fakat davranışın yapılması için dışarıdan verilen ödül türüdür” (Uçgun, 2013, 357). Motivasyonu olumlu yönde olan Türkçe öğretmeni iyi bir öğretmen olma yolundaki ilk adımı atmış sayılır. “İyi bir öğretmende üç temel özellik aranır: Genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi” (Kavcar, 2016, 14).ancak bu şartların sağlanması öğretmen adayı ve daha sonra da öğretmenin mesleğe karşı olumlu motivasyonu ile mümkündür. İyi bir Türkçe öğretmeni diğer bütün derslerde başarılı olacak öğrenciler demektir. Çünkü dinlediğini ve okuduğunu anlayan, konuşurken ve yazarken kendisini tam olarak ifade edebilen bireyin derslerde de hayatta da başarısız olması mümkün değildir. “Öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler nelerdir denildiğinde akla birçok açıdan farklı cevap gelmektedir. İlk akla gelen cevaplar öğretmenlik mesleğini tam ve yerli yerince yapabilmesinin olmazsa olmazı öğretmenin pedagojik yeterliğidir. Bir öğretmenin amaçlar doğrultusunda uygulamalarını biçimlendirip yürütebilmesi için meslekî açıdan birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekir” (Göçer, 2018, 196). Pedagojik açıdan yetersiz bir öğretmen genel kültür ve alan bilgisi yönlerinden ne kadar yeterli olursa olsun eksik kalacaktır. Pedagojik açıdan yeterlilik sadece lisans eğitimi sırasında öğrenciye verilecek formasyon eğitimi olamayabilir. Bunun için yine öğretmen adayının mesleğine karşı olumlu motivasyona sahip olması gerekmektedir.

Türkçe öğretmen adayları veya Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni olma motivasyonları ile ilgili yapılan çalışmalara literatürde fazla rastlanılmamaktadır. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle öğretmenlerin tutumları ile ilgili çalışmalara vardır. Özçakmak ve Köroğlu (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentilerini belirlediği çalışmasında adayların çoğunun öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu beklentiye sahip, kız öğretmen adaylarının



öğretmen olarak atanacaklarına daha fazla inançlı, başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine daha olumlu baktığını belirlemiştir. Kırımlı (2017) tarafından yapılan araştırmada çalışmaya katılan bütün öğrencilerin Türkçe öğretmenliğine karşı olumlu tutum içinde oldukları ancak kendilerini yeterlik açısından eksik buldukları tespit edilmiştir. Çelik ve Şengül (2017) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zayıf ancak anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Nitel araştırma yöntemlerinden fenomoloji türündeki çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. "Durum analizi: Özel bir olayın farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesidir (Örn. Öğrenciler ebeveynlerinin ölümleri ile nasıl başa çıkarlar?)" (Büyüköztürk vd., 2009, 268). Öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak istemelerinin sebebinin sorgulanmıştır. "Araştırma alanı ne olursa olsun, durum çalışması yürütme ihtiyacı temelde bir toplumsal olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır" (Saban ve Ersoy, 2017, 140).

Araştırma Grubu

Araştırmada verilerin elde edilebilmesi için amaçlı örnekleme yöntemi ile katılımcılar seçilmiştir. "Amaçsal örnekleme (purposive / purposeful sampling) çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information-rich cases) seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar" (Büyüköztürk vd., 2009, 88). Türkçe lisans eğitimi alan öğrencilerin ölçüt alındığı çalışmada bu öğrencilerden oluşan bir grup ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş, form ile öğrencilerin demografik bilgileri ve Türkçe öğretmeni olma motivasyonlarını sorgulayan sorular yer almaktadır. Ölçme aracının güvenirlik ve geçerliğinin sağlanması amacıyla konunun uzmanı üç öğretim üyesine görüşme formu iletilmiş ve geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır.

Görüşme soruları:

1. Türkçe öğretmenliğini üniversite tercihi yaparken kaçıncı tercih olarak seçtiniz?

2. Türkçe öğretmenliğini seçmenizin sebebi/ sebepleri nelerdir?

3. Türkçe öğretmenliğini isteyerek mi yoksa zorunlu olarak mı tercih ettiniz?

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşme sonrasında yazılı olarak toplanmıştır. Katılımcılara süre sınırlaması verilmeksizin sorulara içtenlikle cevap vermeleri istenerek veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında katılımcıların gönüllü olmasına özellikle dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve yorum

Tablo 1. Türkçe öğretmenliğini tercih etme sırası

Tercih Sırası	F	%
1	25	32.05
2	7	8.9
3	10	12.8
4	10	12.8
5	4	5.1
6	3	3.8
7	5	6.4
8	3	3.8
9	1	1.2



11	2	2.5
12	3	3.8
13	1	1.2
17	1	1.2
20	1	1.2
22	1	1.2
TOPLAM	78	100

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı üzere Türkçe öğretmenliği öğrencilerin % 32.05'lik bir oranda birinci tercih, % 8.9 oranında ikinci tercih, % 12.8 oranında üçüncü tercihtir. Öğrencilerin yarısından daha fazlası Türkçe öğretmenliğini ilk üç tercihi arasında seçmiştir. Bu tablo öğrencilerin büyük oranının bu bölümü isteyerek seçtiklerini göstermektedir.

Tablo 2. Türkçe öğretmenliğini seçme sebepleri

Türkçe öğretmenliğini seçme sebebi	**F**	**%**
Puan yetmesi	25	32.05
Sevdiği için	18	23.07
Atanma kaygısı	9	11.53
Aile isteği/tavsiyesi	7	8.9
Öğretmeni örnek alma	6	7.6
Çocukluk hayali	5	6.4
Kendisine uygun görmek	4	5.1
Öğretmen tavsiyesi/yönlendirmesi	4	5.1
Toplam	78	100

Puanının yettiği için bu bölümü tercih eden öğrencilerden ö37 "*puanıma göre en iyi bölüm Türkçe öğretmenliğiydi ve aynı zamanda sevdiğim bir bölümdü.*" Şeklindeki açıklamasından öğrencilerin Türkçe öğretmenliğini seçerken puanın yetmesi ifadesinden puanın yettiği en iyi sözel bölüm olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğrencilerin % 23.7'si bu bölümü sevdikleri için tercih ettiklerini söylemişlerdir. Atanma kaygısı % 11.53 öğrencilerin bu bölümü tercih etmelerine üçüncü sırada en çok belirtilen sebeptir aile tavsiyesi % 8.9 ise öğrencilerin bu bölümü tercih etmelerinin dördüncü en çok üstünde durulan sebeptir. Öğretmeni örnek alma % 7.6 öğrencilerin bölümü seçmedeki beşinci en çok gösterilen sebeptir. Kendisine uygun görmek % 5.1 ve öğretmen tavsiyesi % 5.1 aynı oranda belirtilen öğrencilerin bölümü tercih etme sebepleridir.

Tablo 3. Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmeni olma motivasyonları

Türkçe öğretmeni olma motivasyonu	**F**	**%**
İsteyerek	53	67.94
Zorunlu	25	32.05
Toplam	78	100

Öğrencilerin % 67.94'ü isteyerek, % 32.05'i zorunlu olarak bu bölümü seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bölümünün bölümü isteyerek % 67.94 tercih ettiği görülmekle birlikte zorunlu % 32.05 olarak seçenlerin sayısı da azımsanmayacak ölçüdedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin % 32.05'si birinci tercih, % 8.9'u ikinci tercih, % 12.8'i üçüncü tercih olarak Türkçe öğretmenliğini seçmiştir. Öğrencilerin yarısından daha fazlası Türkçe öğretmenliğini ilk üç tercihi arasında seçmiştir. Öğrencilerin farklı sebeplere dayanarak da olsa yarıdan fazlasının bu bölümü isteyerek ve bilinçli bir şekilde seçtiklerini göstermektedir. Övet (2006) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinin sebeplerini araştırdığı çalışmasında dört temel faktör tespit etmiştir; bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörleri olduğu belirlenmiştir.

Aslan (2011) tarafından yapılan Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe eğitimi bölümüne ve öğretmenliğine yönelik güdülenme düzeylerinin araştırılması ile ilgili çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme ve mesleklerine katılıyorum düzeyinde güdülendikleri, güdülenme düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı, not ortalamasının ise anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Bu sonuç çalışmada elde edilen verilerle uyumluluk göstermektedir.

Öğrencilerin % 23.7'si sevdikleri için Türkçe öğretmeni olmaya karar verdiklerini bildirmiştir. "Sevgi, bir nesneye ya da kişiye karşı bağlanmayı sağlayan duygusudur. Gülen gözlerle bakmak, dokunmak, öpmek, kucaklamak, güzel sözler söylemek, birlikte vakit geçirmek, öncelik vermek, onu düşünmek gibi eylemler sevginin davranışa yansımış şekilleridir. Sevgi bilişsel ve duyuşsal özellikler içerir. Sevgide çıkar, korku, yalan, küçültme ve saygısızlık yoktur. Tersine hoşgörü ve özveri vardır; her şeye rağmen mutluluğu paylaşma vardır" (Ercan, 2014, 436). Severek seçilen her şey insana mutluluk, mutluluk da sağlık ve başarıyı beraberinde getirecektir. Sevgi meslek seçiminde bir motivasyon sebebi ise seçilen o mesleğin hem seçen hem de mesleğin icrası sırasında etkileşimde bulunulacak insanların faydasına olacağı açıktır.

"Öğretmen adaylarının algılarına dayalı olarak (bilinç, güvence, ideal ve etkilenme) öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde manidar ilişki olduğu saptanmıştır" (Nalçacı ve Sökmen, 2016, 722). Bu sonuç çalışmamızda elde ettiğimiz verilerle uyumludur. Aile tavsiyesi % 8.9 ve atanma kaygısı % 8.9 sebeplerinin altında aslında aynı kaygıların bulunduğu söylenebilir. Öğrenciler çevrelerinde olup bitenleri gözlemleyerek gerçekçi bir yaklaşımla bu bölümü seçmiş de olabilir, aileler yine yaşadıkları ve tecrübeleri ile öğrencileri bu bölümü seçmek için teşvik etmiş olabilir. Her iki durumda da bu bölümün seçilme sebebi atanma ihtimali olması, saygın bir meslek olması vb. olabilir.

Öğretmeni örnek alma % 7.6 ve çocukluk hayali maddeleri de aslında birlikte değerlendirilebilinir. Çünkü bir kişinin bir mesleği çocukluk yıllarından itibaren istemesi ancak çevresinde gördüğü o mesleği yapan kişilerden olumlu şekilde etkilenmesi ile mümkündür. Özçakmak ve Köroğlu (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu beklentiye sahiptir. Öğrenciler çocukluk veya ilk gençlik yıllarında örnek almaya değer öğretmenlerle karşılaştır ise bu öğrencilerin Türkçe öğretmeni olma motivasyonlarını etkilemektedir.

Kendisine uygun görmek % 5.1 kişinin kendi yetenek ve beklentilerinin farkında olarak yapılan tercihleri ifade etmektedir. Öğrenciler kendisine uygun olarak bu mesleği tercih etmekle aslında bu mesleği başarılı bir şekilde yürüteceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen tavsiyesi % 5.1 öğrencilerin tavsiye eden öğretmenin tecrübelerine ve görüşlerine olan inancı göstermenin yanında, öğrencinin istidat ve kabiliyetlerinin de öğretmen tarafından bilinebileceğinin göstergesidir.

Öğrencilerin Türkçe öğretmeni olma motivasyonları ile ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında sonuç sevindiricidir. "Bireylerin günlük yaşantılarında gösterdikleri birçok davranışın hızı, şiddeti ve sürekliliğini belirleyen bir takım etkenler vardır. Bu etkenler, içten (bireyin kişisel özellikleri) ya da dıştan (çevre) gelen çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Ancak günlük yaşamda sıradan davranışlardan farklı olarak eğitimde, kasıtlı davranış kazanma ve kazandırma dikkate alındığında; bireyin davranışı kazanıp ve sürdürmesinde rol oynayan etkenlerin kontrol edilmesi ve etkin kullanımı önem kazanmaktadır" (Akbaba, 2006, 343). % 67.94'ü isteyerek geldikleri Türkçe öğretmenliğinden hem eğitim süreci bakımından hem de mezun olduktan sonra mesleği icra etme aşamasında olumlu motivasyona sahip olacağı düşüncesini uyandırmaktadır. Ancak öğrencilerin % 32.5'i de bölümü zorunlu olarak tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu oran da oldukça fazladır. Öğrencilerin neredeyse üçte biri bölümü zorunlu olarak tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Zorunluluk olarak görülen her işte motivasyonun düşük olacağı açıktır. "Öğretmenliğin yıllar içerisinde giderek daha fazla ekonomik güvence gerekçesiyle tercih edilen bir meslek haline gelmiş olması yer almaktadır" (Can Türkdoğan, 2014, 101). Öğrencilerin tercih yaparken maddi veya manevi sebeplerden kaynaklanan ve tam olarak istenmeyen bir yolu tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum Türkiye'de insanların meslek seçiminde hayat şartlarının getirdiği yükümlülükler ve gerçekler sonucu aslında istemedikleri işleri yapmak zorunda kaldıklarının göstergesidir.

Öneriler

Öğretmenlik mesleği sevgi olmadan sağlıklı ve etkili bir şekilde yapılması mümkün olmayan bir meslektir. Öğrencilerin meslek tercihi aşamasında bu sebeple aileleri ve öğretmenleri tarafından doğru

yönlendirilmeleri sağlanmalıdır. Zorunluluklardan dolayı seçilen ve yapılan ilerden sağlıklı ürünlerin elde edilmesinin mümkün olmadığı bilinmelidir.

Devlet öğretmen seçiminde ve atanmasında sadece bilgiye dayalı olarak seçme ve atama yapmak yerine sevgi, yeterlilik vb. unsurları içeren seçme ve atama kriterleri de getirmelidir.

Özelde Türkçe öğretmeni genelde bütün öğretmenlik alanları başarılı öğretmen yetiştirmek için motivasyonun sağlanması için gerek meslek seçimi aşamasında gerekse mesleğe başladıktan sonra çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Akbaba, S. (2010). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (13) , 343-361

Aslan, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Eğitimi Bölümüne ve Öğretmenliğine Yönelik Güdülenme Düzeyleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 1-12.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara, Pegem Akademi.

Can Türkdoğan, S. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Pamukkale.

Çelik, M. ve Şengül, M. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(4), 2597-2615.

Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/8 Summer 2014, p.* 435-444, Ankara.

Ergül, Y (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 67-79.

Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2) , 317-334.

Göçer, A. (2018). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin Ölçme Değerlendirme Bileşenleri ve Performans Göstergeleri Bağlamında İncelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 194-210.

Kavcar, C. (2016). Etkili Türkçe ve Edebiyat Öğretimi. *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi,* Anı Yayıncılık, Ankara. 10-19 ss.

Kırımlı, B. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bölüm ve Meslekleriyle İlgili Tutum Ve Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma (KTÜ Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6 (3), 1630-1655.

Nalçacı, A., Sökmen, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 17, Sayı 3, Aralık 2016, Sayfa 717-727.

Övet, O. (2006). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmede Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özçakmak, H. ve Köroğlu, M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 49-58.

Saban, A. & Ersoy, A. 2017. *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri.* Ankara, Anı Yayıncılık, s. xvi+318.

Uçgun, D. (2013). Türkçe Eğitiminde Motivasyonu Arttırmaya Yönelik Uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4) , 354-362.



OZANLIK ve DESTAN GELENEĞİNİN YENİ COĞRAFYALARA TAŞINMASINDA KÜLTÜREL BİR KAZANIM: DEDE KORKUT

Ali YAKICI
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, yakiciali@gmail.com

GİRİŞ

Dede Korkut'un bilim, kültür ve sanat hayatındaki etkisine dair kimi tespitlere yer verirken bu abidevi eserin, üzerine bina edildiği sağlam temellerden, Dede Korkut Kitabının var oluşundaki önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilen Oğuz Kağan gibi Türk destanlarından, bu destanların bilim ve sanata yönelik yanlarından kısaca söz etmek yerinde olacaktır.

Destanlar, mitolojik değeri bulunan sözlü edebiyat ürünleri olarak kabul görmektedir. İnsanda dil-düşünce bağlantısının kurulmasıyla birlikte varlığını hissettirmiş olan destanlar, fertleri, toplumları, tarihî seyir içinde yüzyılları birbirine bağlayan etkili bir iletişim aracı olmakla kalmamış, devletlerin kurulmasından ulusların kalkınma ve gelişmelerine kadar birçok alanda etkisini göstermiştir. Destanlar, milletlerin sanat hayatında ilham kaynağı olmuş, destanı konu alan binlerce eserin yaratılmasına vesile olmuştur. Kültürlerin vazgeçilmez unsurları olarak kabul edilen birçok motif ya da imge de destanlarla birlikte ortaya çıkmıştır.

Kimi bilim adamları, Türk dili ve edebiyatı tarihinde destanî türdeki eserleri ifade etmek için, çeşitli zamanlarda birbirinden farklı kelimeler kullanıldığını belirtmekte ve bunların içinde yabancı kaynaklı bir kelime olmasına rağmen en çok kullanılan ve bir terim olarak işletilenin destan olduğu" görüşüne yer vermektedir (Yıldırım, 1998:149).

Dede Korkutun da içinde yer aldığı Türk destanlarına bakıldığında; Türk dil biliminin oluşumundan suyun kaldırma gücüne, tekerlekli aracın icadından sosyal yaşantının standartlaşmasında bilimin gücü ve önemine kadar birçok konunun sözlü/yazılı metinlerde yer aldığı görülmektedir.

Orta Asya'da yapılan arkeolojik araştırmalar sonunda elde edilen bilgilere göre, Türk destan devrinin M.Ö. XII. Asra kadar uzandığı kanaatine varılmıştır. (Yıldırım, 1998:149). Bu bakımdan edebiyat tarihçileri, Türk edebiyatının temelini oluşturan ozan/âşık sanatını "destan"la başlatmaktadır(Atsız, 1992:31).

Türk edebiyatının hem ilk, hem de önemli bir bölümünü oluşturan destanların, doğup yaşadığı coğrafyanın büyüklüğü ve doğuşundan günümüze oluşturduğu tarihî çizginin uzunluğu göz önünde bulundurularak, "ilk, orta ve son dönem" biçiminde üç ayrı safhada ele alınması, belki bu alandaki çalışmaları kolaylaştırıcı bir tasnif denemesi olarak kabul edilebilir. Bu tasniften hareketle adlandırılabilecek "İlk Dönem Türk Destanları" ise; başlangıcından 9. yüzyıla kadar olan tarihî süreçte yaşanan olayları ele alan ürünler olarak düşünülmüştür ki, bu dönem İslâm'ın Türkler tarafından kabulünün öncesini oluşturduğu için, bu dönem destanları Türk edebiyatında "İslamiyet Öncesi Türk Destanları" olarak yerini almıştır (Sakaoğlu-Duymaz, 2002). "Millî Türk Destanı" (Köprülü,1980:41) biçiminde de adlandırılan bu destanlar, destanları meydana getiren hadiselerin tarihî seyri esas alınarak sınıflandırılmaktadır. Bunlar, Yaratılış, Saka(Alp Er Tunga, Şu), Hun-Oğuz(Oğuz Kağan, Attila), Göktürk(Türeyiş(Bozkurt), Ergenekon), Uygur (Türeyiş, Göç) destanlarıdır. İçinde barındırdığı İslam öncesi destan kültürüne ait unsurlar sebebiyle Dede Korkut da bu destanlar arasına dahil edilebilir.

Adı geçen bu destanlarda bilim üzerine, sosyal, siyasal, dinî, kültürel vb. hayatlar üzerine ele alınabilecek çok sayıda motif ve unsur bulunmaktadır.

Altay destan ya da efsanesinin inanmaların yaşandığı dönem, Türk dilinin oluşum dönemi kadar eskidir denilebilir. Çünkü insan, önce düşünür, sonra bu düşüncesini ifade yollarını arar. Yaratılış destanı, Türkçe'nin de içinde bulunduğu Altay dil grubunun bir ürünü olarak kabul edilmektedir. Yaratılış destanlarından birinin girişinde şu sözlere yer verilmektedir:

"Daha hiçbir şey yokken "Tanrı Kara Han"la su vardı. Kara Han'dan başka gören, sudan başka görünen yoktu. Kara Han yalnızlıktan sıkılıp ne yapayım diye düşünürken su dalgalandı. "Ak Ana" çıktı. Kara Han'a "yarat" diyip yine suya daldı."(Atsız,1992:32-33).

Görüldüğü gibi, bu destanda ve diğer varyantlarında kadının önemli bir yeri vardır. Burada Tanrı Kara Han'a "yarat" emir ya da ilhamını veren, bir kadın olan Ak Ana'dır. Kimi milletinin destanında ikinci sınıf bile olamayan, aşk ve şehvet unsuru olarak kabul edilen, hatta bazılarında tanrıların oyuncağı olan kadın, Türk yaratılış destanlarında Ak Ana, Ülgen, Umay, Güneş vb. kadın tanrılarla erkek tanrıların eşit özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Bu sebepledir ki, Türkçe'nin kelimelerinde, bazı dillerin "masculin-feminin", "müzekker-müennes" yaklaşımlarında olduğu gibi erkeklik-dişilik ayırımı görülmemektedir. Türkçe, kanaatimizce, birçok dile nasip olmayan bu insanî ve medenî özelliğini, Yaratılış destanlarında ortaya koyduğu, dünyanın yaratılışı da dahil her alanda "erkek-kadın" birlikteliği düşüncesinden dolayı elde etmiştir (Yakıcı,2003).

Bu durum Türk destanlarının dil bilim üzerindeki etkisini de belirgin hale getirmektedir.

Alp Er Tonga gibi, ölümü üzerine "sagu"lar söylenmiş, Alpliği ile yücelmiş bir kahramandan söz edilirken , "dünyaya hâkim olmasındaki gerçek sırrın "bilgi" olduğu vurgulanmaktadır:

"O yüksek bilgiye ve çok faziletlere sahip idi, bilgili, anlayışlı ve halkın seçkini idi. Ne seçkin, ne yüksek, ne yiğit adam idi; zaten âlemde ferâsetli insan bu dünyaya hâkim olur."(Sakaoğlu-Duymaz, 2002:197).

Asırlar sonra bilim ve bilgi üzerine benzer görüşler Kutadgu Bilig'le insanlığa sunulmuştur:

"Dünyada hâkim olmak ve onu idare etmek için, pek çok fazilet, akıl ve bilgi lazımdır.(Arat, 1979: 43).

Şu destanında, Makedonya kralı İskender(Zülkarneyn) ile Turan hükümdarı Şu'nun ordularının Fergana vadisinde karşılaşmış olmaları, Türk kültürüyle Batı kültürünün M.Ö. 4. yüzyılda tanışmış ve birbirleriyle bilgi alış verişinde bulunmuş olduklarını göstermektedir. Ayrıca, Türklerde ad verme geleneğinden 24 Oğuz boyunun oluşumuna, Oğuzların ilk atası Oğuz Han'ın mevcudiyetinin M.Ö. 7. yüzyılda görülebileceğine kadar birçok önemli bilgiye Şu destanı vasıtasıyla ulaşılabilmektedir (Ercilasun, 1991:6-10).

İslamiyet öncesi Türk destanları içinde hem içerik bakımından, hem sosyal, siyasal, kültürel vb. alanlarda vermiş olduğu bilgi bakımından, hem de toplumun geleceğe yönelik ülkülerini belirleyici olması bakımından Oğuz Kağan Destanı önemlidir. Oğuz Kağan'ın doğuşu, çocukluğu, gençliği, bir gergedan öldürmesi, göğün ve yerin kızlarıyla evlenmesi, yer ve gök varlıklarının Oğuz'un oğlu olmaları, Oğuz'un aile düzeni, toplum düzeni vb. konular elbette birçok dinî, sosyal, siyasal, kültürel olay ve bilgiye bünyesinde yer vermektedir. Zaten Oğuz Kağan'ın başarısı da aklı kullanması ve bilgideki üstünlüğünden ileri gelmektedir (Sümer, 1997:142).

Birçok milletin dünya üzerinde varlığından söz edilmediği Milattan önceki yıllarda yaşanan olayların meydana getirdiği Oğuz Kağan destanında, bilim tarihi içinde önemli yeri olan keşif ve icatlara yer verilmiştir.

Bu destanda görülen başka bir husus ise; görülen rüya ile Türklerin "Kızılelma"sının belirlenmiş olmasıdır.

Rüya ile belirlenen bu ülkü sebebiyle Attila, Karadeniz'in kuzeyinden Avrupa içlerine kadar ilerlemiş, merkezi Karpatlar olan coğrafyada yurt tutmuş, İtalya'dan Almanya ortalarına kadar uzanan büyük bir coğrafyayı vatan haline getirmiş, Avrupa'nın sosyal, siyasal, kültürel, bilim ve sanat hayatında etkili olmuştur (Yakıcı, 2002).

Attila destanıyla ozanlık sanatının Avrupa kültürünü etkilediğinin belirgin örnekleri Almanların Nıbelungen destanında görülmektedir.

Nibelunglar Destanı, hem Almanların ulusal tarih, kültür, edebiyat ve kimliği için önemli hem de ozanlık geleneği ve dolayısıyla sözlü destan kültürünü göç yoluyla Avrupa'ya taşıyan, oradaki halkların kültürleriyle kaynaştıran, özellikle Alman kültürüyle bir birliktelik ve sentez oluşumunu sağlayan Türklerin tarih, kültür ve edebiyatı bakımından önemlidir.

Nibelunglar Destanının tıpkı Türk ozanlık geleneğinde görüldüğü gibi "Bey konaklarında ağırlanan saz şairleri ya da benzeri adı bilinmeyen bir ozan" tarafından oluşturulduğu sanılmaktadır. Adı bilinmeyen bu kişinin bugünkü Avusturya sınırları içinde yer alan sarayların, konakların, şatoların birinden

ötekine gidip gelen, buralarda sanatını icra eden bir ozan olduğu tahmin edilmektedir (Nibelunglar Destanı 2001: 11–12).

Attila, kahraman kişiliğinin yanı sıra beraberinde getirdiği ozanlar ve destan kültürüyle Avrupa'da irticalen/hazırlıksız destan söyleme sanatı ve ozanlık geleneğinin yerleşmesine katkı sağlamıştır(Yakıcı, 2005: 154).

MS IV. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Attila tarafından sevk ve idare edilen görkemli bir kitle, Aral gölüyle Hazar denizinin kuzeyindeki göç yolunu kullanarak Avrupa içlerine kadar gelmiştir. Burada kurduğu Macaristan merkezli Avrupa Hun Devleti, Roma'yı egemenliği altına alarak sınırlarını Adriyatik kıyılarına kadar genişletmiştir (Köprülü, 1980: 8–10).

Başka bir söyleyişle Attila'nın, Oğuz Kağan destanının Batıya taşan ve Avrupa içlerini yalayan bir dalgası olduğu söylenebilir (Ögel, 1979: 50).

Ünlü coğrafyacı Batlamyus, Hun Türklerinin MS II. yüzyılda Karadeniz'in kuzeyinde Azak deniziyle Ten ve Özi ırmakları arasında yaşadığını belirtmektedir. Yıldırım bunu,"Bu durum bize, göçebe Türklerin bu tarihe kadar Uralları aşarak Tuna boylarına doğru akınlar düzenleyip geri çekildiklerini ve belki de bu akınlarla sonraki göçler için bir nevi keşif faaliyetinde bulunduklarını göstermektedir" biçiminde yorumlamaktadır (Yıldırım, 1998: 183).

"MS IV. yüzyıldan itibaren Türklerin Hun adıyla Avrupa'ya Uralları aşıp akmalarını, bugünkü Macaristan ovalarına gelip çevreye hâkim olmalarını, yukarda sözü edilen keşif hareketiyle ilişkilendirmek gerekmektedir.

Orta Avrupa'dan Dalmaçya sahillerine ve Balkan yarımadasına kadar uzanan büyük bir coğrafyaya hükmeden bu Türklerin, Asya bozkırlarında sahip oldukları kültürün bütün özelliklerini göçlerle bu coğrafyaya taşıdıkları şüphesizdir.

Nemeth, Attila ve Hunlarını (1962) anlattığı eserinde, bunların en muhteşem döneminin, Avrupa uluslarının "Tanrının Kırbacı" olarak adlandırdıkları Attila/ Atila (Atacık)/ Atli/ Etzel çağı olduğunu belirtmektedir. Nemeth'e göre, özellikle Orta Avrupa uluslarının destan ve efsanelerinde yer alan Attila çağı, bugünkü Avrupa milletlerinin şekillenmesinde de önemli rol oynamıştır. Buna bağlı olarak, Türklerin göç yoluyla beraberinde getirdikleri "bozkır" ve özellikle de "alplik" ekseninde gelişen destan kültürü, Avrupalı ulusların kültür ve sanatlarını da etkilemiştir (Yıldırım, 1998: 183).

Türklerde destan geleneğinin oluşma ve gelişmesinde "alp" tipinin önemli bir rolünün olduğu bilinmektedir. Türk sözlü şiir geleneğinin, M.Ö. 1. binli yıllarda varlığını devam ettirdiği kabul edilmektedir (Yıldırım, 1998: 182).

Bu tezden hareketle, "Türk toplumunun tarihi, sosyal, iktisadi ve coğrafi şartlara bağlı olarak geçirmiş olduğu evreler ve bu evrelerin sözlü gelenek üzerindeki etkileriyle doğrudan bağlantılı olarak ortaya çıktığı"(Açа, 2002: 150) belirtilen alpliğin, çok eski tarihi dönemlere uzanan bir geçmişinin olduğu görülmektedir.

Yıldırım, "Orta Asya Bozkırlarından Urumun eline" uzanan coğrafyada "Türk Sözlü Şiir Sanatının Yayılması"nı ele aldığı yazısında, şu görüşe yer vermektedir:

"Ozanların yaratıcılığında, tek veya iki telli kopuzun eşliğinde vücut bulan, yayılan, gelişen, zenginleşen Türk sözlü gelenek şiir sanatı, yüzyıllar boyu temalarını, formlarını, türlerini tekrarlayarak, yeni unsurları bünyesine katarak, yeni teknikler, melodik yapılar oluşturarak, kendi içinde mektepler kurarak, temsilciler yetiştirerek, varyantlar ve versiyonlar yaratarak günümüze kadar ulaşmış ve hâlâ da bu hayatiyetini sürdürmektedir. Miladi yıllar öncesi teşekkül edip ta bize kadar ulaşan bu geleneğin, göç ettiği yerlerde tesirlerinin olacağı, bu köklü geleneğin tesir sahasını Orta Asya'dan Uralları aşarak Avrupa'ya taşımış olacağı da muhakkaktır." (1998: 182).

Türklerde, sözlü şiir sanatına dayanan destan geleneğinin kökleri geçmişe uzanan sağlam bir yapısı olmasaydı, Attila'nın yaşadığı, şöhretine göre kısa dönemde, ne ozanlardan ne de ozanlık geleneğine bağlı sözlü şiir sanatından söz edilebilirdi. Oysaki Attila'nın ordusunda ozanların bulunduğu, bu şairlerin onun ziyafetlerinde Attila'nın kahramanlıklarına, zaferlerine dair inşat ettikleri şiirleri okudukları Batılı kaynaklarda yer almaktadır. Hatta Priscus, böyle bir ziyafet sahnesini şöyle tasvir etmektedir:

"Akşama doğru meşaleler yanınca, ziyafetin verildiği ipekten yapılmış muhteşem çadıra iki şairin girdiği görüldü. Bunlar Attila'nın önünde, Hun lisanıyla kendi tanzim ettikleri şiirleri okudular. Bu şiirler, Attila'nın kahramanlıklarına, zaferlerine aitti. Orada hazır bulunanlar bu şiirlerin tesiriyle vecd ü heyecana geldiler. Gözler parlıyor, çehreler korkunç bir hal alıyordu. Birçokları ağlıyorlardı. Gençler arzu ve ihtiras, ihtiyarlar da elem ve teessür gözyaşları döküyorlardı." (Köprülü, 1986: 157–158).

Yıldırım, Orta Asya bozkırlarından Tuna boylarına, Macaristan ovalarına, Dalmaçya kıyılarına ve Balkan yarımadasına taşınan saz-söz meclislerinin, Türklerin kültürel yapılanmalarında Milattan önceki yıllardan beri yer aldığını ifade etmektedir. Buna ilave olarak, bu meclisleri efsanevi dünyalara taşıyan ozanların, onların şiir tanzim etme tekniklerinin, işledikleri tür ve temaların, kullandıkları melodilerin, bulundukları çevrelere ve bu çevrelerdeki mevcut gelenekler üzerinde tesir icra ettiğini belirtmektedir.

Bu bilim insanı ayrıca, bu meclislerin ve bu meclislerde kopuz eşliğinde ozanların tanzim edip anlattığı hamasi destanların, terennüm ettiği hamasi türkülerin, Türk sözlü gelenek şiir sanatının "alplik çağı"nda ortaya çıktığını ve ozanların repertuvarında başköşeye yerleştiğini vurgulamaktadır (1998: 184).

Nemeth, kitabında (1962) konuyu belirginleştirmekte, Hun Türklerinin Orta Asya bozkırlarından Uralların batısına, Avrupa ortalarına taşıdıkları alplik teşkilatına paralel olarak, bu yapıya bağlı şiir ve destan anlatımını, terennüm geleneğini ve bu geleneğin temsilcilerini de taşıdıklarını dile getirmektedir.

Ozanlık geleneği ve âşık sanatının Türkiye sahasına taşınmasında etkisi olan unsurların başında Dede Korkut Kitabı geldiği belirtilebilir.

Ozanlık geleneğinin, Türk edebiyatının ortaya çıkışıyla birlikte kültür tarihi içindeki yerini aldığı söylenebilir. Ayrıca, bu edebiyatın ilk ürünlerinden kabul edilen destan, sagu vb. mahsullerin ilk söyleyicilerinin de ozan vb. sanatçılar (kam, baksı, şaman, oyun) olduğu bilinmektedir (Köprülü, 1986: 49–102).

"Ozan"ın, yaşadığı dönem ve coğrafyalarda içinde bulunduğu toplumların sosyal, siyasal ve dinî hayatında önemli görevler üstlendiği, birçok bakımdan toplumun önder kişisi olduğu, Türk kültürünün edebî oluşum ve gelişmelerinde yerini aldığı bilim adamı ve araştırmacıların genel kabulleri arasında yer almaktadır (Dizdaroğlu, 1968: 187–193).

Karadeniz'in kuzeyinden Avrupa içlerine taşınan bu gelenek, bir başka yoldan da Türkiye ve Balkanlara ulaşmıştır. Orta Asya merkezli yurtlarından batı yönünde göç eden Oğuz grubunun bir bölümü, Hazar'ın batısında, bugünkü büyük Azerbaycan coğrafyasında yurt tutmuş, bir bölümü de Karadeniz'in güneyinden Balkanlara kadar uzanan coğrafyayı vatanlaştırmıştır. Dolayısıyla, kültürel doku içinde önemli bir yeri olan ozanlık geleneğini de bu coğrafyaya taşımışlardır. Daha sonraki asırlarda "âşık" adını alan ozan tipi bu coğrafyada etkili bir sanat ve edebiyat unsuru olmuştur.

Bu geleneğin, Türkiye ve Balkanların bir bölümünü içine alan Türkiye sahasına taşınması ve bu coğrafyada yerleşmesinde Dede Korkut'un önemli rolünün olduğu ya da bu oluşumun güçlü bir biçimde Dede Korkut'ta yer aldığı görülmektedir.

Ozanlık geleneği, özellikle 13. yüzyıldan itibaren Türkiye sahasında kendini hissettirmeye başlamış, fakat kültürel değişim vb sebeplerle ad değiştirmiş, "âşık" terimi çevresinde özde ozanlık geleneğinin devamı kabul edilen bir geleneğin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

"Bahşı-ozan-âşık ilişkilerinin tarihi özelliği üzerine" görüşünü aktaran Gasımlı, "ozan sanatı" nın Kafkas, İran ve Türkiye'de İslâm medeniyetinin güçlü tesiri altında kalarak âşık sanatına dönüştüğünü belirtmekte, bu dönüşümde önemli kabul ettiği olay ve sanatçı kişileri sıralamakta ve bu dönüşümün Dede Korkut'la ilişkilendirildiği kimi görüşlere yer vermektedir:

Bütün bunlar Türkmen ve Harezm Oğuzlarının yaşadıkları bölgelerde de ozan sanatının âşık sanatıyla yer değiştirmesine muayyen tarihi meylin olduğunu gösterir. Yukarda kaydedilen tarihî-siyasî hadiseler ve komşu bölgelerden gelen sosyal-medeni tesirler bu değişmenin sonuna kadar devam etmesini sağlamakla kalmamış, böylece, Türkistan Oğuzlarının âşık sanatı yoluna doğru giden ozanlarını güçlü tesir altına alarak bunların başka bir sanata yönelmelerine ve "bahşı"ya dönüşmelerine de sebep olmuştur. Bundan dolayı Türkistan bahşıları içerisinde özel durum gibi, Türkmen ve Harezm bahşılarının hem yaratıcılık hem de ifacılık istikametlerinde "bahşı geleneğiyle

"âşık sanatı keyfiyetleri" bir bütün hâlinde tezahür etmektedir. Aslında ozan ve bahşı sanatlarının genetik yakınlığı, bundan başka onların yayıldığı bölgelerdeki Türk boylarının birbiri ile faal ilgi ve ilişkide olması, bu iki sanat sahasını geniş mânâda karşılıklı tesiri için uygun/verimli tarihi bir süreçtir. Bu sebeple de dikkatli şekilde yaklaştıkça aynı bahadırın bedii canlılık ve yiğitliklerinin hem ozan hem de bahşı yaratıcılığında terennüm edildiğini, mitolojik kahramanların ortak yöntemle destanda yer aldığını kolaylıkla görmek mümkündür. "Korkut" tipinin hem ozanlar, hem de bahşılar tarafından sanatın pîri, üstadı, özetle mitoloji hâmisi gibi kabul edilmesi, meşhur Bamsı Beyrek sujetinin ozan destanı "Kitab-ı Dede Korkut" ile birlikte bahşı yaratıcılığı örneği olan "Alpamış" destanında görülmesi tesadüfî değildir (Gasımlı, 2006: 11-13).

Ozanlık geleneğinin âşık sanatına dönüşümü ve Türkiye sahasında âşık sanatının biçimlenmesinde etkisinin olduğu bilinen temel kaynakların başında Dede Korkut gelmektedir. Köprülü, ozan ve ozanlık geleneği bakımından Dede Korkut Kitabı'nın kıymetini şu sözlerle ifade etmektedir:

Dede Korkut Kitabı, ozanın mahiyeti ve Oğuz aşiretleri arasındaki yeri hakkında bize çok açık malumat vermektedir. Ozanlar, Oğuz cemiyeti arasında hususi bir zümre teşkil ederler. Ellerinde kopuzları ile ilden ile obadan obaya gezerler; düğünlerde, ziyafetlerde bulunurlar; kopuzları ile eski Oğuz destanları; Dede Korkut hikâyeleri söylerler; yeni hadiseler hakkında yeni yeni şiirler tanzim ederler; zenginler de onlara bazen sırtlarındaki elbiseyi çıkarıp verirler; koyunlar, koçlar ihsan ederler. Bununla beraber Dede Korkut Kitabı'nda, ozanların daha eski zamanlardaki ehemmiyetlerine ait bazı işaretler vardır: Bir yerde geçen "alp-ozanlar" tabiri, Alpler, yani kahramanlar arasında da ozanlar yetiştiğini göstermektedir. Ozanların pîri olan Dede Korkut'a verilen ehemmiyet, ona mensup olduğu için kopuzun bile yarı mukaddes tutulması, hep bu fikri kuvvetlendirir. Çevik dilli, yüksek sesli, halk ananelerini ve halk hikmetlerini taşıyan ozan, daha eski zamanlarda Oğuzlar arasında adeta yarı kutsî bir içtimai unsurdu. Edebi tekâmülün umumi gidişi, şüphesiz, Oğuzlar arasında da aynı akışı takip etti ve içtimai tekâmül derecesinin yükselmesi ile ozanlar, eski kutsiliklerini kaybetmekle beraber, hususi bir zümre şeklinde Oğuz aşiretleri arasında yaşadılar ve XV. Asırdan sonra âşık adını aldılar (Köprülü, 1986: 139–140).

Ozanlık geleneğinden Türkiye sahası âşık edebiyatına geçişte olduğu kadar bu edebiyat şubesinin prensiplerinin belirlenmesinde de Dede Korkut'un önemli bir yeri ve rolünün bulunduğu ve edebî değerinin de hem tür, hem tip oluşumları bakımından yüksek olduğu bir gerçektir.

Köprülü, eski Oğuz kabileleri arasında, İslamiyet'in kabulünden önce ve sonra görülen ozan adlı saz şairi tipinin, çeşitli sosyal ve kültürel olayların tesiri altında değiştiğini ve ozan tipinin yerine Türkiye'nin şehir, köy ve kasabalarında âşık tipinin yer aldığını, bu bakımdan, âşık edebiyatında eski ozanlara mahsus edebi ananelerden birçoğunun, muhitin ve zamanın icaplarına göre devam ettiğini belirtmektedir (Köprülü, 1962: 33–34).

Oğuz, "Dede Korkut Kitabı'nda Anlatım Ortamı İçinde Ozan"ı değerlendirdiği yazısında, ozanın toplumun değişik kesimleri içinde gördüğü itibardan söz etmekte ve "ozanlığın âşıklığa dönüşmesinden sonra da bu özelliklerinin devam ettiğini, gerek âşıkların hayat hikâyelerinden, gerekse halk hikâyelerindeki âşık tipinden hareketle rahatlıkla söylenebileceğini, özellikle ozanların düğünlere çağrılması geleneğinin günümüzde de yaşatıldığı göz önünde tutulursa, ozan-âşıklarda toplumsal statü bakımından büyük bir değişikliğin olmadığının kendiliğinden görülebileceğini, İslâmi döneme ve yerleşik hayata geçilmesinden sonra da âşıkların sanatlarını icra ve hayatlarını kazanma açısından daha estetik bir seviye kazandıklarının söylenebileceği"ni belirtmektedir (Oğuz, 2000: 42).

"Ozan" denince "Dede Korkut"un, "Dede Korkut" denince de "ozan"ın akla geldiği bir kültürel dokunun oluştuğu görülmektedir. Hatta kimi bilim insanı ve araştırmacılar "dede" kelimesinin içeriğinde "müdrik bilici, müşkül işleri yoluna koyan bir halk aksakalı" olmakla birlikte mutlaka "ozan"lığın bulunduğunu belirtmekte(Efendiyev 1992: 235), kimi araştırmacılar da ozanlıktan âşıklığa geçişte "dede"nin önemli rolünün bulunduğunu vurgulamaktadır (Allahmanlı, 2006: 14).

Dede Korkut (Dedem Korkut, Korkut Ata), geleneğin kendisinden güç aldığı bir bilge ozan, baş ozandır. Ozanların piridir. Usta ozandır. Bu sembol ozan, var oluşundan itibaren geleneğe güç vermiştir. Hep ozanların pîri olarak kabul görmüştür. Hatta rüya motifinin birinci derecede önemli bir tipi olarak geleneğin sürdürülmesinde manevi destek olmuştur (Günay, 1992: 18–19).

Korkut Ata "Oğuzun tamam bilicisiydi. Ne dirse olur idi. Gayıbdan dürlü haber söyler idi. Hak Taala anun könline ilham ider idi."(Ergin, 1986: 9). Bu nedenle, daha sonraki yıllarda ozanlık sanatını icra eden âşıkları halk ümmî (okuma-yazma bilmeyen) olarak görmesi, Dede Korkut'ta olduğu gibi,

söylediklerini Tanrı'nın gönüllerine ilham ettiği inanışından hareketle onları kutsallaştırmış olmaları doğaldır.

Kitabın kahramanları olan ozan ya da ozanlar, "Dede Korkut dilinden ozan aydur" (Ergin, 1986: 10) denilerek, bu ozanlar pîrini kutsal kabul etmiş, ondan destur almış, onun dilinden konuşmuş ve onun adını ölümsüzleştirmişlerdir.

Zaten, Dede Korkut üzerine günümüzde araştırma yapan bilim insanı ve araştırmacıların da görüşlerini Dede Korkut Kitabını oluşturan "Oğuznameleri (boy'ları) yazıya geçirilmek üzere anlatan kaynak kişinin ozan" olduğu şeklinde belirtmeleri (Tezcan- Boeschoten, 2001: 15–16) Dede Korkut'un bir ozan ve ozanlık eseri olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Dede Korkut Kitabı'nı oluşturan düşünce ve anlatımların ortaya çıktığı yıllardan itibaren Korkut Ata'nın "ozanların pîri" olarak kabul görmesi, âşıklık geleneğinin Türkiye sahasında bir edebiyat şubesi olarak yerini aldığı asırlarda da devam etmiş, bu görüş değişik yüzyıllarda kimi âşıkların şiirlerine de yansımıştır.

1690'da Zara'nın Akören köyünde doğan ve yine aynı köyde 1765 yılında vefat eden 18. yüzyılın güçlü saz şairlerinden Karaoğlan'ın bir şiirinde Dede Korkut'tan ozanların "piri, üstadı" olarak söz edilmektedir:

Koçgiri önünde bir ulu yazı

Sultan Keykubat'ta kıldı namazı

Kar'oğlanım çalar tamburu sazı

Dede Korkut üstadımız pirimiz (Kaya, 2005: 306).

Dede Korkut'un, ozanlıktan âşıklığa geçişteki yeri ve önemi konusunda, birçok araştırıcı tarafından, kimi birbiriyle örtüşen, kimi farklılık gösteren görüşler ileri sürülmüştür. Kimi araştırmacılar "İslâmlıktan önceki Türk şairlerinin toplum içindeki yerleri ve vazifeleri, İslâmlıktan sonraki zamanlarda, saz şairlerinde ve Dede Korkut'un şahsında İslâmî bir renk alarak devam ettiğini" belirtmektedir (Hizarcı, 1953: 14).

Kimi araştırmacılar da, Dede Korkut'un yüceliğinin ve kendi kültürünün insanı tarafından kutsallaştırılarak sevilmesinin, onun söz ustası yani ozan olmasından kaynaklandığını dile getirmektedirler:

Dede Korkut bütün halkın manevi lideridir. Büyük, güçlü yiğitlerin biçare kaldığı işi onun müdrik sözü yapabilir. O, destandaki şahıslardan esasen keskin aklı, kabiliyeti ile farklanır. Onun kopuzu mukaddes sayılırsa da bu Dede Korkut'u din ile, şeriat ile değil, umumi halk yaşayışı, toy meclisleriyle bağlar. Ozanlar ozanı, halk âşığı biçiminde yüceltir. Onda yüksek akıl, fitrî anlayış, cahilleri itaat ettirecek istidat bulunur. Halk Dede Korkut'u bu istidadına göre sever (Cemşidov, 1990: 63).

Dede Korkut metinlerinde yer alan "Ozan" adlı kahraman dışında çoğunluğu iyi, bir kısmı da kötü karakterli birçok kahramanın adı geçmektedir. Bunlar; Bayındır Han, Kazan Han, Dirse Han, Boğaç, Beyrek, Kan Turalı, Uruz, Basat, Deli Dumrul, Yigenek, Begil, Ermen, Duha Koca, Kam Püre, Pay Biçen, Kazılık Koca, Uşun Koca, Ense Koca, Eylik Koca, Kıyan Selçuk, Dülger, Alp Rüstem, Deli Tundar, Kara Budak, Kara Göne, Aruz, Ters Uzamış, Okçu, Dilek Evren, Alp Eren, Deli Karçar, Yalancı oğlu Yartaçuk, Kılbaş, Karaçuk Çoban, Konur Sarı Çoban, Kıyan Güçi, Demir Güçi,Yapağulu Koca, Kapak Kan, Banı Çiçek, Burla Hatun, Selcan Hatun, Şökli Melik, Kara Tekür, Yayhan Keşiş, Sofi Sandal Melik, Kıpçak Melik, Ağ Melik, Kara Tüken Melik, Buğacuk Melik, Kara Aslan Melik, Direk Tekür vd. (Üstünova, 1998: 237) olarak sıralanabilir. Bunların büyük bir çoğunluğu ise ozanlık yeteneğine sahip, babasıyla, annesiyle, eşiyle, çocuğuyla, arkadaşıyla, dostuyla, düşmanıyla vd. karşılıklı diyalog içinde bulunan, kimileri kopuzuyla, manzum atışmalar yapabilen, karşısındakiyle manzum söyleyişlerle iletişim kurabilen kahramanlardır.

Baş ozan, pir ozan Dede Korkut'la birlikte kitapta "alp-ozan"lar önemli bir yere sahiptir. Bu ozanların kılıcıyla kopuzu sürekli yanlarındadır. Kopuz barışın, kılıç ise savaşın sembolüdür. Yiğitlerin karşılaşmalarında kılıç çekilmeden önce kopuz ele alınır. Ve genellikle de kopuz, anlaşmalarda etkili olur. Usta ozan Dede Korkut da zaten "menden sonra alp ozanlar söylesin, alnı açuk cömert erenler dinlesin" diyerek alp-ozanların önemini açıkça belirtmiştir. Alp-ozan tipi kitapta "Deli ozan" olarak da adlandırılmaktadır ki, buradaki delilik alplikle eşdeğer olarak görülmektedir.



Dede Korkut Kitabı'ndaki alp-ozanlara örnek olarak; "Dirse Han, Boğaç Han, Salur Kazan, Uruz, Karacık Çoban, Bamsı Beyrek, Kazılık Koca, Yigenek, Tepegöz, Basat, Deli Dumrul, Kanturalı, Begil, Emre, Segrek, Kılbaş, Kanturalı ve diğerlerinin kırk yiğidi" verilebilir.

15. yüzyıldan itibaren Türkiye sahasında gelişen gelenek içindeki "âşık" tipinde de öncelikli olarak alp-ozanlık özellikleri ön plâna çıkmaktadır. Âşık Köroğlu, Karacaoğlan, Kul Mustafa, Dadaloğlu vb onlarca halk şairi, bu tipin güçlü bir biçimde varlığını sürdürmesinde önemli rol oynamışlardır. Bunda; dönemin siyasal ve askeri yapısı içinde gelişen ve ozanlık geleneği bakımından da sosyal bir değer ifade eden Yeniçeri Ocağı gibi, Fas, Tunus, Cezayir vb yerlerdeki Mağrip Ocakları gibi ocaklara bağlı ordu şairlerinin, kılıcıyla sazını birlikte taşıyan asker şairlerin yetişmesinde, alp-ozanların yetiştiği kültürel ortamların da büyük etkisinin olduğu söylenebilir.

Dede Korkut'ta görülen diğer bir sanatçı tipi "kadın ozan"lardır. Kolca kopuz çalmamakla birlikte söz ustalığında, kimi zaman kadın ozanların da alp-ozanlar kadar etkili olduğu görülmektedir. Kitapta yer alan kadın ozanlar şunlardır: Dirse Han'ın Karısı, Banı Çiçek, Beyrek'in Kız Kardeşi, Burla Hatun, Selcen Hatun, Kanturalı'nın Annesi, Deli Dumrul'un Annesi ve Karısı, Begil'in Karısı, Seğrek'in Karısı vd.

Dede Korkut'ta önemli bir yeri olan kadın ozan tipi, Türkiye sahası âşıklık geleneğinde de görülmektedir. Çeşitli yüzyıllarda ve günümüzde, bu tipte birçok halk şairi yetişmiştir. Âşık Emine, Âşık Şerife, Âşık Nurşah (Durşen Mert), Âşık Bacı (Nevcihan Özmerih), Âşık Aslı Bacı (Münevver Tolun), Ayşe Çağlayan (Halıcı, 1992), Âşık Hatuni Bacı (Sehima Bozkurt), Âşık Kadriye, Âşık Sarıcakız, Âşık Hatuni (Özhan, 1992), Âşık Güllüşah (Kalkan, 1991) vd bu "kadın âşık" tipinin önemli örnekleridir.

Dede Korkut'ta görülen başka bir ozan tipi da "gezici ozan"dır. Bu ozanın görevi, ilden ile obadan obaya, kaleden kaleye ya da evden eve haber taşımak, iletişimi sağlamaktır. Böyle bir ozan sayesinde Bamsı Beyrek, Banı Çiçek'in başına gelenleri öğrenir, Yalancıoğlu Yalıncakla evleneceği haberini alır. Beyrek, böyle bir ozanın kılığına girerek olayların üstesinden gelir ve lehine sonuçlanmasını sağlar. Bu tip ozanların kopuzu, attan ve silahtan daha değerlidir. Zaten böyle olduğu içindir ki Beyrek, kutsal atı Boz aygır'ı vermesine rağmen ozandan kopuzunu güçlükle alabilmiştir (Ergin, 1986: 45).

Türkiye sahası âşıklık geleneğinde bu tip ozanların özel ve önemli bir yeri olmuştur. Özellikle 19 ve 20. yüzyıllarda bu ozanların iletişim gücünden yararlanılmıştır. 19. yüzyılda, özellikle İkinci Mahmut döneminde, gerçekleştirilen yenilikleri halka sağlıklı bir şekilde ulaştırabilmek amacıyla iletişimin önemli unsurları olan gezici âşıklar teşkilatlandırılarak onlara maaş bağlanmış ve böylece sarayda temsil edilmeleri sağlanmıştır. Bu konuda Köprülü, şu bilgi ve görüşlere yer vermektedir:

XIX. asırda, önceki asırlarda olduğu gibi, âşıkların her tarafta çoğaldığını, büyük şehirlerde ve bilhassa İstanbul'da muntazam bir teşkilata mâlik olduklarını, askerî sınıflar arasındaki saz şairlerinden başka, bunu kendilerine bir meslek, bir geçim vasıtası edinmiş âşıkların mevcudiyetini biliyoruz. Bunlar, her yerde, muayyen kahvehanelerde toplanırlar, müşterek saz ve söz fasılları yaparlardı. Hayatlarını başka vasıtalarla temin eden, başka mesleklere mensup olan bir takım saz şairleri daha vardı ki, bunlar profesyonel âşık olmamakla beraber, bu toplantılara gelirler, fasıllara iştirak ederlerdi. An'aneye göre, İstanbul'da, bilhassa Tavuk Pazarındaki bir kahve, âşıkların en büyük merkeziydi. Âşıklar arasından, hükümet tarafından intihap olunan bir şair, resmen âşık kâhyası tayin edilir ve âşıkların teşkil ettiği loncanın işlerini idare ederdi. Bir yerde oturmayarak mevsim mevsim bütün memleketi dolaşan, her yerde âşık fasıllarına iştirak eden bu saz şairleri, halk arasında büyük bir propaganda vasıtası olduğu cihetle, hükümet bunların kontrolüne dikkat eder, hatta bazen âşıklar reisi vasıtasıyla bunları kendi propagandası için kullanırdı. Yarım asır öncesine kadar âşıklar arasında yaşayan bir an'aneye göre Mahmud II., Abdülmecid, Abdülaziz zamanlarında saraydan tahsisat alan yirmi-otuz âşık mevcut imişve bunlar zaman zaman padişahın huzurunda fasıllar yaparlarmış. Yine an'aneye göre, İstanbullu Âşık Hüseyin 1834'ten 1861'e kadar Tavuk Pazarı'ndaki âşıklara reislik etmiş, ve on üç yıl saraydaki saz şairlerinin başında bulunmuştur. Beşiktaşlı Gedâyi de Abdülaziz huzurunda icra edilen âşık fasıllarına reislik etmiştir (Köprülü, 2004: 470).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Atatürk de, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti ve ilkelerini Türk insanına daha gerçekçi ve sağlıklı bir biçimde anlatabilmek için âşıkların bu iletişim gücünden faydalanma düşüncesini bu konudaki hareket ve davranışlarıyla ortaya koymuştur (Yakıcı vd., 2006: 452-455).

Radyo, televizyon, gazete, dergi vb iletişim araçlarının yaygınlık kazanması ve etkili kullanımıyla âşıkların bu özelliğinde günümüz için bir güç kaybı söz konusudur.

Dede Korkut'ta örneğine az rastlanan bir ozan tipi daha vardır ki, o da "kâfir ozan"dır. Burada Şökli Melik olarak görülen, farklı din, ırk ya da kültüre sahip bu ozan tipiyle Türkiye sahası âşıklık geleneğinde de karşılaşılmaktadır. Bu sanatçı tipine, Köprülü'nün 18. asır saz şairleri arasında belirttiği Ermeni âşıklardan Âşık Vartan, Mecnunî ve Civan(Köprülü 1962: 399) örnek olarak gösterilebilir.

Dede Korkut, hem tesirinde benzer hikâyelerin oluşmasında(Ekici 1995), hem de "meddah" benzeri "hikâye anlatıcısı ozan"ların Türkiye sahasında ortaya çıkmasında da etkili bir kaynak olarak görülmektedir (Yakıcı, 1988: 85–90).

Ayrıca, Oğuz boylarının yaşadığı coğrafyalarda, kendinde ozanlık istidadı gören birçok sanatçının Dede Korkut'ta yer alan olayları manzum olarak ve destanlaştırarak söylemesinin de temelinde Dede Korkut'un etkisi bulunmaktadır (Sakaoğlu, 1998).

Günümüz Türkiye sahasında da Dede Korkut'un tesiri devam etmektedir. Türkiye sahası âşıklık geleneği içinde yetişmiş ve sanatlarını icra etmekte olan günümüz ozanlarının şiirlerinde de sıklıkla yer alması, Dede Korkut'un gelenek üzerindeki etkisinin hâlâ devam ettiğini açıkça göstermektedir:

Türk ilinde Türk dilinde

Baş tacıdır Dedem Korkut

Oğuz neslinin yolunda

Duacıdır Dedem Korkut (Kul Nuri, 2003: 139)

SONUÇ

15. yüzyıldan itibaren Türkiye sahasında varlığını hissettiren ve 16. asırda da bağımsız bir edebiyat şubesi ve gelenek olarak Türk kültürü içindeki yerini alan "âşık edebiyatı" ve "âşıklık geleneği", usta âşık, gezici âşık, ordu şairi, kalem şairi, kadın âşık vb. tiplerle birçok tür, biçim vb unsur ve özelliklere bünyesinde yer vermiş güçlü bir şiir ve sanat oluşumudur. Bu oluşumun temel özelliklerinden biri de "musiki-şiir" özelliğini taşıması, genellikle karşılıklı deyişme ya da atışma biçiminde icra edilmesi ve enstrüman olarak da sazın kullanılmasıdır.

Böyle önemli ve güçlü bir oluşumun Türkiye sahasında yeniden doğmuş ve gelişmiş olmasının temelindeki gerçek gücün ya da temel kaynağın ozanlık geleneği olduğu ve bunun da Dede Korkut Kitabı'nda görüldüğü söylenebilir. Çünkü, Türk kültür ve edebiyatı kadar eski oluşu sebebiyle hakkında çoğu kez varsayımlardan hareketle bilgi sahibi olunan, fakat Türk kültürünün edebi gelişiminde önemli bir tesirinin olduğu kabul edilen ve genellikle de sözlü anlatıma dayanan ozanlık geleneğinin ve bu gelenekle ilgili tip, oluşum ve anlatıların, Türkiye'nin Türkler tarafından yeniden vatanlaştırıldığı yıllarda Dede Korkut'ta yoğun bir biçimde toplandığı görülmektedir.

Bugün Anadolu, Balkanlar, Avrupa, Kuzey Afrika ve diğer coğrafyalarda yaşanmakta olan ya da izlerine rastlanan bir âşıklık geleneği varsa, Dede Korkut'un da bunda önemli bir payının olduğu söylenebilir.

Bütün bu özellikleri sebebiyle Dede Korkut, ozanlık geleneğinden âşıklık geleneğine geçişte, hem tiplerin, hem de tür ve diğer özelliklerin sağlıklı bir şekilde aktarılmasının ve yeniden oluşumunun takip edilebildiği önemli bir köprü olarak kabul edilebilir. Kültürel dokusu çok güçlü olan bu kültür köprüsünde hâlâ açılmamış kimi bilgi odacıkları bulunmaktadır. Bu nedenledir ki Dede Korkut için, alanla ilgili araştırma yapanların, Türk kültürüyle doğrudan ya da dolaylı biçimde ilgilenenlerin, onun bilgi dağarcığından sürekli olarak yararlanacağı, değeri hiçbir zaman kaybolmayacak nitelikte olan temel bir kaynaktır denilebilir.

Diğer Türk destanlarında görülen bilime dair kimi olayların benzeri Dede Korkut metinlerinde de yer almıştır. Oğuz Kağan metinlerinde teknik bilimlere, fen bilimlerine yönelik metinlerden örneklere yer verilmişti. Dede Korkut metinlerinden ise sağlık bilimine yönelik metinler tercih edildi.

Dede Korkut boylarının oluşum yıllarının 7-11. yüzyıllar olduğu tezinden hareket edildiğinde, çok eski tarihlerden günümüze Türklerin sağlık alanında ne kadar ileri düzeyde oldukları görülmektedir.

Dirse Han Oğlu Boğaç da, Dirse Han'ın karısının oğlunu kurtarmak için beraberindeki genç kızlara dağ çiçekleri toplatarak ondan merhem yaptığı, eczacı kızların yaptığı bu merhemi hemşire kızların yaralara sürerek Boğaç'ı kurtardığı anlatılmaktadır. Ayrıca Salur Kazan boyunda damarlardaki iltihapların sarımsak özlü ilaçlarla atılabileceği ve daha enerjik olunabileceğine dair öneriler yer almaktadır. Bunlara ilave olarak yılan zehrinden korunmak, bitten, pireden korunmak için de çeşitli bilimsel yöntemler tavsiye edilmektedir.

Destanlarımızın ve bunların bir devamı olan Dede Korkut'un sanat ve bilim için de bir kazanım olduğu vurgulanmalı ve bu kazanım gençliğe ve insanlığa fark ettirilmelidir. Dede Korkut öğretilirken kitaplarda genellikle boylar bir anlatı olarak değerlendirilmekte, sorular da buna yönelik olarak sorulmaktadır. Halbuki ders kitaplarında boylarla ilgili sorular hazırlanırken Dede Korkut'un bilime, sanata ve insanın geleceğine yönelik olarak verdiği iletiler tespit edilerek hedef kitleye yönlendirilmelidir.Ancak bu ve benzeri tespitlere yönelik çalışmalar gerçekleştirildiğinde Dede Korkut, Köprülü'nün belirttiği şekilde terazinin kefesindeki hak ettiği yeri alacaktır.

KAYNAKLAR

Allahmanlı, Mahmud(2006), "Ozan, Dede ve Âşık", *Korkut Ata,* 4, Güz 2006.

Âşık Kul Nuri(2003), *Gönül Kervanı,*(Haz. Ali Berat Alptekin), Ankara.

Cemşidov, Şamil Allahverdi(1990), *Kitâb-ı Dede Korkud,* (Aktaran: Üçler Bulduk), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Dede Korkut Kitabı(1953), (Haz. Suat Hızarcı), Varlık Yayınları, İstanbul.

Dizdaroğlu, Hikmet(1968), "Halk Şiirinde Türler", *Türk Dili-Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı,* 207, Aralık 1968.

Efendiyev,Paşa(1992), *Azerbaycan Şifahi Halk Edebiyatı,* Maarif Neşriyatı, Bakü.

Ekici, Metin(1995), *Dede Korkut Hikâyeleri Tesiri İle Teşekkül Eden Halk Hikâyeleri,* Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

Ergin, Muharrem(1986), *Dede Korkut Kitabı Metin-Sözlük,* Ebru Yayınları, İstanbul.

Gasımlı, Meherrem(2006), "Bahşı ve Ozan-Âşık İlişkilerinin Tarihi Özelliği", (Akt.Bayram Durbilmez), *Folklor/Edebiyat,* 47, 2006/3, Ankara.

Gökyay, Orhan Şaik(1973), *Dedem Korkudun Kitabı,* Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yayınları, İstanbul.

Günay, Umay(1992), *Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi,* Akçağ Yayınları, Ankara.

Halıcı, Feyzi(1992), *Âşıklık Geleneği ve Günümüz Halk Şairleri,* Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

Helmut de Boor(1981), *Tarihte Efsanede ve Kahramanlık Destanlarında Attilâ,* (Çev. Yaşar Önen), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Kalkan, Emir(1991), *XX. Yüzyıl Türk Halk Şairleri Antolojisi,* Kültür Bakanlığı yayınları, Ankara.

Kaya, Doğan(2005), "Âşık Karaoğlan'ın Şiirlerinde Babalar", *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi,* 34, Nisan-Mayıs-Haziran 2005, s.281-306.

Köprülü, Fuad (1962), *Türk Saz Şairleri I-V,* Milli Kültür Yayınları, Ankara.

Köprülü, Fuad (1986), *Edebiyat Araştırmaları,* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Köprülü, Fuad (2004), *Türk Saz Şairleri I-V,* Akçağ Yayınları, Ankara.

Oğuz, Öcal(2000), *Türk Dünyası Halk Biliminde Yöntem Sorunları,* Akçağ Yayınları, Ankara.

Özhan, Mevlüt, vd.(1992), *Yaşayan Halk Ozanları Antolojisi,* Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Sakaoğlu, Saim(1998), *Dede Korkut Kitabı İncelemeler-Derlemeler-Aktarmalar I-II ,* Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları, Konya.

Tezcan, Semih ve Boeschoten,Hendrik(2001), *Dede Korkut Oğuznameleri,* Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Üstünova, Kerime(1998), *Dede Korkut Destanları ve Cümleden Büyük Birlikler,* Alfa Yayınları, İstanbul.

Yakıcı, Ali(1988), "Anonim Türk Edebiyatında Hikaye Anlatıcısı ve Hikaye Anlatma Geleneği Üzerine", *Milli Kültür,* 61, Haziran 1988, s.85-90.

Yakıcı, Ali vd.(2006), "Cumhuriyet'in Anadolu İnsanı Tarafından Benimsenmesinde Halk Ozanlarının Rolü", *Üniversiteler İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri,* Gazi Kitabevi Yayınları, Ankara.



TÜRK DÜNYASINDAN OSMANLI DÖNEMİ KÜLTÜR ve EDEBİYATINA NEVRUZ GELENEĞİ ve UYGULAMALARI

Ali YAKICI
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, yakiciali@gmail.com

GİRİŞ

Yılı oluşturan mevsimlerden biri olan bahar, özellikle kuzey yarım kürede yaşayan insanlar tarafından yeniden doğuş, yeniden diriliş, yeniden var oluş, yeni bir yıl, yeni bir dönem, yeni bir gün olarak kabul görmüştür. Bu kabulü sebebiyle de insan, hayatındaki dönemlerden en güzelini, gençlik dönemini bahara benzetmiş, bu dönemi bir bahar olarak kabul etmiştir. Bu nedenledir ki baharın gelişini kutsal saymış, bayram olarak nitelendirmiş, onu bayram coşkusu içinde törenlerle karşılamıştır. Ve yine bu kabulü sebebiyle mevsimler sultanı olduğuna inandığı bahara gelenek göreneklerinde, inanışlarında, mitolojisinde, efsanesinde, destanında, şiirinde, hikayesinde, benzer anlatılarında, müziğinde, resminde, tiyatrosunda, kısacası kültür ve edebiyatında büyük bir yer ve önem vermiştir.

Baharın gelişi, yani "yeni yılın ilk günü, yılbaşı kutlamaları yeryüzündeki kültürel birikimi olan bütün toplumlarda mevcuttur. En eski dönemlerden bu yana her toplum bu günü, kültürler arası ödünçlemeler/alıntılar yapsa veya etkilere uğrasa bile, kendi töre, gelenek, inanç ve mitolojisi çerçevesinde kutlamaktadır. Bu kutlama törenleri her toplum için farklı anlamlar ve kutluluk anlayışları taşımaktadır. Aynı coğrafyaları, kültür çevrelerini paylaşan toplumlar arasında, karşılıklı etkileşimlerin olması doğaldır. Özellikle inanç merkezli kültürler arasında bu tür değişimlerin, alış-verişlerin, ödünçlemelerin, uyuşmaların tarihi süreç içinde cereyan etmiş olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir."(Yıldırım 1998:145-146)

Özellikle Asya ve Avrupa toplumlarının gelişini kutladığı bahar, kutlayan toplumların kültür ve edebiyatlarında değişik adlarla ifade edilmiştir. Bunun , baharın gelişine bir "yeni yıl", bir "bahar bayramı" inanışıyla yer veren kültürlerin başında gelen Türk kültür ve edebiyatında da farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir.

Türk dünyasının değişik coğrafyalarında, baharın gelişinin kutlandığı gün olarak kabul edilen "yeni gün" bağlamlı farklı adlandırmalarla karşılaşılmaktadır. Bu adlandırmalardan bazıları alfabetik olarak şu şekilde sıralanabilir: "Baba marta", "bahar bayramı", "baş-ay", "baş bahar", "cılgayak", "çağan", "diriliş", "ergenekon", "erkin kün/ özgürlük günü", "gündönümü", "ısıah bayramı", "ilkyaz bayramı "kurtuluş", "mart dokuzu", "martıfal", "mereke","mesir bayramı", "meyram", "nartukan", "nevruz/ novruz/ noy-nuz", "sultan nevruz/ sultan navrız/ sultan mevriz/ nevruz-ı sultani', "teze il", "ulustın ulu küni/ulus küni", "uyanış", "yaz-başı bayramı", "yeniden doğuş", "yeni gün", "yeni hayat"., "yenki kün", "yeni yıl", "yılbaşı" vd.

Türklerin Ergenekon'dan çıkış günü, yeni gün/yengi kün' gibi adlarla kutlanan ve genellikle İslâm'ın Türkler tarafından kabulünden sonra "nevruz" olarak Türk kültür ve edebiyatında yer aldığı ifade edilen bu bahar bayramının kimi rivayetlere göre Saka (İskit) Türklerinin Ön Asya'ya hakim oluşlarından sonra, hükümdar Afrazyab(Alp Er Tunga) zamanında (MÖ 680-626) İran sahasında kabul görüp, yeni gün yerine "nev-rûz" olarak adlandırılmaya başlandığı belirtilmektedir. Bu görüşün sahibi Kırzıoğlu bu konudaki sözlerini şöyle tamamlamaktadır: "*İşte bu Saka Türklerinin parlak çağında onların kalpak, cepken, kollu giyim, potur, şalvar ve çizme gibi giysilerini taklit edip benimseyen Farslar, Türklerin ilkbahar bayramı sayılan Ergenekon bayramının kabullendiler ve Nev-Rûz(yani Yeni-Gün) adı ile benimsediler. Nevruz adı buradan gelmiştir.*" (Kırzıoğlu 1995: 310)

Aynı bilim insanı, Nevruz'un yılbaşı olarak kabulü konusunda şu görüşlere yer vermektedir:

"Selçuklu Sultanı Alpaslan'ın oğlu Sultan Celaleddin Melikşah(1072-1092) İslâmî Hicrî-Kamerî takvim, her yıl 11 gün Ramazan ve Dinî Bayramların erken gelmesi ile, 354 günü bir yıl olduğundan vergiler için uygun geliyordu. Melikşah, Selçuklu başkenti İsfahan'da müneccimleri toplayıp güneş yılını kullanmak üzere, kendi adı ile Celâli Takvimi adıyla, İran ve Afganistan'da kullanılan şimdiki Şemsi takvimi

yaptırdı Ayrıca onun emriyle 21 Mart yılbaşı sayılarak , Nevrûz-ı Sultânî veya halk deyimi ile "Sultan Nevruz" diye anılır oldu.". (Kırzıoğlu 1995: 310)

Orta Asya bağlantılı kültürlerin ve özellikle Türk dünyası ortak kültürünün ürünü olan, Türkler arasında doğuş, türeyiş, kurtuluş, yeni bir başlangıç olarak kabul edilen ve çeşitli kaynaklara bağlanan nevruz, kültürün diğer alanlarına olduğu gibi edebiyat dünyasına da zengin örnekler kazandırmıştır.

Öncelikli olarak, edebiyatın da temelini oluşturan mitolojilerde yer alan nevruzun, "mitik dönem anlatmalarından sonra destanî dönemde de çevresinde benzer anlatmaların teşekkül ettiği bilinmektedir.

Nevruzun bir inanç ve gelenekler bütünü olarak Türk edebiyatının Milat öncesi yaratmalarından Oğuz destanında yer aldığı görülmektedir. "Oğuz Destanı'nda, Oğuz Kağan'ın Talas'tan Buhara'ya kadar olan bölgeyi fethetmesinin ardından büyük şenlikler yapılmış ve bu şenlikler, *'oğuz günü', "yeni gün,* veya *'nevruz'* olarak adlandırılmıştır. (Çetin 2004: 96)

Zaten Çin kaynakları ve özellikle Çin tarihçisi Simaçin'in Oğuz Destanının yaşadığı bu döneme ait verdiği bilgiler de bunu teyit etmektedir.(Yakıcı 2001: 21-27).

Ayrıca bu kaynaklar, Hun Türklerinin, yeni yıl kabul ettikleri 21 Mart'ta türlü yemekler hazırlayarak kıra, mesire yerlerine çıktıklarını, kırlarda şenlikler düzenlediklerini, bütün Hun beylerinin kutlamalara katılarak ibadetlerde bulundukları, Gök Tanrıya kurbanlar kestikleri ve toylar tertip ettiklerini belirtmektedirler.(Ekrem 1995:155-157)

Tarihi seyir içinde nevruzun edebiyata yansıdığına tanık olunan diğer sözlü gelenek ürünleri Göktürk destanlarından Ergenekon destanıdır.

Baharın gelişi, ortak Türk edebiyatı ürünlerinden yalnız destan ya da mitolojik anlatmalarda değil, sözlü ve yazılı diğer edebi ürünlerde de önemli ölçüde yer almaktadır. Bunlardan biri ortak Türk edebiyatının İslami dönemdeki bilinen ilk eserlerinden Kaşgarlı Mahmut'un ünlü Divan-ı Lügati't-Türk'üdür. On birinci yüzyılda kaleme alınan bu eserde yer alan;

Türlü çeçek yarıldı	Türlü çiçekler açıldı
Barçın yadhım kerildi	İpek kumaştan yaygı serildi
Uçmak yeri körüldi	Cennetin yeri görüldü
Tumlug yana kelgüsüz	Kış gene gelecek değildir

(Kaşgarlı Mahmud 1985: 119)

mısraları, o dönem Türk toplumunun baharın gelişine dair sevinçlerini, baharla ilgili düşüncelerini yansıtmaktadır.

Canlanmanın, yeniden doğuşun, bereketin sembolü olan bahar, yine On birinci yüzyılda yazılan ve İslamî dönemin ilk Türkçe eserlerinden olan Yusuf Has Hacip'in Kutadgu Bilig adlı eserinde ayrıntılı olarak tasvir edilmektedir.

Türk edebiyatı nesir türlerinde, özellikle de sözlü anlatım türlerinde nevruzun yer aldığı görülmektedir. Bu türlerin başında efsane gelmektedir.

Nevruz Halk hikayelerinde de yer almaktadır. Azerbaycan ve Türkiye sahasında kahramanı ya da kahramanlarından biri Nevruz olan halk hikayeleri bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak Nevruz ve Gendap(Cemiloğlu 1999: 22-23) ile Nevruz Bey(Duymaz 1996) hikayeleri verilebilir.

Türk kültürünün ortak döneminin ürünleri olarak bilinen Çin kaynaklarından Hun-Oğuz destanlarına, Göktürk destanlarından Kutadgu Bilig'e, Kaşgarlı Mahmut'tan Bîrûnî'ye, Nizâmü'l Mülk'ün Siyasetnâmesinden Melikşah'ın takvimine kadar, Akkoyunlu Uzun Hasan Bey'in kanunlarına,Ebû Suud Efendi'nin fetvasına, Sultan II.Abdülhamid'in kızının babasıyla ilgili eserine kadar uzanan bir çizgide elde Nevruzla ilgili önemli kayıtlar bulunmaktadır.

Nevruz'un Osmanlı dönemi sosyal ve kültürel hayatında önemli bir yeri vardır. Osmanlı sanatçı ve edebiyatçılarının nevruza bakışı olumlu olmuştur. Hatta nevruzla ilgili fetvalar bile bu doğrultudadır. Şeyhülislam Ebû Suud Efendi'nin fetvası bunun güzel bir örneğini oluşturmaktadır:

"Mesele:Nevruz gününde zeyd müsellem eyü libaslarını giyüp yiyüp içse, yâranlarıyla sahraya gitse, ism lâzım gelür mi?

Cevab: Nesne lazım gelmez. Nevruz Mecûsî degüldür, nevruz sultanidür."

"Nevruz günü bir erkek, güzel elbiseler giyip arkadaşlarıyla kırlara gitse günah olur mu? diye fetva makamına sorulur. Verilen cevap ilginçtir: Günah olmaz. Çünkü Nevruz İslamiyet'e aykırı değildir, örfte var olan bir âdettir."(Kılıç 2000: 205-206)

Nevruzun Osmanlının son dönemlerinde de sarayda bir bayram olarak kutlandığına dair önemli bilgi ve belgeler bulunmaktadır. "Babam Sultan Abdülhamid" adlı eserde Ayşe Osmanoğlu, saraydaki nevruz kutlamalaından da yarıntılı bir biçimde söz etmektedir:

Nevruz baharın ilk günü olduğundan bir gün önceden Eczahane-i Humayun'da hazırlanmış olan Nevruz Macunu denilen , üzerine altın tozu dökülmüş kırmızı renkte Nevruz şekeri hazırlanır, tüllerle bağlı güzel kâseler içinde hanedân azasına,vükelaya, mevki sahiplerine, bendegâna dağıtılırdı. Lezzeti pek güzeldi. Sabah erken, aç karnına yemesi şifalı imiş.Bunun için gümüş tepsilere konur, yanına da "s" ile başlayan yedi türlü yiyecek dizilir, getirilirdi. "s" ile başlayan yedi türlü yiyecek şunlardı:Susam, süt, simit,su, salep, safran, sarımsak. Bunlardan birer parça yalanınca şifa getireceğine inanılırdı.(Osmanoğlu 1984: 106)

Tarihî seyir içinde uzanan sosyal ve kültürel çizgiye bakıldığı zaman, Nevruzun edebiyata yansıtılışında önemli rolü şiir türünün üstlendiği görülmektedir.

Nevruz'un hem anonim halk edebiyatında; mani, ninni, türkü vb. ürünlerde, hem âşık edebiyatında; divan, koşma, destan vb. türlerde, hem de tasavvuf edebiyatında ilâhi, nefes, deme vb. söyleyişlerde dile getirildiği görülmektedir. Fakat özellikle "nevruz"u konu olarak ele alıp bir "nevrûziye" söyleme ve yazma geleneğine dönüştüren edebiyatçıların Osmanlı dönemi şair ve yazarları olduğu görülmektedir.

İslamiyet'ten sonraki dönem Türk edebiyatında, yaygın olarak Arap-Fars edebiyat geleneğinin tesiri ile teşekkül ettiği kabul edilen ve özellikle okuma-yazma bilen edebiyatçıların ilgi alanına giren Klasik edebiyat geleneğinde, edebî tür olarak *nevruziye geleneği* oluşmuştur. Tabiatın canlanması, dünyanın yeniden yaşanır hale gelişini ifade etmekten başka, nevruz günlerinin özel törenlerle kutlanması, yeni yılın başlangıcı olması münasebetiyle yazılan nevruziyeler, bir yandan kutlama ifadesi olarak kaleme alınırken, bir yandan da şâirin duygularını ifade yolu olarak görülmüştür. Nevruz ve baharı anlatmanın yanı sıra serbest ve şuh söyleyişlerin ortaya konduğu nevruziyeler, dinî-tasavvufî anlamların da yüklendiği derunî anlamlar taşıyan sanat eserleri olarak kabul görmektedir.

Nevruzun gelişini vesile ederek, şiirin sunulduğu kişiyi övmek için kaleme alınan gazel, kaside, murabba gibi nazım şekilleriyle oluşturulan nevruziyelerin ilk örneklerine 14. yüzyılda rastlanılmaktadır. Nevruziyeye özellikle 17. yüzyıl Osmanlı dönemi şair ve edebiyatçılarının ağırlık verdikleri görülmektedir. Şairlerin yanı sıra kılıç ve kalem sahibi padişahlar, vezirler, hatta şeyhülislam ve kazasker gibi üst düzeydeki din adamları da Nevruz için şiir yazmaktan, şiirlerinde Nevruz motifini türlü şekillerde kullanarak hünerlerini göstermekten geri kalmamışlardır. Bunlardan "Kadı Burhaneddin(1344-1398), Şeyhî(...-1431?), Rumelili Zaifî(1494-1557?), Ahmed Paşa(...-1497), Necati(...-1509), Bâkî(1526-1600), Cinânî(...-1585), Azmizâde, Nefî(...-1635), Nevî(1533-1599), Azmizâde Hâletî(1570-1631), Ganizâde Nadirî(1572-1626), Riyâzî(1572-1644), Cevrî(1595-1654) Şerîfî(17.yy), Nailî Kadim(...-1666), Fâiz, Simkeşzâde Feyzî(1626-1690), Nedim(...-1730), Şeyh Galip(1757-1799), Seyfî, hükümdar şairlerden Hatayî(Şah İsmail: 1487-1524), Bahtî(I. Ahmed: 1588?-1673), Murad(IV. Murad: 1612-1640), diğer yöneticilerden Refet Bey(Ramî Paşa'nın oğlu: ...-1744) ve devletin en büyük dinî lideri konumunda olan Şeyhülislam Yahya(1565-1644)nın nevruziyeleri vardır."(Kılıç 2000: 211)

Adı belirtilen bu edebiyatçıların nevruziyelerini genellikle gazel nazım şekliyle oluşturdukları, bu nevruziyelerden bir kısmının da kaside ve diğer nazım şekillerinde yazıldığı görülmektedir.

Yalnız 17.yüzyıl şairlerine ait 760 kaside üzerinde yapılan bir araştırmanın istatistiksel verilerine göre nevruziyelerin ve nevruz konusunun da de içinde yer aldığı bahariyelerin önemli bir yekun teşkil ettiğine tanık olunur. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre 760 kasidenin 444'ünde nesib bölümü vardır. Bu oran toplam sayının % 58.15'ini oluşturmaktadır. Nesiblerde işlenen ilk sıradaki konu % 17.42 ile bahardır. Bu oranlar daha iyimser bir biçimde (yaklaşık olarak %60 ve % 20) XIII-XV. Yüzyıllar için de geçerlidir.

Bu araştırmada ıydiyye(bayram şiirleri) % 4.29'la 6. sırayı almaktadır. Bu nesibler içinde yalnız nevruzu konu alanların yüzdesi % 1. 13'tür (Aydemir 1996: 140-141). Bu oran nevruzu ilgilendiren bahar ve bayram şiirleriyle birlikte yaklaşık %23'ü bulmaktadır ki bu da küçümsenmeyecek bir rakamdır.

Aynı bilim adamının aynı konu üzerinde 6 yıl sonra yayımladığı araştırma yazısında da sonuçlar 6 yıl önceki araştırmanın istatistiksel sonuçlarını teyit eder niteliktedir. Hatta nevruzun içine dahil edildiği bahariye, ıydiyye ve nevruziyyelerin oranı öncekine göre 1 puan artarak % 24'ü geçmektedir.

Aydemir, bu konuda şu görüşlere yer vermektedir:

Nesibinde bahar konusu işlenen kasideler bahariye adıyla anılırlar. Bahar, yeniden yaradılışın yaşandığı, ağaçların, bitkilerin yeşerdiği, suların coştuğu, canlıların kış uykusundan uyandığı, tabiattaki canlılığa paralel olarak insanlardaki hareketlilik ve coşku,şairler için hassaten güzellerin gül bahçesinde salınarak yürüdüğü bir mevsimdir. Bu nedenle bahar, kasidelerin nesib bölümlerinde en çok işlenen konudur. Rakamlarla ifade edersek baharın XVII. Yüzyılda tüm nesîblere oranı %17.4'tür. İkinci sırada işlenilen konu % 12 ile baharın beş puan altındadır. Bahariyeye nevruziyeyi de dahil edersek bu oran %19 olacaktır.

Şairler, Ramazan, Kurban ve Nevruz bayramlarını vesile kılarak, devlet büyüklerine nesib bölümlerinde bayramı konu alan kasideler sunarlar. Bu tür kasideleri bir bayram tebriği olarak kabul etmek de mümkündür. Nesibi bayramdan söz eden kasidelerin bu bölümlerinde, bayram Ramazan bayramı ise; oruç, hilal, orucun sevgili üzerindeki etkisi, rindin oruçla münasebeti, orucun bitip bayramın gelişi ve bunun doğurduğu sevinç, Kurban bayramı ise; yine bayram sevinci, bayram eğlenceleri, bayramlaşma merasimleri, bayram namazı için temcit ve sala verilmesi, namaz için camilerin dolup taşması, fakir fukaranın hatırlanması, yeni elbiselerin giyilmesi, güzellerin gezintiye çıkması, Nevruz bayramı ise; hayatın yeniden başlıyor olması, hayata canlılık gelmesi, sevinç vs. dile getirilir. Türk edebiyatında nesibi bulunan kasidelerin yaklaşık % 5'inde bayram konusu işlenmiştir. (Aydemir 2002: 146-147)

Osmanlı dönemi klasik Türk edebiyatında nevruzun işleniş biçimi üzerine değerlendirme yapan bilim insanları bu konuda şu görüşlere yer vermişlerdir:

1. Nevruz'un gelişi, baharın başlangıcı sayılmış, bütün cihanın tazelenip yeşilliklerle süslenişi, çiçeklerle bezenişi, adeta yeniden dirilişi olarak kabul edilmiştir.Bahar tasvirleri yapan şiirler yazılmış, bahar eğlenceleri anlatılmış, baharın verdiği neşe, klasik edebiyatımızda bir canlılık kazandırmıştır.

2. Nevruz motifi klasik edebiyatımızda çoğunlukla teşbih ve mecaz unsuru olarak kullanılmıştır.

3. Divan şairlerimiz Nevruz'u bir sultan olarak değerlendirip adalet sahibi, itidal sahibi sultan diye anmışlardır.

4. Nevruz Kadir ve Berat geceleri benzeri mübarek bir gün sayılmıştır. Divan şairleri Nevruz'u Kadir ve Berat geceleri gibi mübarek gecelerin benzeri kutlu bir gün olarak değerlendirmişlerdir.

5. Klasik şiirimizde pek çok yerde Nevruz eski musikimizdeki bir makam adı olarak ve bazan da iki anlama gelecek şekilde kullanılmıştır.

6. Nevruz, klasik şiirimizde bayram olarak "lyd-ı Nevruz" veya "Nevruz-ı Iyd" tamlamalarıyla anılıp kutlanmıştır (Cunbur, 1995:41-50).

Sonuç olarak denilebilir ki; Osmanlı döneminde gelişen Türk halk ve tasavvuf edebiyatının önemli temsilcilerinden Kaygusuz Abdal, Pir Sultan Abdal, Kerim Dede, Didari, Izmirli Derviş Fahri, Aziz Mahseni, Cafer Handan, Ali Rıza Kadimi, Rami, Yusuf Fahir Ataer Baba, Şükrü Metin Baba, Hüseyin Hüsnü Erdikut Baba vd. şairlerin söylediği/yazdığı nevruziyeler yeni günün dini-tasavvufi Türk edebiyatında da önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

Aydemir, Yaşar; "Kasidede Muhteva Unsurları", *Gazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.1,* Ankara 1996.
Aydemir, Yaşar; "Türk Edebiyatında Kaside", *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* 22, Yaz 2002.
Cemiloğlu, Mustafa; *Halk Hikayelerinde Doğum Motifi,* Bursa 1999.
Çetin, İsmet; "Edebiyatta Nevruz", *Türk Dünyası Nevruz Ansiklopedisi,* Ankara, 2004.
Duymaz, Ali; *Nevruz Bey Hikayesi(İnceleme-Metinler),* Aydın 1996.



Ekrem, Nuraniye-Erkin H. "Uygurlarda Nevruz Kutlamaları", *Nevruz/Türk Kültüründe Nevruz Uluslar Arası Bilgi Şöleni(Sempozyumu) Bildirileri*(Haz.Sadık Tural), Ankara 1995.

Kılıç, Filiz; "Osmanlı Devletinde ve Klâsik Edebiyatımızda Nevruz", *Türk Dünyasında Nevruz Üçüncü Uluslar Arası Bilgi Şöleni Bildirileri(18-20 Mart 1999,Elazığ)*, Ankara 2000.

Kırzıoğlu, Neriman Görgünay; "Eski Türklerin Ergenekon'dan Çıkış Bayramı/Sultan Nevruz(21 Mart)", *Nevruz/Türk Kültüründe Nevruz Uluslar Arası Bilgi Şöleni(Sempozyumu) Bildirileri*(Haz.Sadık Tural), Ankara 1995.

Osmanoğlu, Ayşe; *Babam Sultan Abdülhamid(Hatıralarım),* Ankara 1984.

Türk Dünyası Nevruz Şiirleri Antolojisi,(Haz. Nilgül Aytuzlar vd.), Ankara 2004.

Yakıcı, Ali; "Türk Kültüründe Nevruz'un Yeri ve Önemi", *Eğitimde Bilimde Haberde Sağlık,*C.3, s.1, Mart 2001, s.21-27.

Yıldırım, Dursun; *Türk Bitiği,* Ankara 1998.



TÜRKÜLERİN ATAYURTTAN ANAYURDA YOLCULUĞU

Ali YAKICI
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, yakiciali@gmail.com

GİRİŞ

Sözlü edebiyat ürünleri, Türk kültürünün oluşumundan itibaren varlığı bilinen unsurlarıdır. Bunların başında da türküler gelmektedir. Türklerin sosyal, siyasal, kültürel hayatlarında etkili olan ve aynı zamanda ritüellerden kabul edilen av/sığır, şölen/kurban, yuğ/ağıt törenlerinde bu toplantıları yöneten ozan, kam, baksı, şaman, oyun, bu/bugu, tadıbey ve sanatçıların enstrüman eşliğinde gök tanrının hoşuna gidecek kimi türküler söyledikleri belirtilmektedir. Bu durum, Türkçenin düşünce ve edebiyat alanında kullanılmaya başladığı en eski tarihlerden bugüne türkülerin varlığını belirginleştirmekte, bu sözlü edebiyat ürünlerinin Türk dünyasının ortak değerlerinden olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ne var ki bunlar, varlığının tespit edildiği ilk asırlarda ır/yır/cır vd. adlarla bilinirken sonradan bu adlara türkü terimi de eklenmiştir.

Bu sempozyumda bildiri olarak sunulacak bu çalışmada, adı türkü olmasa da türkü geleneği içinde icra edilen edebî ürünlerin yayıldığı coğrafyalar, o coğrafyalardaki adlandırılmaları verilecek, Türkiye, Kıbrıs, Balkanlar, Orta Avrupa, Kırım, Azerbaycan, Türkmenistan vd. Türkistan coğrafyasındaki müşterek motifleri üzerinde durulacaktır. Ana dili Türkçe olan ya da Türk diliyle bildirimde bulunan insanların yaşadığı her yerde varlığı bilinen, dün olduğu gibi bugün de sözlü geleneğin vazgeçilmez icra ürünlerinden olan ve Türk dünyasının müştereklerinden kabul edilen türküler, Türk kültürünün temel unsurlarından biridir. Türküler, mitolojik dönemden günümüze uzanan uzun ince bir çizgide Türklerin sosyal, siyasal, dinî ve kültürel hayatının her safha ve sayfasında yer almış, önemli görevler üstlenmiştir. Türk insanı çoğu zaman türkülerde kendini bulmuştur. İçini türkülere dökmüş, sevincini, heyecanını, hüznünü, acısını türkülerle dile getirmiş, sırlarını türkülerle paylaşmış, derdini türkülere açmış, aşkını, sevdasını, hatırasını, gönlünü, kalbini, kısacası yüreğini türkülerle ortaya koymuştur. Türküsüz kalmayı yurtsuz kalma olarak düşünmüş, onsuz kendini gurbette hissetmiştir.

Türküler kimi zaman anne sütü sıcaklığında çocuğun ses ve söz dağarcığına bir ninni olarak akmış, kimi zaman bir ölüm ya da ayrılığın acısıyla yoğrularak katılaşmış, ağıtlaşmış, kimi zaman kadere boyun eğmenin sessizliğini ve çaresizliğini yaşatırken kimi zaman da zulme, haksızlığa, vefasızlığa, soysuzluğa, saygısızlığa başkaldırının güçlü sesi olmuştur. Türkülerde mertlik, yiğitlik, aşk, heyecan ve gizem vardır. Kıskançlık, şüphe ve endişe vardır. Emek ve çile vardır. Doğa vardır, toprak, su, ateş ve hava vardır. Hak ve haksızlık vardır. Mitoloji, edebiyat, tarih, felsefe, gelenek, görenek, hukuk ve töre vardır. Renk ve desen vardır. Güç ve enerji vardır. Kısacası insan, bizim insanımız, Türk insanı vardır (Yakıcı, 2007: 13) Özellikle Türklüğün Türkiye sahasında eser veren Rıza Tevfik'ten Yahya Kemal'e, Ahmet Hamdi Tanpınar'dan Bedri Rahmi'ye, Eflatun Cem Güney'den Osman Attila'ya, Saim Sakaoğlu'dan Ali Berat Alptekin'e, Dursun Yıldırım'dan Özkul Çobanoğlu'ya, Umay Günay'dan Öcal Oğuz'a, Abdurrahman Güzel'den Ali Torun'a, Fikret Türkmen'den Metin Ekici'ye, Metin Ergun'dan Mehmet Açа'ya, Pakize Aytaç'tan Selahattin Bekki'ye, Esma Şimşek'ten Gülda Çetindağ'a, Doğan Kaya'dan Nail Tan'a, Fethi Gemuhluoğlu'dan Ahmet Turan Alkan'a, Veysel Arseven'den Ferruh Arsunar'a, Sadi Yaver Ataman'dan Halil Atılgan'a, Pertev Naili Boratav'dan Ahmet Şükrü Esen'e, İlhan Başgöz'den Hikmet Turhan Dağlıoğlu'na, Hamdi Hasan'dan Nimetullah Hafız'a, İhsan Hınçer'den M.Fahrettin Kırzıoğlu'ya, M.Ragıp Kösemihal'den İgnac Kunos'a, Seyit Küçükbezirci'den Bekir Karadeniz'e, Cahit Öztelli'den Ali Osman Öztürk'e, Mehmet Tuğrul'dan Sait Uğur'a, Muzaffer Sarısözen'den Armağan Elçi'ye, Muzaffer Uyguner'den Mehmet Can Doğan'a onlarca bilim insanı, araştırmacı, şair, yazar ve türkü sevdalısı onlarca kişi türkü konusunda görüş ve düşüncesini iletmiştir. Tanpınar, "Türküler hayatın sürekliliği içinde bir yığın değişmeye rağmen daimi kalan aslî yanımızı ifâde ederler " (Tanpınar: 1972:320) derken sanki "Bizim romanlarımız, türkülerimizdir" diyen Yahya Kemâl'e vurgu yapmaktadır.

Türkülerin ardındaki şiiriyet, incelik ve güzellik, hikmet dolu dünyanın Türk insanının fikir ve his kâinatının bütün dokularını verecek derinlikte olduğunu belirten Aytaç, motifleri ve beşerî temleriyle

Anadolu insanını bir bütün olarak tanımlayan türkülerin, Türk dünyası ve kültürü için son derece önemli belgeler olduğuna dikkat çekmektedir. (Aytaç 2003:332)

Kimilerine göre türkü, hayatımızın bütün safhalarında yerini almıştır; beşikte çocuğa ninnidir, gelinlik kızlarımıza kına olur, gurbette gariplerin sığınağıdır. Düğünlerde halay olur çekilir, savaşlarda mehter olur çalınır. Sevgiliye yalvarmadır. Kahır, sitem, aşk kokar. Ve sonrasında mezar başında ağıt olur. (Bekki 2004:37-38)

Türküler, yalnız halk bilimi/edebiyatı üzerine araştırma yapan bilim insanı ve araştırmacıların değil; şair, yazar, sosyolog, psikolog, hekim, matematikçi, avukat, iktisatçı, öğretmen vd. her meslek ve bilim dalından eli kalem tutan insanları da ilgilendirmiş, onlar da toplumun bu vazgeçilmezleri, yani türküler üzerine düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu kişilerin başında Fethi Gemuhluoğlu gelmektedir. İnsanın türküsüz kaldığı zaman kendini gurbette hissedeceğini belirten Gemuhluoğlu, duygularını "türkülerle merhaba" diyerek ifade etmiştir: *İnsanoğlu türküsüz kaldığı zaman gurbettedir diyeceğiz. Türküler bitip tükenirse hâtırasız, sevdâsız ve yalnız kalır diyeceğiz. Türküler ve şarkılar var. Türküler ve şarkılarda halk var. Millet var. İnsan var. İnce, yüce, ulvî, afif taraftarıyla insan var. Hafif, çılgın, şehvetli ve âvâre taraftarıyla insan var. Kırılan, küsen, kaçan, dışına kaçmak istedikçe kendi içine büzülen, küçük ilgiler bekleyen yönleriyle insan var.*

Türkülerde ve şarkılarda şiir var, hikmet var, yaşama kuralları var. Türkülerde ve şarkılarda ahlâk var, töreler var, gelenekler var. Ve asıl en mühimi yüreğimiz ve gönlümüz var. Müşahhas olarak yürek, mücerret olarak gönül var. (Gemuhluoğlu 1987: 10)

Türküler, şairlerin de şiir dünyalarındaki yerini almış, onlara ilham kaynağı olmuş, onlara ses ve söz desteği vermiştir. Bu nedenle kimi şairler, bu coşku, ses ve söz çağlayanı üzerine şiirler yazmış, mısralar dizmiştir. Orhan Veliler, Faruk Nafizler, Bedri Rahmiler, Yetik Ozan(Turgut Günay)lar vd. zincirine Ali Akbaş da eklenmiştir. Akbaş, "Bizim Türküler" başlıklı şiirinde türküyü adeta tanımlamış, türkünün önemiyle ilgili düşüncelerini dizelere dökmüştür:

Bin yılda yoğurduk her mısraını

Yüzüğe kaş ettik Ağrı dağını

Dünyaya değişmem bir aksağını

Bir kutlu töredir bizim türküler

Türküler bilirim Vanlı Yemenli

Yemen'in yolları güllü çemenli

Söylemiş gelinler gözleri nemli

Künyedir kuradır bizim türküler (Akbaş 1992: 33)

Mengüşoğlu'na göre türküler halk muhayyilesinin ihmal edilmez güncesidirler. Hafızaların kadim defterinden her şey silinse türküler yine silinmezler (Çetindağ 2005: 20).

Kültür hazinemizin en önemli edebî unsurlarından biri olan türkülerimiz geçmişi aydınlatarak millete ait geleneği geleceğe aktarırlar. Türküler bizi biz yapan, bizi başkalarından ayıran en kıymetli değerlerimizdendir. Türkülerin her bir kelimesinde asıl özümüz saklıdır. İnsan hassasiyetinin derinliklerinden çıkarak bir kimliğe bürünen türküler zamanla milletin kimliği olurlar. Bu sebeple bir milleti tanımak, o millet hakkında bilgi sahibi olmak istiyorsak öncelikle, o milletin kültür değerlerine bakmamız gerekir. Bütün kültür değerlerini özellikle bu kültür unsurlarından biri olan türkülerini unutan bir millet, özünü, geçmişini unutmuş, kimliğini yitirmiş, yabancılaşmaya, başkalaşmaya mahkûm olmuş demektir.

Türkülerin en önemli özelliği hayatın kendisi olmalarıdır. Bir ayna vazifesi gören türküler, hayat kadar tatlı ve bir o kadar da kısadır. İnsan hayatı da tekrar tekrar dinlemek istediğimiz bir türküye benzer. Bu türküler, dinledikçe zevk aldığımız ve her nağmesine hayatımızın bir parçasını sakladığımız ürünlerdir. Ancak, tıpkı hayatımız gibi onu başa alma ve tekrar dinleme şansımız artık kalmamıştır. Ne kadar da arzu etsek hayatı geriye alıp baştan yaşayamayız. Acı ve tatlı hatıralarla geçmişte bıraktıklarımız, türkülerin bir köşesine takılıp bizi ölünceye kadar takip eder.



Türküler, Türk milletinin heyecanını, duygu ve dileklerini, umutlarını, fikirlerini, hayata bakış açısını, acı ve tatlı hatıralarını, geçmişten günümüze yaşadıklarını, bununla birlikte tarihini, coğrafyasını, halka mal olmuş şahsiyetlerini, folklorunu kısaca maddî ve manevî bütün değerlerini yansıtır." (Çetindağ 2005:XV)

Türkülerin, dar bir çevrede, tarikat-tekke mensupları arasında veya bütün millet hayatındaki yayılışı ile geçmişte olduğu gibi bugün ve yarın da millî ve beşerî canlılığını devam ettirecek mahsuller (Elçin 1986:195) olduğunu belirten Şükrü Elçin Hoca'nın bu sözlerini hem kendisi hem de türküler için bir alkış olarak kabul etmek gerekir.

Türk insanının hangi coğrafya, sosyal, siyasal, kültürel çevre ve inanç ortamında yaşarsa yaşasın, hangi eğitim düzeyinde olursa olsun, hangi cinsiyet ve yaş grubu içinde bulunursa bulunsun, yaşı, cinsiyeti, öğrenim düzeyi, mesleği, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel durumu ne olursa olsun türküden tat alacağı, ondan uzak kalamayacağı, türküsüz yaşayamayacağı bir gerçektir.

Türkü kelimesinin menşei hakkında birbirine benzer görüşler öne sürülmüştür. Bu görüşlerden en fazla kabul göreni şüphesiz , türkü kelimesinin Türk'ten doğduğu ve Türklere has bir ezgi olduğu görüşüdür. Hem Farsça'da hem de Arapça'da nispet eki olarak kullanılan 'î'nin, Türk kelimesine eklenmesiyle meydana gelen 'Türkî', Türk'e has, Türk'e özgü, Türk'le ilgili anlamındadır. Bu kelimenin sonundaki ünlü, ağızlarda zamanla yuvarlaklaşmış ve türkü biçimine girmiştir. Türklere ait anlamında kullanılan bu kelime geçmişten günümüze kadar bir edebî türün adı olarak kullanılmaktadır. Türkü hakkında bilgi veren hemen her kaynakta belirtilen ifadelerden bu sonuca varmak mümkündür. (Çetindağ 2005:8)

Türkü sözü, muhtelif Türk boylarında farklı kelimelerle adlandırılmıştır. Türküye Azeri Türkleri; mahnı, Başkurtlar; halk yırı, Kazaklar; türki, türik halik ânı, Kırgızlar; eldik ır, türkü, Özbekler; türki, halk koşigi, Tatarlar; halık cırı, Türkmenler; halk aydımı, Uygur Türkleri de nahşa, *koça nahşisi* demektedir. (Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü 1991:908-909)

XI. yüzyılın ünlü eseri Divanü Lügati't Türk'te türkü karşılığı olarak 'ır', 'yır' terimlerinin kullanıldığı belirtilmektedir (Atalay 1992: 3).

Arat, türkünün muhafaza edilmiş iki anlamının Divanü Lügati't-Türk'te bulduğu ifade eder. Buna göre yır koş- 'koşma, türkü düzmek', yır 'gazel, ır', yır yırla- 'ır, şarkı söylemek', yırla- 'ır ırlamak', ır 'yır', anlamında verilmiştir (Arat 1986: 15).

Yazıcı, 'ır' ve 'yır'lara 'Türkî/Türkü' adının verilmesinin bilinçli bir tepkinin sonucunda ortaya çıktığını ifade etmektedir (Yazıcı, 1995: 1).

Divanü Lügati't Türk'te türkü için ır ve yır terimleri kullanılmaktadır. Fuad Köprülü de aynı şekilde türkü için ır/yır terimlerinin kullanıldığını ifade etmektedir. Türkü karşılığında kullanılan bu terim, 14. yüzyıldan itibaren bu anlamı da korunmak suretiyle nağme, hava karşılığında Türk boylarında kullanılmıştır. Yazıcı, 11. yüzyıla kadar bütün Türk boylarında, türkü için makamlı, besteli söz anlamına gelen ır ve yır terimlerinin kullanıldığını, 11. yüzyıldan itibaren İslâmiyet'in kabulüyle birlikte Arap ve Fars kültürlerinin etkisi artınca, Türklerin karşı harekete geçerek bilinçli bir şekilde türkü kelimesini kullandığını vurgular. İslâmiyet'in kabul edilmesi ve bununla birlikte Arap, Fars kültürlerinin etkisiyle Türkler de karşı harekete geçerek türkü adını kullanmıştır.(Çetindağ 2005:6-7)

"Türkü" teriminden söz eden ve bugün için bilinen ilk yazılı metin 15. yüzyılın ünlü dil ve edebiyatçısı Alî Şîr Nevâyî'ye aittir. Alî Şîr Nevâyî "Mîzânu'l-Evzân (Vezinlerin Terazisi)" adlı eserinde "Türkî" terimine yer vermektedir:

*Ve yine bir şarkı türüdür ki ona Türkî denmektedir ve bu söz ona alem olmuştur.O haddinden fazla beğenilen ve ruha ferahlık veren, zevk u safâya düşkün kimselere faydalı ve meclisleri süsleyici bir şarkı türüdür; şöyle ki bu türü güzel söyleyen kimseleri sultanlar himaye eder, "*Turkî-gûy*" lakabı ile meşhurdurlar. Bu da Remel-i müsemmen-i mahzûf vezninde tertip edilir.* (Alî Şîr Nevâyî 1993:118)

Yine aynı kitabın "Arûz Terimleri" bölümünde "Türkî" karşılığı olarak şu bilgiler yer almaktadır:

Nevâyî'nin verdiği bilgiye göre haddinden fazla hoşa giden ve duygulandıran bir şarkı türüdür. Arûz'un Remel-i müsemmen-i mahzûf (Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün) *vezniyle yazılıp bestelenir. Türk halk edebiyatında yer alan türkü ise Hece vezninin on birli ölçüsü ile yazılıp bestelenir.Türkü koşma şeklinde, dörtlükler halinde olabildiği gibi değişik şekillerde de olabilir.Türkülerin değişik ezgili şekilleri "Varsağı,*

Kaya başı, Bozlak,Kerem" gibi adlarla anılır.Türkü bestelemeğe "türkü yakmak" denilir. (Alî Şîr Nevâyî 1993:196-197)

Zaten, türkünün terim olarak ortaya çıkışıyla ilgili bütün görüşler de burada birleşmektedir:

> Türkünün Türk halk şiirinin en eski türkülerinden biri olduğunu belirten Dizdaroğlu, türkü teriminin ortaya çıkışıyla ilgili olarak Rıza Nur'un görüşlerine yer vermektedir. Rıza Nur, Ali Şir Nevaî'nin *Mîzan-ül-Evzan*'ında türküden bahsedildiğini bildirmekte ve şu bilgileri eklemektedir: "Muhtasar Babur Şah'ında türkünün Sultan Hüseyin Mirza zamanında icat olduğunu, ona vezin tahsis edildiğini ve iki devirde bağlandığını (bestelendiğini?) söyler. Demek türkü Horasan'da icat edilmiştir. Şeklin b m b m tarzında dörtlük, veznin fâilâtün fâilün olduğunu, iki devirli müzik bulunduğunu zannetmek mümkündür. Ancak, Rıza Nur'un sözünü ettiği türkü, Anadolu Türk edebiyatındaki hece ölçüsü ile olan türküler değil, Çağatay edebiyatında, aruzun fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilât kalıbında yazılan ve özel bir uyak düzeni olan, ayrı bir ezgi ile söylenen manzum ürünlerdir. Önemli nokta, biçimi, kalıbı ve ezgisi ne olursa olsun, *türkü* teriminin on beşinci yüzyılda Doğu Türklerince de kullanılmasıdır.
>
> Mahmut Ragıp Gazimihal de Rıza Nur'un düşüncelerini doğrulamakta, "türkü" adlı ilk parçaların on beşinci asrın başlarında Horasan'da çıktığı kayıtlarla sabittir" demektedir.(Dizdaroğlu 1968:258-259)

Hece vezni ile söylenmiş türkülerin Anadolu'daki ilk örneğinin ise, XVI. yüzyılda görüldüğü, "türkü" adını taşıyan hece ölçüsünün sekizli kalıbıyla ve bentleri üçlük, kavuştakları(bağlantıları) iki dizeli olan bu metnin, XVI. yüzyıl halk şairlerinden *Öksüz Dede'ye* ait olduğu belirtilmektedir. (Dizdaroğlu 1968:259)

Nihal Atsız, Ekim 1938'de, Halk Bilgisi Haberleri dergisinin 84. Sayısında "On Beşinci Asra Ait Bir Türkü" başlığıyla yayımladığı bir yazısında, anonim bir Tevârih-i Âl-i Osman nüshasına dayanarak 15. yüzyıla ait olduğunu belirttiği bir türkünün iki dizesine yer vermiştir:

O Alaşardağı kırda

Davşan neler eder kurda

Fakat, kimi araştırmacılar, "iki dizesi bilinen bir parçanın kendilerini kesin yargıya götüremeyeceğinden, biçimce türkü olan metinler ele geçinceye dek, Öksüz Dede'nin şiirini türkü türünün Anadolu'da tarihçe en eski örneği olarak kabul edeceklerini belirtmektedirler. (Dizdaroğlu 1968:259)

17. yüzyılda Türkiye'nin yetiştirdiği âşık tarzı Türk şiirinin önemli temsilcilerinden Âşık Ömer, bir şiirinde "türkü" terimine yer vermekte, aynı dörtlükte türküden anlamayanlardan, türkü kıymeti bilmeyenlerden şikayet etmektedir:

Ömer der ehl-i irfan meclisi bunlar

Derilmiş gelmişler merhabâ canlar

Dürr-i meknûn söylesem de kim anlar

Türkü nedir müfred nedir bilmezler (Elçin 1987: 32)

Birçok tarihi kaynakta adından söz edilen, hakkında görüşler ileri sürülen "türkü" nedir? Şiir midir, ezgi adı mıdır, edebiyatın mı yoksa müziğin mi içinde değerlendirilmelidir?

Bu sorulara cevap niteliğinde olan onlarca bilgi aktarılmış, düşünce ifade edilmiş, tanım yapılmıştır.

Kunos, türkünün, en çok sekizli, on birli ölçülerle söylenen saz şiiri olduğunu ifade eder. Aynı zamanda çoğu türkünün anonim halk edebiyatında yer aldığını, türkülerde aşk, güzellik, tabiat, gençlik ve acıklı konuların işlendiğini, türkülerin ağızlarda dolaşarak şekil değişikliğine uğradığını belirtir (Kunos, 1978: 158).

> Herbert Jansky, türküyü şu şekilde tanımlamaktadır: Türkü, "Büyük tarihi hadiseler karşısında halk kitlesinin sevinçlerini veya ümitsizliklerini; büyük şahsiyetler hakkındaki saygılarını veya nefretlerini; gençler arasında geçen hazin aşk hikâyelerini, millî hece veznini ölçü alan ve kalpleri fetheden mısralarla, derin bir muhteva içinde dile getiren edebî, aynı zamanda mûsiki bakımından ehemmiyete

hâiz olan bu kendine has bestelerle söylenen; dar manâsıyla ise tarihi bir vesika mahiyeti gösteren Türk halk şiirinin en eski türlerinden biridir." (Jansky 1977: 57-58)

Boratav, Türkiye'nin sözlü geleneğinde ezgi ile söylenen, halk şiirlerinin her çeşidini göstermek için en fazla türkü adının kullanıldığını söylemekte, söylendiği bölgelerle konuların durumuna, sözlerin ve ezginin çeşitlenmesine göre türkü karşılığı olarak şarkı, deyiş, deme, hava, ninni, ağıt adlarının da kullanıldığını belirtmekte ve türküyü şu şekilde tanımlamaktadır: "Düzenleyicisi bilinmeyen, halkın sözlü geleneğinde oluşup gelişen, çağdan çağa ve yerden yere içeriğinde olsun, biçiminde olsun değişikliklere (zenginleşmelere, bozulmalara, kırpılmalara) uğrayabilen ve her zaman bir ezgiyle koşulmuş olarak söylenen şiirlerdir." (Boratav, 1982: 150).

Yukarda birkaçına yer verilen örnekler dışında birçok araştırıcının bu konuda yaptığı onlarca tanım bulunmaktadır. Bütün bu bilgi ve görüşler ışığında türkü için şöyle bir tanım yapılabilir:

Duyguları, düşünceleri, hayalleri, birey ya da toplum olarak doğumdan ölüme kadar yaşanan, insan ve toplumda iz bırakan bütün olayları dile getiren, sevinçli ya da üzüntülü zamanlardaki heyecanı yansıtan, kaynakları genellikle ozan/âşık, türkü yakıcı ve söyleyicisi kişilerden oluşan, hangi edebiyat şubesine ait ya da hangi biçim ve türde ortaya çıkmış olursa olsun halka mal edilerek anonimleşen, şölende, düğünde, toplantıda ve her türlü icra ortamında dillerden düşürülmeyen, icracısı, icra ortamı ve konusuna göre kendine has bir ezgiyle söylenen manzum ürünlere türkü denir (Yakıcı 2007: 44).

Türkiye Türklerinin bir kültürel mirası, bir kültür hazinesi olan türkünün, Türkçenin uzak ve yakın lehçeleriyle konuşulduğu büyük coğrafyada yaşayan insanların sosyal ve kültürel hayatında da önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir. Türk dünyasının farklı toplulukları tarafından farklı biçimlerde icra edilen türküler, farklı adlandırmalarla Türk dünyası kültür ve edebiyatının önemli ürünlerini oluşturmaktadır.

Tarih boyunca Altaylardan Atlas ülkelerine, Avrupa ortalarına dalga dalga akan Türk ulusu, her yerleştiği yere kendi öz benliğini türkülerle sıvamıştır. Bir nevi türkü çeşidi olan ır(yır,cır), sagu, koşuk, kojan, tuyug ve benzerleri şamanın kutsallığını, kımızın zevkini dile getiren eski deyişlerdir(Demiray 1973:6549-6550). Türk insanının yaşadığı her coğrafyada mitolojik devirlerden günümüze taşıdığı bu kültür hazineleri, farklı ad ve biçimlerde varlığını sürdürmüş ve günümüzde de Türk kültürünün vazgeçilmez müşterekleri olarak varlıklarını sürdürmektedir.

Yıldırım, "Kültürel Açıdan Türk Dünyası'nın Durumu ve Geleceği" üzerine düşüncelerine yer verdiği yazısında, tarihte ve günümüzde Türk kültürünün varlığını sürdürdüğü coğrafyanın/Türk dünyasının sınırını şöyle çizmektedir:

"Türkiye dünya tarihi Ural/Basra körfezi doğrultusundaki çizginin doğusunda ve batısında cereyan eden hadiseler üzerine kuruludur dersek, çok yanılmış olmayız. Özellikle, tarihî ve yeni zamanlar için bu tespit geçerlidir. En azından benim doğru gördüğüm budur.

Bu eksenin doğusunda yaşayan ulusların tarihinin de, toplumlarının da tıpkı batısında ortaya çıkanlar gibi, geçmişlerinin oluşumunda, biçimlenmelerinde, dil ve kültür birimleri halinde ortaya çıkmalarında bir ulusun değişmez etken olduğu görülür: ***Türkler.****." (Yıldırım 1996:67-68)*

Yıldırım ayrıca, bu coğrafyada Türk insanının son dört yüz yıl içinde çok acılar çektiğini, acılarını, ıstıraplarını ağıtlara, türkülere dokuduğunu, söylediğini, birbirinden uzak düşenlerin düşüncelerini, hasretlerini, tarihlerini birbirlerine bu yolla eriştirmeye çalıştığını, kuşlara, dağlara, ovalara destanlar, türküler düzdüğünü belirtmektedir. (Yıldırım 1996:69)

Bu nedenledir ki eski ve yeni lehçeleriyle Türkçenin konuşulduğu ve Türk insanının yaşadığı coğrafyalarda yaşamış ve yaşamakta olan türkü geleneğini tanıtıcı nitelikte bilgiler vermek, türkünün Türk kültürü ve dünyasındaki yerinin ne kadar önemli olduğunun fark edilmesi ya da bilinmesi bakımından önemlidir. Bu düşünceyle Türkiye dışındaki Türk topluluklarında yaşayan türkü geleneğinin özellikle edebiyata yansıyan örneklerinden hareketle devlet, ülke ya da toplulukları alfabetik olarak sıralanmış ve özellikle de burada türkü karşılığı olarak kullanılan terim, kavram ve kelimelere yer verilmiştir.

Altay Türklerinde türkü karşılığı olarak kullanılan terimlerin başında kojoñlar gelmektedir. Kojoñ, lirik bir türdür. Lirik kojoñlar, diğer türlere nazaran, daha bir tematik ve şiirseldir. Halk, onlar vasıtasıyla yüreğindekileri, sevgisini, kederini, üzüntülerini ifade eder. "Kojoñçı"lar, sadece kendi yüreklerindeki sevinçleri ve kederleri ifade etmezler, bütün bir halkın duygu ve düşüncelerine, sevinç

ve kederlerine de tercüman olurlar. Bunun içindir ki, halkın duygu ve düşüncelerini, yaşayışını öğrenmek için kojoñlara müracaat kaçınılmazdır.

Kojoñları sıradan kişiler değil, büyük bir şiir yeteneğine sahip olan ve "kojoñçı" adı verilen insanlar meydana getirmiştir. Bu tür kojoñçılar, halk arasında saygın bir konumda olan, adları ve sanları halk arasında geniş bir şekilde yayılan sanatkarlardır. Halk arasında, bu tür büyük kojoñçıların adı etrafında efsaneler meydana gelmiştir (Surazakov, 1975: 78-96) Geçmişin büyük kojoñçıları, bugün de hatırlanmakta, meydana getirdikleri kojoñları hâlâ terennüm edilmektedir.

Geçmiş dönemin meşhur kojoñçılarının başında Adıbas, Küçük, Amır, Tana, Mañdlay, Kündüzek gibi isimler gelmektedir. Bu kojoñçılar, sadece kojoñ metinlerini değil, bu kojoñların ezgilerini (küylerini) de meydana getirmişlerdir. Altay Türklerinin kojoñları, sadece söz ve şiir sanatı açısından zengin değildir. Onlar, ezgi bakımından da zengindirler. Halk arasında ezgisi olmayan bir kojoñ, "kanatsız bir kuşa" benzetilmiştir (Tuhtenev, 1972). Kojoñlar kendi içinde sınıflandırılmaktadır. Kojoñ geleneği bugün de devam etmektedir. (Yakıcı, 2007: 279-286)

Azerbaycan'da türkü kelimesinin karşılığı olarak "mahnı" kelimesi kullanılmaktadır. Bu kelime ayrıca Azerbaycan'daki kırık havalardan bir kısmının da adıdır. Mahnı kelimesiyle hemen hemen eş anlamlı bir şekilde kullanılan bir diğer kelime "tesnif"tir. Tesnifler de sözlü gelenekte yaratılmış, belirli makamlarla icra edilen halk şiiri ürünleridirler. Azerbaycan'da karşılıklı söylenen türküler için ise "deyişme" kelimesi kullanılmaktadır (Namazaliyev 1993: IX-X) Halk mahnılarında Anadolu sahasındaki türkü örneklerinde olduğu gibi, şiirin asıl bir gövdesi ve bu gövdeye eklenen kavuştaklar vardır. Gövdenin ve kavuştakların mısra sayıları da değişebilmektedir(Yakıcı, 2007: 287-289).

Pencereden daş gelir,

Humar gözden yaş gelir,

Seni mene verseler,

Allah'a da hoş gelir.

Ay veri bah, beri bah,

Can beri bah, beri bah. (Efendiyev, 1985: 33)

Başkurt Türklerinin türkü karşılığı olarak sözlü gelenek kültürlerinde yaşattığı başlıca kelimeler yır, takmak, siñlev ve beyittir(Yakıcı, 2007: 295-311).

Başkurt halk yırları; içerik, yaşayış biçimi ve görevleri/işlevleri bakımından oldukça çeşitlidir. Kendilerine has ezgileri olan yırlarla dört dizeli diğer yırların geniş bir şekilde yayılmış olduğu eskiden beri bilinmektedir. Halk arasında yırların "ozon yır" (uzun yır, türkü) ve "kıska yır" (dörtlük, mani) denilen türleri de vardır. Sosyal-estetik görevleri bakımından ayrılsalar da şiir kuruluşu bakımından takmaklar, yırlara çok yakındırlar. Takmaklarla yırlar arasındaki sınırı belirlemek bile çoğu zaman zordur.

Dört dizeli yırlar, halk dilince genelde, "törlö yırlar" (türlü yırlar) diye isimlendirilmiştir. Bu adlandırma, aslında, onların yerine getirdikleri görevler ve icra biçimleriyle doğrudan bağlantılıdır. Başkurt halk yırlarının büyük bir kısmı, 9-10 hece ölçüsüyle kurulmaktadır. Buna göre, bunların her birisi türlü ezgilerle yırlanmaktadır. Dört dizeli yırlar da, her türlü ezgide yırlanabilmektedirler. Bu tür yırlara" törlö yırlar" denilmesinin sebebi de onların her türlü ezgide yırlanabilmeleridir (Galin, 1977: 8).

"Törlö yırlar"ı, doğu şiirinin eskiden beri geniş bir şekilde yayılan "rubai" biçimiyle karşılaştırmak mümkündür. Benzerlik sadece dış yapıda değildir. Türlü ezgilerle yırlanan yırlar, yani "törlö yırlar", rubailer gibi kendilerine hastırlar. Onlar, felsefi bir içeriğe sahiptirler ve belli bir düşünceyi tam bir biçimde ifade ederler. Bu durumu, sadece doğu şiirinin "rubai"leriyle değil, Türkiye sahasının "mani"leriyle de birlikte düşünmek ve yorumlamak gerekmektedir. Türlü ezgilerle yırlanan yırların içeriklerini, genelde doğulan ülke-yurt, dünyanın faniliği, insan ömrünün esası gibi konular oluşturmaktadır. Rubai ve manilerde olduğu gibi, türlü yırlarda da ahlakî problemler, aik-muhabbet teması ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Türlü yırların, halk dilinde, "robağı" (rubai) diye de adlandırıldığını ifade etmemiz gerekmektedir. Yırların içerisinde de "robağı" ibaresine rastlanmaktadır (Galin, 1977: 8).

Çuvaş halk şiiri geleneğinde türkülere, "yır" ya da "cır" kelimesiyle aynı kökten gelen "yurĭ" denilmektedir. Bunun yanı sıra, Tatar ve Başkurt Türklerinin halk şiiri geleneklerindeki gibi, "takmak" ve "peyit" terimleri de türküleri adlandırmak için kullanılmaktadır. Tıpkı, Türkiye sahasının "türkü"sü gibi, Çuvaş sahasının "yurĭ"si de anlam bakımından çok geniştir. Terim, her türlü ezgili maznumeyi kapsamaktadır. "Yurĭ"ler konuları ve söyleniş yerlerine göre çeşitlenmekte ve buna göre de adalandırılmaktadırlar. İsimlendirmede de, "sĭpka yurrisem" (beşik türküleri-ninniler) örneğinde olduğu gibi, "yurĭ" kelimesiyle oluşturulmuş tamlamalar kullanılmaktadır. "Munkun", "Şıvarni" ve "Surhuri" gibi geleneksel ve dinî bayramlarda söylenen ezgili metinler de "yurĭsem" başlığı altında toplanmaktadır(Yakıcı, 2007: 312-325).

Gagauzlar'da türkü söyleme geleneği Türkiye Türklerinin türkü geleneğine benzer bir seyir takip etmektedir. Bu coğrafyada yaşayan Türkler de "türkü" ve "hava" terimlerini kullanmaktadırlar (Yakıcı, 2007: 326-327).

Hakas Türklerinin sözlü edebiyatında geniş bir yer işgal eden halk türküleri için "ır/sarın" ve "tahpah" terimleri kullanılmaktadır. "Tahpah" terimi, günümüz Türk lehçelerinde de "takmak" biçiminde "kalabalık karşısında ezbere söylenen şiir" anlamının yanında, destan dışındaki şiir ve şarkıların tümünü karşılar bir şekilde kullanılmakta ve tıpkı "koşıg" gibi, dörtlüklerden oluşan şiirleri ifade etmektedir (Ergun, 1997: 229). Hakas Türkleri arasında "tahpah", diğer Türk lehçelerindeki "koşık"ın anlamını da içine alacak bir şekilde kullanılmaktadır. Ergun, "takmak"ın de tıpkı "koşıg" gibi, günümüzde "mani"yi andıran şiirleri de içine alabilecek bir biçimde dörtlüklerden kurulu bütün şiirler için kullanıldığını belirtmektedir (Ergun, 1997: 230).

Hakas Türklerinde "tahpah" söyleyenlere "tahpahçı" adı verilmektedir. Onlar, "tahpah"larını doğaçlama söylerler. İrticalen tahpah söyleyen sanatkarlar, "kögçi" (küycü), "hooscı" ve keskin sözlü ustalardır ve halkın şiir sanatını çok iyi bilirler. Tahpah söyleyen kişi, çalışırken ve eğlenirken duygu ve düşüncelerini "tahpah"lar (türküler) vasıtasıyla dillendirmektedir. Bu dillendirme, Türkiye sahasında da görüldüğü üzere, daha çok atışma biçiminde gerçekleşmektedir. Zaman zaman kişiler kendileri için de "tahpah" söylemişlerdir. Hakas Türklerinin yetiştirdiği büyük "tahpahçı"lar bulunmaktadır. Büyük "tahpahçı"lar, halk hafızasında her zaman yer bulmuşlardır. Halkın düşünce ve duygularını dillendiren bu büyük "tahpahçı"ların isimleri hiçbir şekilde unutulmamıştır. Soyan Borgoyakov, S. Adanakov, Varvara Rudakova, Parunya Sulekova, Apanis Burnakov, Evdokiya Tıgdımayeva, Anna Kurbijekova, Fedora Kokova, Oktyabrina Abdorina, vd. isimleri hiçbir zaman unutulmamıştır. Kendileri yok olup gitseler de geride "tahpah"ları yadigâr kalmıştır.

Hakas Türklerinin "tahpah"larında, çok çeşitli kafiyeleniş biçimlerine rastlanmaktadır: Dize bazı kafiyeli, dört dizenin de kendi aralarında kafiyelendiği, ilk iki dizenin kendi aralarında kafiyelendiği, sarmal kafiyenin yer aldığı "tahpah" örneklerine rastlamak mümkündür. "Tahpah"ları oluşturan dizelerin hece sayıları da farklılık arz etmektedir. "Tahpah"lar daha çok 7-12 heceli dizelerden oluşmaktadır. "Tahpah"lar, genelde, Türkiye sahasının manileri gibi, tek dörtlükten meydana gelmektedir. Fakat, üç ya da dört dörtlükten oluşan örneklere de rastlanmaktadır(Maynogaşeva-Kızlasova, 1990: 7-9)

"Tahpah"larda, Türkiye sahası türkü ve manilerinde olduğu gibi, hayatın hemen her aşamsıyla ilgili konulara yer verilmektedir. Bu konuların başında yurt, doğa, iş, üretim; yoksulluk, zenginlik; hayat, gençlik; genç kız, genç erkek; eğlence, misafirlik, ikram; evlenme, aile hayatı, aşk, kardeşlik ve mizah gelmektedir(Yakıcı, 2007: 328-330).

Irak Türklerinde türkü karşılığı olarak " beste, şarkı, neşide, hoyrat" kelimeleri kullanılmaktadır. Bestelerin konuları arasında aşk, gurbet, ölüm, tabiat vb. temaları görmek mümkündür. Ayrıca Irak Türkmenlerinde oyunlarda ve törenlerde söylenen türkülerin yanı sıra esnaflarla ve mesleklerle ilgili türküler de bulunmaktadır. Bölgede olay veya kahramanlık türkülerine "şarkı" veya "neşide" adı verilmektedir. Kerkük türkülerinde kullanılan şekil özelliklerine baktığımızda yaygın olarak kullanılan nazım şekli manidir. Yedili mani mısralarından başka sekizli, on birli, on ikili veya on dörtlü türkülere de rastlamak mümkündür.

Kerkük Türklerinin şiir geleneğinde mani tarzında türküler de önemli bir yere sahiptir. Hoyrat adı verilen çeşitli dörtlükler bir araya getirilerek türküler oluşturulmuştur. Şekil olarak mani şeklinde kurulan bu şiirler "muçila, kesük, yetimi, muhalif, bayat, yolcu" gibi çeşitli makamlarla söylenmektedirler(Yakıcı, 2007: 331-339).

Mezarım daşına yazsınlar adım,

Dağlar daşlar dinler (anam) menim feryadım,

Kimler olacahdı menim imdadım,

Gezme bu dağlarda ceyran seni avlarlar,

Neneden, babadan, yardan ayrı goyarlar. (Paşayev 1990: 272)

Karaçay Türklerinde türkü karşılığı olarak "cır" terimi kullanılmaktadır. Karaçay cırcıları onlarca konu ve türde cırlamaktadır(Yakıcı, 2007: 340-343).

Karakalpak Türklerinde halk şiiri karşılığı olarak "kosık" kelimesi kullanılmaktadır. Türk halk şiirinde geniş bir alanda kullanılan ve koş- fiil kökünden türediği zannedilen "koşma" kelimesiyle benzer bir yapıya sahip "kosık" teriminin kapsamına çeşitli konulardaki şiirler girmektedir. Karakalpak folklorunda halk kosıklarının geniş bir kullanım alanı vardır(Yakıcı, 2007: 346-354).

Karakalpak insanının doğumundan ölümüne hayatının hemen her safhasında halk kosıkları kullanılmaktadır. Halk kosıkları halk içinde yaratılan, halkın yaşam tarzını, gelenek ve göreneklerini yansıtan bir halk edebiyatı türüdür. Karakalpak halk kosıklarının büyük bir çoğunluğu öncelikle sözlü gelenekte yaratılmışlar ve kullanılmışlardır, ancak yazılı edebiyatta yaratıcısı belli olan bazı kosıklar da zamanla halk içinde kullanılarak halk kosığı haline gelmiştir. Mesela "Bozatav", "Aksüñgil" ve "Aycamal" kosıkları buna örnek teşkil etmektedir. Halk kosıkları, sevgi, tarihi olaylar, nasihat, iş, ölüm vb. konularda söylenmektedir. Kosıklar, diğer halk edebiyatı türlerinden muhteva ve şekil özelliklerinin yanı sıra ezgileriyle ayrılmaktadır. Hatta halk kosıkları kendi içindeki türlerde de ezgi farkı vardır. Sevgi kolunu bir halk kosığı ile çocukların söylediği kosık arasında ezgi yönünden bir ayrım söz konusudur (Maksetov, 1992: 75-76).

Kazak Türklerinin halk şiirinde genel anlamda "cır" (türkü) başlığı altında toplayabileceğimiz türlerin başında "añ", "aytıs", "betasar", car car", "coktav", "estirtüv-köñil aytuv (cubatuv)", "koştasuv", "körisüv", "navrız öleñleri", "ötirik öleñ", "sıñsuv", "tarihi cır", "tolgav" ve "toy bastar" gelmektedir (Adambayev, 1960: 143-178). Bu türlerden kimileri akınların atışmaları sırasında söyledikleri ezgili şiirlerden oluşurken, kimileri de düğün merasimlerinde söylenen ezgili şiirlerle cenaze törenleri sırasında söylenen ağıt mahiyetindeki ezgili şiirlerden oluşmaktadır(Yakıcı 2007: 355-373).

Kazan Türkleri/Tatarların sözlü edebiyat ve müzik geleneğinde türkü karşılığı olarak görülen türler arasında "kıska cır, tarihi ve lirik cırlar, takmak, beyit, yola ve uyın yırları görülmektedir(Yakıcı, 2007: 393-420).

Kazan Tatarlarının halk şiiri ürünlerinden, özellikle de ezgili manzumelerinden söz etmek gerektiğinde öncelikli olarak "kıska cır(dörtlük)lar, "takmak", "beyit" "yola ve uyın yırları", "tarihi ve lirik cırlar" gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır.

Kazan Tatarlarında halk şiiri türü olan türkü, "cır" ve "yır" kavramlarıyla ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, klasik edebiyatla sözlü edebiyat geleneklerinin birleşmesinden meydana gelen "beyit"lerden ve "kıska cırlar" grubuna dahil edilmekle birlikte daha çok halk dansları sırasında söylenen ezgili "takmak"lardan da söz etmek gerekmektedir.

Kazan Tatarlarının halk şiirinin türkü karşılığı türleri incelendiğinde, Türkiye sahası "mani"leriyle benzerlikler gösteren "kıska cır" örneğine daha çok rastlanmaktadır (Nadirov, 1976: 7-33).

Kıbrıs Türklerinin "türkü" dağarcığında bugün Türkiye türkü repertuvarlarına da girmiş onlarca türkü bulunmaktadır(Yakıcı, 2007: 374-375).

Kırgızlarda türkü karşılığı olarak genellikle ır, lirika ve ağıt karşılığı da "koşok" terimleri kullanılmaktadır(Yakıcı, 2007: 376-379).

Kırım Türklerinin zengin bir türkü repertuvarı bulunmaktadır. Bunda, tarihi bir Türk yurdu ve zengin bir kültür merkezi olan Kırım'ın Köroğlu'dan Karacaoğlan'a, Âşık Ömer'den Âşık Garip'e birçok ünlü ozana ev sahipliği yapmış olmasının önemli rolü bulunmaktadır (Yakıcı, 2007: 380-381).

Kumuk Türkleri de türkü karşılığı olarak sözlü gelenekte genellikle "yır, sarın, yas, veyah, şahalay" gibi terimlere yer vermektedir(Yakıcı, 2007: 382-385).

Nogay Türklerinde türkü karşılığı olarak yır, bozlav (bozlak) ve zâr(ağıt) terimlerinin kullanıldığı görülmektedir(Yakıcı, 2007: 386).

Özbek Türkleri, türkü karşılığı olarak "koşik" kelimesini kullanmaktadırlar. Özbek Türklerinde koşikler, gündelik hayatın çeşitli merhalelerindeki işlerle, aşk ve sevgiyle alakalı pek çok konuda söylenen şiirlerdir. Bir diğer ifade ile Özbek halkının hemen her konuda, toylarda ve çeşitli törenlerde ezgiyle söylediği şiirlerdir. Koşikler, genel olarak dörtlük şeklinde ve hece ölçüsüyle söylenmelerine rağmen aruz ölçüsüyle oluşturulmuş örnekleri de vardır (İmamov 1990: 142). Özbek koşikleri konu, ezgi ve yapılarına göre kendi içinde çeşitlilik göstermekte ve farklı biçimde sınıflandırılmaktadır(Yakıcı, 2007: 387-392).

Tıva Türklerinin sözlü geleneğinde türkü karşılığı olarak kullanılan halk kültürü ürünleri ır, kojamık ve kojandır.

Tıva Türklerinin sözlü geleneğinde halk şiiri ürünlerine ır ve kojamık/kojañ adı verilmektedir. Tıvalı araştırıcı S. B. Pürbü, halk yırı denilince akla belli bir ezgi ile yırlanan manzumelerin gelmesi gerektiğini, "kojamık"ın bir yandan şiirle diğer yandan da müzikle ilgili olduğunu ifade etmektedir (Pürbü, 1976: 84). Tıva sözlü şiir geleneği, kendi içerisinde "ırlar" ve "kojañlar" olarak iki gruba ayrılmaktadır. "Ir"dan anlaşılması gereken, ezgili ve yurt-vatan, ekonomi, yaşayış, aşk-sevgi konulu lirik ve manzum sözlerdir. Pürbü, "kojañ"ı, hızlı bir tempo ile söylenen, aşk-sevgi, sıkıntı-keder konulu lirik ve mizahî manzum sözler olarak tanımlamaktadır (Pürbü, 1976: 84). "Kojañ" ile "kojamık" terimlerinin birbiriyle karıştırıldığına, "kojañ"ın Rusların "çastuska"sına benzer bir şiir biçimi, "kojamık"ın ise "ır" ezgilerinden birisinin adı olduğuna dikkat çekmektedir (Pürbü, 1976: 84).

Tıva halk ırları ya tek dörtlükten ya da ardı ardına gelen iki dörtlükten oluşmaktadır. Bundan dolayı "ır"ın birbiri ardına gelen kıtalarına "kojamık" denilir. Halk ırlarını bu şekilde besteleme tarzına "sentaktik paralelizm" adı verilmektedir. Bundan dolayı "kojamık", "ır"ın besteleniş tarzı, "kojañ" ise ırın türüdür. Bir başka ifadeyle, "kojamık" ırın ezgisi, "kojañ" ise ırın türüdür.

Halk ırlarının işlediği konuların başında yurt-vatan sevgisi gelmektedir. Tıva Türkleri, yaşayışlarını yurt-vatanla ilişkilendirip onu kutsayarak sürdürmüşlerdir. Kendi yaşayışlarını, doğrudan ona bağlamışlardır(Yakıcı, 2007: 279-286).

Türkmenistan'da türkü karşılığı olarak "aydım, öleñ (üleñ, hay öleñ), leyeran, yar-yar" gibi terimler kullanılmaktadır. Bu türle bağlantılı olarak özellikle Türkmenistan'ın kuzey bölgesinde türkü söyleme geleneğine "talhın aytmak" denilmektedir. Bu talhınlar, dörtlük şeklinde genellikle kadınlar tarafından türlü konularda hem tek hem de karşılıklı söylenmektedirler(Yakıcı, 2007: 425-427).

Talhınların kafiye şemaları *"aaba", "aabb", "aaab"* gibi çeşitli şekillerde olabilir. Türkmenistan'da toylarda söylenen "öleñ", "üleñ", "hay öleñ", "leyeran", "yar-yar" gibi şiirler de türkü bahsi içinde değerlendirilebilecek örneklerdendir. Toy aydımları da denilen bu türün örnekleri, düğünlerde gelin kızların evden çıkışları ve yeni evine gidişi süresince geçen bölümde söylenen halk şiirleridir. Düğün törenlerinde gelin almaya gelen gurup ile gelinin yakınları arasındaki karşılıklı söyleşmelerde bu toy aydımları kullanılmaktadır. Gelin almaya gelen damadın yakınlarının toy aydımlarıyla kız tarafını kızdırmaya, ev sahiplerinin de onların işlerini zorlaştırmaya çalıştıkları görülmektedir. Toy aydımları, mani tarzında olabildiği gibi bent ve kavuştak esasına dayalı bir şekle de sahiptirler (Seyitmıradov-Halmuhammedov, 1976: 38-43). Türkmen aydımları, günlük hayatın uğraşlarıyla, aşk, sevgi, ayrılık gibi insan hayatının hemen bütün alanlarında rastlanabilecek konularda söylenmektedirler.

Köllerdeki gamış bolsam,

Bazardakı iymiş bolsam,

Zergerdeki kümüş bolsam,

Gulagına daksın maral.

Men aşıgıñ çenti bolsam,

Köneürgenciñ kenti bolsam,

Yılanlınıñ gantı bolsam,

Katırdadıp iysin maral. (Seyitmıradov-Halmuhammedov, 1976: 40)



Uygur/Doğu Türkistan Türklerinin sözlü gelenek kültüründe türkü karşılığı olarak "koşak, nahşa, koça nahşisi" vb. terim ve kelimelere yer verildiği görülmektedir(Yakıcı, 2007: 428-431).

Yukarda verilen bilgi ve belgeler ışığında Türkiye ve Türk dünyasında türkü söyleme geleneğinin ve bu çerçevede oluşturulan metinlerin genel görünümüne bakıldığında; "türkü" teriminin yakın doğu ve uzak batı Türkleri başta olmak üzere Asya, Avrupa, Afrika, Amerika vd. coğrafyalarda yaşayan birçok insan tarafından bilindiği ve kullanıldığı görülmektedir.

"Türkü" terimi dışında Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı coğrafyalarda tarihi süreç içinde kullanılmış ve kullanılmakta olan terim ve kelimeler alfabetik olarak şöyle sıralanabilir: an, aydım, aytıs, betasar, beyit, bozlav/bozlak, cır, demeçevirme, deyişme, hava, hoyrat, ır, koça nahşa, kojon/kojan, koşak/koşik/koşok/koşuk, leyeran, lirika, mahnı, mani, mugam, nahşa, nağme, neşide, peyit, sarın, şahalay, şarkı, tahpah, takmak, tesnif, ülen, veyah, yaryar, yas, yır, yuri vd.

Ir/yır/cır terimi ya da koşuk/koşak/koşik terimleri veya kojon, takmak vb. diğer terim ve kelimeler Türkçenin çok eski tarihlerden bu güne kullanmış ve hâlâ da kullanmakta olduğu türkü geleneği ürünlerinin karşılığı olan kavramlardır. Fakat, "türkü" terimi 15. yüzyıl öncesinden itibaren kapsamlı olarak Türk kültüründe yer almakla birlikte içinde taşıdığı "Türk" mühründen dolayı farklı bir değer ifade etmektedir. Bunun içindir ki, "türkü" kavramının/kelimesinin Türklerin, Türkçenin ya da Türk kültürünün yaşadığı bütün coğrafyalarda ezgili bütün söyleyişleri şemsiyesi altında toplayan bir terim olarak kabul görmesi ve kullanılması tarafımızdan önerilmekte ve bunun ortak dil kullanımı ve sözlü gelenek kültüründeki müştereklerin belirginleşmesi bakımından önemli olduğu belirtilmektedir.

KAYNAKLAR

Adambayev, B.,(1960), "Şeşendik Sözder", *Kazak Adebiyetiniñ Tariyhı*, Birinşi Tom, Birinşi Kitap, Almatı.

Alî Şîr Nevâyî, (1993), *Mîzânu'l-Evzân* (Vezinlerin Terazisi), Haz.Kemal Eraslan, Ankara.

Arat, Reşid Rahmeti, (1986), *Eski Türk Şiiri,* Ankara.

Atalay, Besim, (1992), *Divanü Lügati't-Türk,* İstanbul.

Aytaç, Pakize, (2003), "Türküler", *Türk Dünyası Ortak Edebiyatı/Türk Dünyası Edebiyat Tarihi, C.3,* Ankara.

Bekki, Salahaddin, (2004), *Baş Yastıkta Göz Yolda/Sivas Türküleri,* İstanbul.

Çetindağ, Güldağ,(2005), *Elazığ Türküleri*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

Demiray, Mehmet Güner, (1973), "Gemerek Türküleri", *Türk Folklor Araştırmaları,* 283, Şubat 1973.

Dizdaroğlu, Hikmet, (1968), "Halk Şiirinde Türler", *Türk Dili Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı,*207, Aralık.

Efendiyev, P. Ş., (1985), *Halgın Söz Hezinesi*, Bakı.

Elçin, Şükrü;, (1986), *Halk Edebiyatına Giriş*, Ankara.

Elçin, Şükrü;, (1987), *Âşık Ömer* , Ankara.

Ergun,Metin, (1997), "Koşuk ve Takmak Terimleri Üzerine", V. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Halk Edebiyatı Seksiyon Bildirileri-I,* Ankara s. 225-230.

Ergun, Metin, (2002), *Kopuz Sarını, Kazak Aşık Tarzı Şiir Geleneği, Akın ve Cıravlar*, Ankara.

Galin, Salavat, (1977), "Yır, Takmak, Siñlev", *Başkort Halık İcadı-Yırzar*, Öfö.

Gemuhluoğlu, Fethi, (1987), "Türkülerle Merhaba", *Türk Yurdu,* C.8, Ekim 1987.

Jansky, Herbert; "Türk Halk Şiiri" ,Çev. Abdurrahman Güzel, *Dünya Edebiyatından Seçmeler,* 4. *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü,* Ankara 1991.

Köprülü, M.Fuad, (2004), *Saz Şairleri,* Ankara.

Kunos, Ignacz, (1994), *Türk Halk Edebiyatı*, (Yay. Haz. Tuncer Gülensoy), Kayseri.

Kunos, Ignacz, (1998), *Türk Halk Türküleri,* (Yay. Haz. Ali Osman Öztürk), Ankara.

Maksetov, Kabıl, (1992), *Karakalpak Halkınıñ Körkem Avızeki Döretpeleri*, Bilim, Nökis.

Maynogaşeva, V.E.- Kızlasova, A.G., (1990), *Hakas Literaturazı,* Ağban.

Nadirov, İlbaris, (1976), "Tatar Halkınıñ Kıska Cırları", Tatar Halık İcatı-Kıska Cırlar, Kazan.

Namazeliyev, Gafar, (1993), *Azerbaycan Halk Türküleri (Mahnı ve Tesnifler)*, Ankara.

Paşayev, Gezenfer, (1990), *Kerkük Folkloru Antologiyası*, Bakı.

Pürbü, S. B., (1976), "Irlar", Tıva Ulustuñ Aas Çogaalı, Kızıl.

Seyitmıradov, K. - Halmuhammedov, Ş., (1976), *Türkmen Folkloru Hazirki Zamanda*, Aşgabat.

Surazakov, S., (1975), *Altay Folklor*, Gorno-Altayask.

Tanpınar, A.Hamdi;(1972), *Huzur,* İstanbul.

Tuhtenev, T. S., (1972), *Altay Albatınıñ Kojoñdoru*, Gorno-Altaysk.



Yakıcı, Ali; (2007), *Halk Şiirinde Türkü/Tanım-Tasnif-İnceleme-Metin,* Ankara.
Yıldırım, Dursun, (1998), *Türk Bitiği,* Ankara.



TÜRKOLOJİ SAHASI ANLATI GELENEĞİ İÇİNDE NASRETTİN HOCA FIKRALARININ YERİ VE DİL ÖĞRETİMİNE KATKISI

Ali YAKICI
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, yakiciali@gmail.com

GİRİŞ

Türk dili ve edebiyatı sözlü anlatım geleneği içinde fıkraların önemli bir yeri vardır. Bektaşi, Temel, Dursun, Karatepeli, İncili Çavuş, Tayyip Ağa gibi birçok fıkra tipinin yer aldığı bu anlatı geleneğinde "Nasrettin Hoca" ilk sıralarda yer alan bir fıkra tipidir.

Nasrettin Hoca fıkraları, Türkoloji sahasının hem en eski anlatmaları olarak yazmalarda/kitaplarda yer almakta, hem de Türkoloji'nin uluslararası alanda dünyaya açılan kapısı olarak kabul görmektedir. Bugün Türkiye ve Türk dünyası başta olmak üzere Balkanlardan Çin'e, Mısır'dan Hindistan'a, Amerika'dan Japonya'ya, Afrika'dan Asya'ya birçok farklı ülke ve coğrafyada Nasrettin Hoca fıkralarını anlatma geleneği yaşamaktadır. Nasrettin Hoca'ya bağlı olarak anlatılan ya da kullanılan fıkra, masal, hikâye, deyim, atasözü, bilmece vb. birçok anlatı, bugün hâlâ farklı yaş, farklı cins ve farklı milletten insanların belleğinde yaşamaktadır. Türk dili ve edebiyatını diğer dil ve lehçelerde buluşturan ortak ve canlı bir unsur olarak tanışma, kaynaşma ve ortak müşterekler oluşturma yolunda bir köprü vazifesi görerek işlevselliğini sürdürmektedir.

2013 yılında Türkiye'de, Türk dünyasının ve somut olmayan kültürel mirasın Kültür Başkenti olarak kabul edilen Eskişehir'de, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanlığı'nın Nasrettin Hoca'yı dünyanın ortak kültürel mirası olarak kabul etmek amacıyla çok uluslu dosya hazırlamaya yönelik olarak gerçekleştirdiği toplantıya dünyanın farklı uluslarından oluşan 32 ülkeden temsilci katılmıştır. Benim de Türkiye'yi temsilen bulunan grupta yer aldığım bu toplantıda yapılan konuşma ve tartışmalarda; Nasrettin Hoca'nın ölmediği, Türk kültürüyle birlikte dünya kültürlerinde yaşadığı görülmüştür. Nasrettin Hoca fıkralarının, Türkçe orjinli olmakla beraber günümüzde dünyanın birçok farklı ülkesinde yaşayan ve farklı uluslara mensup olan insanların sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik ve dini hayatlarında hâlâ bir güldürü ustası olarak yerini aldığına belirgin bir şekilde tanık olunmuştur.

Ayrıca, Türkiye'de, Nasrettin Hoca'nın yaşadığı ve öldüğü yer olarak bilinen ve Hoca'nın türbesinin bulunduğu Konya'nın Akşehir ilçesinde, 2008 yılında Atatürk Kültür Merkezi tarafından bilimsel bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Atatürk Kültür Merkezi'nin gerçekleştirdiği "21. Yüzyılı Nasrettin Hoca ile Anlamak" konulu bu toplantıya, Türk dünyası başta olmak üzere Çin'den Bulgaristan'a, Makedonya'dan Macaristan'a, Sibirya'dan Mısır'a, Romanya'dan Polonya'ya birçok ülkeden bilim adamı katılmış ve Nasrettin Hoca çevresinde oluşan fıkraların/anlatıların varlığı ve etkisinden söz etmişlerdir (Atatürk Kültür Merkezi, 2009).

Nasrettin Hoca, her şeyden önce ulusal ve uluslararası ün ve etkiye sahip bir somut olmayan kültürel miras unsurudur. Kültürel unsurlardan yararlanılarak yapılan dil öğretiminin ise hedef kitle üzerinde etkili olacağı belirgindir. İnsan, kültür ögelerini ne kadar iyi algılarsa yabancı dili de o oranda iyi öğrenebilmektedir. Dolayısıyla kültür ögelerinin, yeri geldikçe bir yabancının öğrenebileceği ölçüde ve doğru biçimde verilmesi önem taşımaktadır. Bu görüşten hareketle Nasrettin Hoca fıkralarının Türkçe ve Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasının yararlarından bazıları şöyle belirginleştirilebilir:

Dil öğretiminde fıkraların kullanımı öğrencilerin ilgisini artırmakta, derslere daha etkin bir biçimde katılmalarını sağlamaktadır. Hikâyelerin kısa olması sıkılmadan dinlenmesini, okunmasını, anlatılmasını ve yazılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yolla, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek için gerekli olan öğrenci katılımı sağlanmakta, öğrenciler her fıkrada yeni kelime ve terimlerle karşılaşmaktadır. Öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimeyi bazen hikâyenin genel anlamından çıkarırken bazen de bu kelimeyi sözlükten öğrenmektedir. Bu şekilde kelime hazineleri hızlı bir şekilde gelişmekte, böylece; Türkçe ve diğer dillerin öğretiminde fıkraların kullanılması,

öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerine ve iletişimde kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Asilioglu, 2008: 1-8).

Nasrettin Hoca fıkraları, hedef kitleye günlük hayatta karşılaştıkları sorunları hatırlatıp onları güldürürken düşündürmeye sevk eden ve dolayısıyla eğitici yönü çok kuvvetli olan eşsiz ders malzemesi niteliğindedir. "Hoca, her soydan insanlara umut aşılar. Yaşamı iyimserlik yönünden yorumlayarak, fıkralarıyla tüm insanlığın kişisel ve toplumsal üzüntülerini, kısa bir süre bile olsa, gidermeyi amaçlar. İşte bu özellikleriyle de yerellik ve güncellik çizgilerinden sıyrılıp ulusal değerler bağlamından, evrensel bir aşamaya ulaşmış durumdadır" (Aydın, 1996 : 33).

Dolayısıyla, hedef kitleye Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında da Nasrettin Hoca fıkralarına yer verilmektedir. Ancak, burada önemli sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunlardan ilki, Nasrettin Hoca fıkralarının, bu ders kitaplarındaki öğretilen dil bilgisi yapılarına dikkat edilmeden kitaplarda gelişigüzel yer almasıdır. İkinci bir sorun ise; ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Nasrettin Hoca fıkralarındaki iletiyi anlayabilecek düzeye gelmeden bu metinlerle karşılaşmasıdır. Oysa, işlenen bir metinle ilgili olarak öğrencinin düşüneceği ve kültürün kimi boyutlarına uzanabileceği anda ve anlayabileceği fıkra/fıkraların ders ya da çalışma kitabında yer alması gerekir.

Dil eğitiminde görme ve işitmeye dayalı araçların yeri ve önemi de göz ardı edilemez. Bu sebeple özellikle yabancılara Türkçe öğretirken; Nasrettin Hoca fıkralarının içinde yer alacağı kısa film, reklam filmi vb. materyallerle Türk kültürünü yansıtan belgeseller veya konulu filmler, Türk kültürünü yansıtan şarkı ve türküler gibi görme ve işitmeye dayalı malzemelerden yararlanmanın önemi vurgulanmaktadır (Barın 2008: 109).

Değişik Türk ve dünya coğrafyalarında çeşitli varyasyonlarıyla anlatılagelen Nasrettin Hoca fıkraları, Türk toplumunun ortak duyuş ve yaşayışının somut birer örneği olarak kabul görmektedir. Nasrettin Hoca bu fıkralarda bazen softalarla mücadele etmekte bazen kurnazları kandırmakta bazen çocuklara hayat dersleri vermekte ve genellikle de zekâsı sayesinde yaptığı esprilerle insanları gülümsettiği görülmektedir. Fakat Nasrettin Hoca'yı bir fıkra tipi olarak yüzyıllar boyunca kalıcı kılan sebeplerin başında mizahi oluşunun yanı sıra fıkralara hâkim olan hoşgörüsü gelmektedir. Kahramanlar aracılığıyla verilen mesajlarda olumsuz kahramanlara ders verilse de asla rencide edilmez; söylenmek istenen, mizahi bir dille ifade edilir. "Kürke yemek yedirmek" hem iğneleyici hem de hoşgörülü olan bir zekânın ürünüdür. Nasrettin Hoca fıkraları Türk halk kültürünün önemli unsurlarındandır. Sözlü kültür içinde, folklorun önemli yapı taşlarındandır. Nasrettin Hoca fıkralarının önemli bir işlevi de eğitici olmasıdır. Zaten folklorun dört işlevinden biri "özellikle okuma yazma oranı yüksek olmayan kültürlerde eğitim işlevini üstlenmesidir (Bascom 2005: 140).

Nasrettin Hoca fıkraları genelde kültürel, özelde ise dil mirasının gelecek kuşaklara aktarılması noktasında önemli bir işlev üstlenmektedir. Fıkralarda dinî ya da sosyal hayattaki aksamalar üzerine yapılan bilgece tespitlerin yanı sıra, Türk diline geçen birçok deyim ve atasözü bulunmaktadır. Nasrettin Hoca fıkralarının dil öğretiminde, özellikle ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılması oldukça faydalıdır.

Türkçeyi kültürel arka planıyla öğrenmek isteyen bir kişinin Nasrettin Hoca fıkralarında bulacağı pek çok unsur bulunmaktadır. Nasrettin Hoca fıkralarının bu özellikleri, "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni"nin genel ölçütlerinden olan "diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı anlaşılmasını sağlamak" maddesi ile örtüşmektedir. Nasrettin Hoca fıkraları ayrıca, "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu"nda sıklıkla geçen 'kültürel çeşitlilik' kavramıyla örtüşen kültür karşılaştırmaları yapmaya da oldukça elverişlidir" (Akkaya, 2013: 172).

Nasrettin Hoca fıkraları, kısa olmaları, mizahi unsurlar barındırmaları ve Türk dilini en saf hâliyle temsil etmeleri sebebiyle özellikle dil ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde başvurulabilecek önemli kaynaklardandır. Türkçeyi, Nasrettin Hoca fıkralarıyla öğrenen bir insan, dil öğrenmek için mizahi bir dille oluşturulan bu kısa metinler üzerinde sıkılmadan çalışabilecek ve bu sayede Türk kültürüne dair bilgi sahibi olabilecektir.

Nasrettin Hoca fıkralarının önemli bir özelliği fıkraların hâlâ Türk ve dünya kültüründe yaşaması dolayısıyla sözlü kültürün bir parçası olarak Anadolu coğrafyasının dışındaki Türk boylarında da anlatılıyor olmasıdır. Bu anlamda Nasrettin Hoca, bütün Türk dünyası ve çevre kültürlerin ortaklaşa kullandığı bir tip/motif ve kültürel unsurdur. Bu özellikleri, ona ait olmayan bazı fıkraların da ona aitmiş gibi kabul edilmesi sonucunu doğurmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde bu konuda hassas

olunmalı ve fıkraların Türk kültürünü ve duyuşunu temsil edecek örnekleri kullanılmalıdır. Bu konuda; M. Fuat Köprülü'nün ilk olarak 1918 yılında yayımladığı Nasrettin Hoca çalışması hem fıkraların seçilmesinde gösterilen titizlik hem manzum olarak verilmesi hem de kullanılan dil ve üslup bakımından oldukça önemlidir (Köprülü, 2004).

Bu konuda çalışma yapan, Türkiye'de ve dünyanın çeşitli merkezlerinde Türkçe öğretimi alanında öğretim elemanı olarak çalışanların, Türk kültürünü başarıyla temsil eden, içinde çok sayıda deyim ve atasözünün bulunduğu Nasrettin Hoca fıkralarından seçerek hedef kitlelerine yönlendirdiklerinde daha farklı bir kazanım elde edecekleri muhakkaktır. Buna göre "Hoca'yla Oğlu" adlı fıkra; Türk kültüründeki "başkalarının sözüne göre hareket etme" davranışına, "Fincancı Katırları" adlı fıkra; "fincancı katırlarını ürkütmek" deyimine, "Hoca'yla Sütçü" adlı fıkra; "haydan gelen huya gider" atasözüne örnek birer kazanım olarak verilebilir.

Yabancı dil öğrenenleri sıkmadan, onların ihtiyaç duydukları söz kalıplarını öncelikle öğretebilmek, öğrenciyi güdülemek ve dolayısıyla dersi zevkli hâle getirmek açısından önemlidir. Dersi zevkli kılan ögeler ise sınıf ortamında yapılan etkinlikler ve öğrenciyi günlük hayatında karşılaşacağı durumları oyunlaştırarak canlandırma tekniğidir. Nasrettin Hoca fıkraları, bu uygulama alanı için biçilmiş kaftandır. Çünkü "Hoca, bağlamına uygun olarak kadıdır, hocadır, satıcıdır, kocadır, yöneticilerin sohbetçisidir, borçludur, babadır, komşudur, konuktur, davacıdır, palavracıdır, oduncudur, avcıdır, davacı vekilidir, atışmacıdır. Bu da, özelde Anadolu'nun genelde bütün dünyanın insan haritasını gözler önüne sermektedir" (Çotuksöken 1996 : 118).

Nasrettin Hoca fıkraları, temel sözvarlığı açısından da oldukça zengindir. "Temel söz varlığı, insan yaşamında birinci derecede önemli olan insana ve çevresine ilişkin önemli kavramları yansıtan sözcüklerdir. Başta baş, göz, kulak, el, ayak gibi organların adları olmak üzere ana besin maddesi olarak sayabilecek su, buğday, et, balık gibi nesneler Hoca'nın fıkraları içinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, insanın yakın ilişki içinde bulunduğu at, inek, koyun gibi hayvanlar; tarım hayvanları; tarım araçları; insanların en çok kullandıkları somut eylem gösteren almak, vermek, yemek, içmek, gitmek, gelmek gibi sözcüklerle bir, iki, beş, on, yüz, bin gibi sayı adları örnek olarak gösterilebilir (Aksan 1995: 341).

Türkçenin birinci ve ikinci dil olarak öğretilmesi söz konusu olduğunda temel sözvarlığı açısından oldukça zengin olan Nasrettin Hoca fıkralarından öncelikli olarak yararlanılabilir. Köprülü'nün "Nasrettin Hoca" adlı eserinde geçen fıkralar, bu anlamda oldukça faydalı olacak örneklerle doludur. Örneğin Doğan Aksan'ın "temel sözvarlığı" olarak saydığı "hayvanlar", Köprülü'nün eserindeki fıkralarla ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenecek olanlara öğretilebilir. Bu bağlamda eserde, hayvan isimlerinin geçtiği fıkralardaki şu dizeler örnek olarak verilebilir:

*"Fincancı **Katır**ları*" fıkrasında; "Lâkin işin en fenası / Fincan **katır**ları ürkek!" (Köprülü, 2004: 31) mısralarında, *"Hoca ile Rahipler"* fıkrasında; "Öğrenmek istersen hele, / **Eşeğ**imin kuyruğunu say" (Köprülü, 2004: 37) mısralarında, *"Hoca'nın **Eşeğ**i"* fıkrasında; "Şimdi lazım bir **eşek**, / Verirsem o da gidecek, "**Eşeğ**ini ariyyet ver! / Birkaç gün taşısaydım, yeter!, "Geliyorken bizim **eşek** / Uçtu bu sabah, bir yardan! / Fakat bitmeden lakırdı, / Ahırda **eşek** anırdı.", "Görmedim inan, asla, **/ Eşeğ**ime benden fazla!.." (Köprülü, 2004: 40-41), *"Hoca'yla Kadı"* fıkrasında; "- Gidelim kadıya hele/ Böyle her **eşek** şakası/ Cezasız bırakılmaz ya!" (Köprülü, 2004: 43), *"Hoca'yla Hamza Baba"* fıkrasında; "-Bak, bu / **Eşeğ**imin kuyruğuydu!" (Köprülü, 2004: 51), *"Hoca'nın Nefesi*" fıkrasında; "Hallaç Baba pek meraklı / Vardı bir tiftik **keçi**si / Her vakit ondaydı aklı; / Bir akşam, **keçi**nin sesi/ Kısıldı, gelmedi sütü / Koptu sahibinin ödü! / Bu keçi saf-dil Hallaç'ın / Yegane malı mülküydü;", "Hoca Efendi etse nefes / **Keçi**de açılacak ses!, Yan tarafında, koskoca / Bir beyaz **tiftik keçisi**", "Bizim **keçi** fena hasta", "Kuzum bir nefes et şuna", "Komşu **keçi**ne bir ilaç / Yaptın mı hiç?" (Köprülü, 2004: 53-54), *"Hoca'yla Sütçü"* fıkrasında; "Sürülerden neler kaldı? / **Koyun**larını sel götürmüş, Kalmıştı birkaç **öküz**ü" (Köprülü, 2004: 60), *"Hoca'nın **Hindi**si*" adlı fıkrada; "Hoca, **hindi** meraklısı / Kümesinde çift çift **hindi**, İbik şişkin, tüyler kaba / Bunlar **tavus** mu acaba!, Seçti kocaman bir **hindi** / Bu, o **kuş**a nispet **deve**, Daha demin **serçe** kadar / **Kuş** aldınız kaç liraya" (Köprülü, 2004: 63-64).

"Hoca'nın Kuzusu" adlı fıkrada; "Onun **kuzu**, **koç** beslemek merakıydı pek/ Sanki **kuzu** bir çocuktu Hoca babası/ Geldi çattı sekiz tane **hörgüçlü deve**" (Köprülü, 2004: 69), "Görünüşe Aldanmamalı" adlı fıkrada; "Yememiş bir **vaşak** kürkü" (Köprülü, 2004: 74), "Hoca'nın Okçuluğu" fıkrasında; "Gökte uçan **akbaba**lar" (Köprülü, 2004: 88), "Hoca'yla **Ayı**" fıkrasında; "Gözü bir **ayı**ya / Tesadüf etti sarardı" (Köprülü, 2004: 97), "Hoca'yla Derebeyi" fıkrasında; "Sabah**, kuduz** bir **köpek** / Bir ihtiyarı ısırdı/

Kayboldu bir sürü **inek**/ Bir **boğa** bağını kırdı/ O akşam köyü **kurt** bastı/ Bir kadın kendini astı" (Köprülü, 2004: 107).

"Hoca'nın Dileği" fıkrasında; "Zenginlere **at** vermişsin, / **Kuş**lara kanat vermişsin, / Bana bir **merkep** yok mu ya!" (Köprülü, 2004: 108), "Hoca'yla Aydede" fıkrasında; "Bir yıldızlı yaz gecesi / Kırda **böcek**lerin sesi/**Kurbağa**lar kesik kesik / Öterlerdi; bir gölgelik / Gibi her taraf durgundu." (Köprülü, 2004: 113), "Hoca'yla Hırsız" fıkrasında; "Bu **sıçan**lardan el-aman! / **Kedi**ler bile usandı/ Lakin baktı ki gürültü / **Fare**lerin değil/- Aman" (Köprülü, 2004: 134), "Hoca'yla **Horoz**" fıkrasında "Elinde **tavuk** kafesi... / Lakin hayvanların sesi / Çıkmazdı **horoz** köşede" (Köprülü, 2004: 136), "Hoca'yla **Kuzgun**" fıkrasında; "- Nerdesin, yetiş Hoca, / Gitti bir kalıp koskoca! / Kaptı onu mel'un **kuzgun**"(Köprülü, 2004: 145), "Hoca'nın Hediyesi" fıkrasında; "-Niye tek ayaklı bu kaz? / Bak, benimle şaka olmaz..." (Köprülü, 2004: 150), "Hoca'nın **Bülbül**lüğü" fıkrasında; "Adım **zerdali bülbülü** / Başka **bülbül** gibi gülü / Ararım!" (Köprülü, 2004: 154), "Hoca'yla Köylüler" fıkrasında; "Elinde iri bir **tavşan** / Gelmiş pek uzak yollardan!" (Köprülü, 2004: 155), "Hoca'yla **Çaylak**" fıkrasında "Bir **çaylak** dolaşıyordu / Gözü ciğere dikilmiş" (Köprülü, 2004: 176) mısraları Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin hayvan isimlerini öğrenmeleri için kullanılabilecek mısralardır.

Nasrettin Hoca çevresinde anlatılan bu fıkraların okunması sonucunda hedef kitlenin anlatılarda adı geçen "katır, eşek/merkep, at, keçi, koyun, koç, kuzu, inek, boğa, öküz, deve, kurt, kedi, köpek, ayı, hindi, tavuk, horoz, kuş, bülbül, akbaba, kuzgun, çaylak, tavşan, kurbağa, fare/sıçan, böcek" gibi hayvan adlarını daha kolay öğreneceği ya da bunlarla ilgili bir farkındalık kazanacağı belirgindir.

Nasrettin Hoca fıkralarındaki değişik zaman ve kip ekleri, öğrencinin düzeyine uygun olarak ayarlandığında iletişim biçimlerinin pratiğe dönüşmesinde önemli bir işlev yüklenmektedir. Batı dillerinde karşılığı pek bulunmayan "mişli" geçmiş zamanının kullanımı açısından da Nasrettin Hoca fıkraları önem taşımaktadır. Hoca'nın "Allah Versin" adlı fıkrasıyla bu konu örneklendirilebilir:

"Hoca bir gün evinin damında çalışıyor**muş**. Aşağıya bir dilenci gel**miş**. Hoca, adamın kim olduğunu, ne istediğini anlama**mış**. Yine de işini bırakarak adamın yanına in**miş**. Hoca'nın yanına geldiğini gören adam:

- Allah rızası için bir sadaka! demez mi? Hoca dilencinin bu davranışına çok sinirlen**miş**. Bir ders vermek için adama:

- Yukarı gel! de**miş**.

Dilenci yukarı çıkınca kulağına eğilip:

- Allah versin! diyerek başından sav**mış**." (Koza, 2007: 16).

Görüldüğü gibi; duyulan zamanı tanımlama, örnekleme ve kullanma açısından bakıldığında Türkçe edebî metinlerde çok sıkça rastlanmayan bu kipin kullanımı, yabancılar açısından önceleri zor gibi gözükse de fıkralarla bu kullanım biçimine alışmak kolaylaşmaktadır. Ayrıca, Nasrettin Hoca fıkraları, seslenme edatlarını kullanma açısından da çok zengindir.

Bütün bilinen/belirtilenler ışığında sonuç olarak denilebilir ki; Nasrettin Hoca fıkraları kısa, nükteli, içinde kültürel değerler taşıyan, deyimler ve atasözlerini içinde barındıran, eğitici-öğretici özellikleri bulunan anlatılardır. Bütün bu özellikleriyle Türkçe öğretiminde örnek metin olarak kullanılmak için oldukça uygundur. Özellikle Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenenlerin Türkçenin ayrıntılarına vakıf olabilmesi için Nasrettin Hoca fıkralarından eğitim-öğretim materyal metni olarak yararlanmaları önemlidir.

Dil öğretiminde empatinin önemi belirgindir. Nasrettin Hoca fıkralarını dinleyen veya okuyan öğrenciler, kendilerini fıkradaki kahramanların özellikle de Nasrettin Hoca'nın yerine koymaktadırlar. Bu bakımdan öğrenciler, Nasrettin Hoca fıkralarının yer aldığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik kitaplara sempatiyle yaklaşmaktadırlar. Yabancılara Türkçenin öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarının kullanılması, hem öğrencilerdeki öğrenme isteğini artırmakta hem de telaffuz ve kelime hazinesi açısından öğrenene önemli katkılar sunmaktadır. Önemli olan bu fıkraların, öğrencilerin Türkçedeki söz dağarcığı ve dil bilgisi düzeylerine uygun olarak seçilmesi, sınıf içindeki oyunlaştırarak canlandırma etkinliklerine katkıda bulunması ve Türk kültürüne açılan birer pencere olarak görülmesidir.

Nasrettin Hoca fıkraları/anlatıları, bir sözlü kültür köprüsü ve somut olmayan kültürel mirasın yaşayan bir hazinesi olmakla birlikte dil öğretiminde de önemli bir işlevi yerine getirmektedir.



Günümüzde, hem Türkiye'deki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında hem de dünyanın çeşitli ülkelerinde bulunan Türkoloji bölümleri ve dil eğitim merkezlerindeki Türkçe öğretiminde öğretici ve eğitici dil metinleri olarak kullanılmaktadır. Fakat bu metinlerin hem oluşumuyla ilgili olarak hem de derleniş ve yazıya aktarılışından kaynaklanan bazı hataların/sorunların bulunduğuna tanık olunmaktadır. Bu gerçekten hareketle Türkiye ya da Türkiye dışında Türkçe öğretimine yardımcı olmak amacıyla oluşturulan kitap, araç-gereç ve görsellerde Nasrettin Hoca fıkralarından/anlatılarından yararlanılırken daha dikkatli olmak, daha seçici davranmak gerekmektedir. Bu sebeple hem metinlerin alınacağı kaynak ya da kişiler iyi tespit edilmeli hem de hedef kitleye uygun yöntem ve teknikler iyi belirlenmelidir.

Bütün bu bilgi ve belgeler, Türkoloji sahası anlatı geleneği içinde Nasrettin Hoca fıkralarının özel ve önemli bir yerinin olduğunu belirgin bir biçimde göstermektedir. Ötekileştirme ve olumsuzluklara yer vermeden güldürüyü gerçekleştirebilen bu fıkraların Türkçenin hem kendi konuşanlarına hem de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmek isteyenlerin dil öğretimine önemli katkısının olduğu/olacağı muhakkaktır.

KAYNAKÇA

Akkaya, Ahmet (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Fıkralar: Nasreddin Hoca Fıkraları", *Milli Folklor*, Yıl: 25, Sayı: 100, Ankara.

Aksan, Doğan (1995), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK Yayınları.

Asilioglu, Bayram (2008) "The Educational Value of Nasreddin Hodja's Anecdotes", *Children's Literature in Education*, 39.

Atatürk Kültür Merkezi (2009), *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak/ Uluslararası Sempozyum/Akşehir, 8-9 Mayıs 2008/ Bildiriler,* Ankara: AKM Yayınları.

Aydın, Mehmet; (1996) "Güldürü Ustası Nasreddin Hoca'da Fıkraların Kaynakları Ve Bu Fıkraları Başkalarından Ayıran Özellikler", *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Nasreddin Hoca Seksiyon Bildirileri,* Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

Barın, Erol (2008), "Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Motivasyon", *1.Uluslararası Türk Dili Ve Edebiyatı Sempozyumu(23-26 Ekim 2007) Bildirileri*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayını.

Bascom, William R. (2005), "Folklorun Dört İşlevi", Çev. Ferya Çalış, *Halkbiliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar,* Editör: M. Öcal Oğuz, Selcan Gürçayır, Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Çotuksöken, Yusuf (1996), "Bir Anadolu ve Dünya Bilgesi : Nasreddin Hoca", *Nasreddin Hoca'ya Armağan* (Haz. M. Sabri Koz), İstanbul: Oğlak Armağan Kitaplar.

Koza Yayınları (2007), Nasrettin Hoca (1), Koza Yayın Dağıtım, Ankara.

Köprülü M. Fuad (2004), *Nasreddin Hoca*, Ankara: Akçağ Yayınları.



TÜRK DESTAN EDEBİYATINDA KADIN

Ali YAKICI
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, yakiciali@gmail.com

GİRİŞ

Milletleri ayakta tutan unsurların başında zamanla dilleri, kültürleri ve inançlarıyla bütünleşmiş olan mitolojileri gelmektedir. Mitoloji, insanın sosyal hayatta yerini almasıyla birlikte belirginleşmiş ve zamanla dillerin, kültürlerin, ritüellerin, inançların, davranışların, yaşama biçimlerinin, ekonomilerin, tıbbın vb. alanların çoğunun kodları unutulmuş genetik şifreleri olarak millet hayatındaki yerini almıştır.

Milleti meydana getiren insanın/insanların ilk düşünce ve arkaik oluşumlarını meydana getiren mitolojik bulgu/icatlar, zamanla değişmiş ya da farklı din, kültür ve mitolojilerden etkilenmiş olsalar biler inançlar ve kültürler içindeki yaşayışlarını devam ettirirler. Örneğin, Türk kültüründe/inancında yer alan "yağmur duası", aradan onlarca asır geçmiş olmasına rağmen hâlâ etkisini sürdürmektedir. Genellikle bolluk, bereket sembolü olarak uygulanan bu ritüel, aradan geçen yüzyıllar içinde varlığını korumuş, kaybolmamış, sadece yeni dinle bütünleşerek İslâmi bir kimlik kazanmıştır. Günümüzde de İslami bir tören olarak yaşayışını sürdürmektedir. Bu törenlerde dün olduğu gibi bugün de ağzı dualıların dualarına nail olabilmek ve dualardaki istekleri Tanrıya/Allah'a ulaştırabilmek için kazanlarda aşlar pişirilmekte, açlar doyurulmaktadır. Ellerin figürleri aynıdır. Gökten yağmurun toprağa yağması için avuç içleri yere bakmaktadır. Bu ritüellerde değişen coğrafyadır, törene katılan kişilerdir, törenleri yöneten din adamları; ozan/baksı/kam/şamanlardır.

Bu bakımdan, Türk mitolojisi içinde yer alan birçok mitik unsurun günümüzde de hayatını devam ettirdiği görülmektedir. Örneğin, ilk dönem insanlarının sosyal hayatlarında yer almaya başlayan evlenme ritüelinde, bereket sembolü olarak gelinin üzerine darı atma motifi günümüzde şart ve ortamların değişmesi sonucu kâğıt ya da madeni para; Türk lirası ya da dolar atmaya dönüşmüştür ama yok olmamıştır.

Doğan Kaya'ya göre mitolojinin iki cephesi vardır: Bunlardan biri ideolojik, diğeri sosyal bilim olmaya yöneliktir. Özünde, toplumda kutsal sayılan değer ve güçlerle ilişkiyi sağlayacak düzen oluşturma çabası bulunduğundan ideolojik niteliklidir. İnsanın yaşadığı kâinat içinde kendisine uygun yer alması kaygısını gütmesinden, bir başka deyişle iyiler-kötüler içinde insanın en az zarar görmesini hedeflemesinden dolayı da bir siyaset bilimi özelliği göstermektedir.

Temelinde en eski çağlardan beri var olan insan neslinin mücadelelerini, ihtirasını, azmini, çilelerini ve sabrını somut olarak simgeye çeviren; varlığın oluşumunu, dil ve düşünceye ait bütün imkânların bir araya getirilmesiyle aklın alamayacağı bir biçimde yansıtan mitoloji, kendini yenilemeye ve değiştirmeye açıktır. Bundan dolayı dinamik bir yapılanmaya sahiptir ve diyalektik bir cephesi bulunmaktadır (Kaya 2014: 573).

Masal, efsane, hikâye vb. anlatı metinleri de olmakla birlikte mitolojik bağlamlı Türk edebiyatı metinlerinin başında İslamiyet öncesi destanlar gelmektedir.

Destanlar, mitolojik değeri bulunan ilk sözlü edebiyat ürünleri olarak kabul görmektedir. İnsanda dil-düşünce bağlantısının kurulmasıyla birlikte varlığını hissettirmiş olan destanlar, fertleri, toplumları, tarihî seyir içinde yüzyılları birbirine bağlayan etkili bir iletişim aracı olmakla kalmamış, devletlerin kurulmasından ulusların kalkınma ve gelişmelerine kadar birçok alanda etkisini göstermiştir. Destanlar, milletlerin sanat hayatında ilham kaynağı olmuş, destanı konu alan binlerce eserin yaratılmasına vesile olmuştur. Kültürlerin vazgeçilmez unsurları olarak kabul edilen birçok mitolojik motif ya da imge de destanlarla birlikte ortaya çıkmıştır.

Faruk Sümer'e göre destanlar milletlerin en değerli kültür yadigârlarıdır. Türkler de bu en değerli kültür yadigârlarından birçoğuna sahiptir (Sümer,1997:106).

Orta Asya'da yapılan arkeolojik araştırmalar sonunda elde edilen bilgilere göre, Türk destan devrinin M.Ö. XII. asra kadar uzandığı kanaati genel kabul görmektedir (Yıldırım, 1998:149). Bu bakımdan edebiyat tarihçileri, Türk edebiyatını "destan"la başlatmaktadır (Atsız, 1992: 31).

Türk edebiyatının hem ilk, hem de önemli bir bölümünü oluşturan destanların, doğup yaşadığı coğrafyanın büyüklüğü ve doğuşundan günümüze oluşturduğu tarihî çizginin uzunluğu göz önünde bulundurularak, "ilk, orta ve son dönem" biçiminde üç ayrı safhada ele alınması, belki bu alandaki çalışmaları kolaylaştırıcı bir tasnif denemesi olarak kabul edilebilir. Bu tasniften hareketle adlandırılabilecek "İlk Dönem Türk Destanları" ise; başlangıcından 9. yüzyıla kadar olan tarihî süreçte yaşanan olayları ele alan ürünler olarak düşünülmüştür ki, bu dönem İslâm'ın Türkler tarafından kabulünün öncesini oluşturduğu için, bu dönem destanları Türk edebiyatında "İslamiyet Öncesi Türk Destanları" (Sakaoğlu-Duymaz, 2002) olarak yerini almıştır. "Millî Türk Destanı" (Köprülü,1980: 41) biçiminde de adlandırılan bu destanlar, destanları meydana getiren hadiselerin tarihî seyri esas alınarak şu şekilde sınıflandırılmaktadır: Yaratılış, Saka(Alp Er Tunga, Şu), Hun-Oğuz(Oğuz Kağan, Attila), Göktürk(Türeyiş(Bozkurt), Ergenekon), Uygur (Türeyiş, Göç).

Bahaeddin Ögel'e göre bu destanlardan Yaratılış (1971: 419-490), Alp Er Tonga (1995: 57-64), Oğuz (1971: 115-390; 1995: 1- 56), Göktürklerin Türeyiş (1971: 13-29), Ergenekon (1971: 59-77), Uygurların Türeyiş (1971: 78-110) ve Manas destanı doğrudan (1971: 498- 548) Türk mitolojisinin konuları içinde değerlendirilmelidir.

Türklerin İslamiyet'ten önceki destanları başta Atsız (1992: 31-80) olmak üzere birçok araştırmacı/bilim adamı tarafından Yaratılış destanı/efsanesiyle başlatılmaktadır. Bu destanla birlikte Milattan önceki destanlar arasında Saka/İskit destanlarından Alp Er Tonga ve Şu destanları ile Oğuz Kağan destanı yer almaktadır. Milattan sonraki destanlar arasında ise Atilla, Göktürklerin bozkurttan türeyişi ve Ergenekon destanları ile Uygurların türeyiş ve göç destanları verilmektedir. İslamiyet'ten önceki destanların mitolojik düşünce ve değerlerle yoğrularak yaratıldıkları/ortaya konuldukları belirgindir. İslami özellikleri ağır basmakla birlikte Oğuz destanlarının bir parçası olarak kabul edilen Dede Korkut da mitolojik değerlerin hâkim olduğu Türk edebiyatı ürünleri arasında önemli bir yer tutmaktadır.

Yaratılış destanlarından Dede Korkut'a mitoloji bağlamlı Türk edebiyatı metinlerine bakıldığında; Türk insanının sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik ve dini hayatının şekillenmesinde büyük etkisi bulunan bu metinlerde kadının önemli bir yerinin olduğu fark edilmektedir.

Türklerin mitoloji bağlamlı sözlü edebiyat metinlerinin başında "Yaratılış efsaneleri/destanları gelmektedir. Bu ürünlerde dilleri ve kültürel kimlikleri yeni belirginleşmeye başlayan insanın/insanların dünyanın yaratılışına dair geliştirdikleri düşüncenin/düşüncelerin hikâyesi anlatılmaktadır. Türklerin yaratılış mitlerinde görülen önemli bir özellik dünyayı yaratanların genellikle kadın/dişi tanrı olmaları ya da erkek tanrıya "yarat" emrini/ilhamını vermeleri veya dünyayı birlikte yaratmalarıdır.

Türkler arasından derlenen yaratılış anlatılarında genellikle dünyayı yaratanların Umay ya da Güneş gibi kadın tanrılar olduğu görülmektedir. Dünyayı yarattıklarına inanılan Ülgen ve Kara Han/Kayra Han gibi erkek tanrıların ise "yaratma" emrini/ilhamını bir kadın tanrı olan Ak Ene/Ak Anadan aldıkları kabul edilmektedir. Yaratılış anlatmalarında oluşan bu düşünce, sonradan oluşturulan birçok edebi metinde kadının varlığını hissettirmiş, hatta kimi metinlerin ve kültürel unsurların kadın merkezli oluşmasını sağlamıştır.

Türklere ait yaratılış destanlarından birinin girişinde şu sözlere yer verilmektedir: *"Daha hiçbir şey yokken "Tanrı Kara Han"la "su" vardı. Kara Han'dan başka gören, sudan başka görünen yoktu. Kara Han yalnızlıktan sıkılıp ne yapayım diye düşünürken su dalgalandı. "Ak Ana" çıktı. Kara Han'a "yarat" diyip yine suya daldı. Bunun üzerine Kara Han "kişi"yi yarattı"*(Atsız, 1992: 32-33).

Türklere ait diğer bir efsanede ise kadın tanrı Ak Ene/Ak Ananın etkisi şu şekilde ifade edilmektedir: "*Gök ve yer yoktu. Uçsuz bucaksız deniz vardı, Tanrı Ülgen (yahut Akay, Kurbustan) bu deniz üzerinde uçuyor, konacak katı yer arıyordu. Fakat bn gönlüne bir ilham oldu: "Önündeki nesneyi yakala!" Ülgen bu sözleri tekrarlayarak ellerini öne uzattı; birdenbire su yüzüne çıkıveren bir taşı yakaladı ve bunun üzerine oturdu. Böylece oturacak yer bulduktan sonra dünyayı yaratmak istedi. Fakat, "ne yaratayım, nasıl yaratayım?" diye düşündü. Birden bire su içinde Ak ana (Ak ene) karşısına çıkıverdi ve "bir nesne yaratmak istersen yaptım oldu de, yaptım olmadı deme!" Ak ana bunları söyledikten sonra kayboldu. Bundan sonra kimseye görünmedi. Ak ananın buyruğu üzerinedir ki Ülgen insanlara şu emri verdi: "Varı*

yok demeyiniz. Varı yok diyenler yok olur." Ülgen "yer yaratılsın" dedi, yer yaratıldı. "Gökler yaratılsın" dedi, gökler yaratıldı. Böylece bütün dünyayı yarattı." (Sakaoğlu-Duymaz, 2002: 174).

Altay destanındaki inanmaların yaşandığı bu dönem aynı zamanda Türk dilinin oluştuğu dönem olarak da kabul görmektedir. Çünkü mitolojik dönem insanı, önce düşünmüş, sonra bu düşüncesini ifade yollarını aramıştır. Yaratılış destanı, Türkçenin de içinde bulunduğu Altay dil grubunun bir ürünü olarak kabul edilmektedir.

Bu destanda ve diğer varyantlarında kadının önemli bir yeri vardır. Burada Tanrı Kara Han'a/Ülgen'e "yarat" ilhamını veren, bir kadın olan Ak Ana'dır. Türkçede, Latin kökenli kimi dillerin "masculin-feminin", Arap dillerinin "müzekker-müennes" yaklaşımlarında olduğu gibi erkeklik-dişilik ayırımının görülmemesinin sebebini, Türklerin yaratılış mitolojisindeki "Ak Ana" adlı bu mitolojik kadında aramak gerekir. Türkçenin, birçok dile nasip olmayan bu insanî ve medenî özelliğini, yaratılış mitolojisiyle belirginleşen bu düşünceden aldığı söylenebilir. (Yakıcı, 2003: 414).

Milattan önceki dönem mitoloji bağlamlı Türk edebiyatı metinlerinin en önemlilerinden biri Hun Oğuzlara ait Oğuz Kağan Destanı'dır. Farklı yazılı ve sözlü varyantları bulunan bu destanın Uygur harfli metninde yer alan kadınların kutsallaştırılmış mitolojik değerler olduğu görülmektedir.

Bu destan metninde, Oğuz Kağan gibi olağanüstü özellikleri olan bir kahramanı doğuran Ay Kağan gibi kutsal bir kadının yanı sıra Oğuz'un eşleri de kutsallaştırılmış birer mitolojik varlık olarak burada yer almaktadır:

"*Günlerden bir gün Oğuz Kağan bir yerde Tanrıya yalvarmaktaydı. Karanlık bastı. Gökten bir ışık indi. Güneşten ve aydan daha parlaktı. Oğuz Kağan oraya yürüdü ve gördü ki; o ışığın içinde bir kız var. Yalnız oturuyor. Çok güzel bir kızdı. Başında (alnında) ateşli ve parlak bir beni vardı. Demirkazık (kutup yıldızı) gibiydi. O kız öyle güzeldi ki; gülse Gök Tanrı gülüyor, ağlasa Gök Tanrı ağlıyordu.*

……

Yine bir gün Oğuz Kağan ava gitti. Önünde, bir göl ortasında bir ağaç gördü. Bu ağacın kovuğunda bir kız vardı. Yalnız oturuyordu. Çok güzel bir kızdı. Gözü gökten daha gök idi, saçı ırmak gibi dalgalı idi, dişi inci gibi idi. Öyle güzeldi ki, eğer yeryüzünün halkı onu görse "eyvah, ölüyoruz der ve (tatlı) süt (acı) kımız olurdu." (Sakaoğlu-Duymaz, 2002: 221).

Reşideddin'in Oğuz Destanı'nda ise İslâmi unsurların hâkim olduğu göze çarpmaktadır. Bu metinde de Oğuz'un evleneceği kadın/kadınlara kutsallık atfedilmiş, fakat bir farkla ki; bu destanda kutsal evliliğin gerçekleştirileceği kadının "Tek Tanrı" inancını benimsemiş olması gerekmektedir:

"Babası ona amcası Küz-Han'ın kızını nişanladı. Oğuz kadını eve getirdi. Onu Tanrı'ya imana çağırdı. Kız kabul etmedi. Oğuz da ona yakınlaşmaktan kaçındı. Oğlunun bu kıza yüz vermediğini gören babası, diğer kardeşi Kür-Han'ın kızını oğluna istedi. Oğuz ondan da aynı şeyi istedi. Kız çekindi. Oğuz da bunun üzerine aralarındaki münasebeti kesti. Kara-Han, Oğuz'un her iki kızdan da hoşlanmadığını görünce

Bugün Altay Türkleri arasında anlatılmakta olan bir Siyenpi destanında; Çin tarihlerinde adı Tan-Şe-Hoay olarak geçen Siyenpi kahramanının annesine kutsallık verilmektedir. Metne göre bu kadının oğlunu, bir gün büyük bir gök gürültüsünden korkarak göğe bakınca ağzına bir dolu tanesinin düşmesi sonucunda gebe kalarak 10 ayda doğurduğu belirtilmektedir (Atsız, 1992: 69).

Bu metinde kadın kutsallaştırılarak Siyenpilerin türeyişinde kadının önemi vurgulanmaktadır.

Göktürklere ait farklı destanlarda da yine kutsal kadın/kutsal anne mitine sıkça rastlanılmaktadır. Bunlardan biri şöyledir:

"Hunlarla aynı soydan olan Türkler, Hun ülkesinin kuzeyindeki So ülkesini il tutmuşlardı. Başbuğları "Kapanpu"nun 16 kardeşi vardı ki bunlardan birinin anası bir kurttu. Kurttan doğmuş olan "I-uhe-ni-şuay-tu" rüzgar ve yağmura hükmediyordu. Düşmanları kardeşlerini yok ettiler. Fakat o, bu harikuladelik sayesinde ölümden kurtuldu. İki zevcesi vardı. Biri Yaz Tanrısının, biri Kış Tanrısının kızı idi. Bunlardan ikişer oğlu olmuştu. Bunlardan ikişer oğlu olmuştu. Millet bu çocukların en büyüğü olan "NO-tu-lu-şe"yi hükümdar yaptı. O zaman "Türk" adını aldı (Atsız, 1992: 70).

Uygurlara ait Türeyiş destanında Uygur neslini devam ettirecek kadınların/kızların tanrılarla evlenebileceği düşüncesi hâkimdir:



"Eski Kun yabgularından birinin o kadar güzel iki kızı vardı ki Tanrının bunları insanlarla evlenmek için yaratmış olduğuna bir türlü inanamıyordu. Onlara göre bunların kocası ancak tanrı/tanrılar olabilirdi. Bu düşünceyle kızlarının tanrıyla evlenmelerini sağlamak için ülkenin kuzey taraflarındaki bir tepeye bir kule yaptırırlar. İki güzel kız bu kuleye yerleştirilir. Yabgu, gelip bu kızlarla evlenmesi için tanrıya yalvarır…" (Atsız, 1992: 75).

Görüldüğü gibi Uygur Türeyiş Destanında, Uygur neslinin türemesini sağlayan bir "kadın", yani Uygur hakanının güzel ve kahraman kızı/kızlarıdır. Bu sebepten dolayı Uygurlarda kadının daha etken bir unsur olduğu; "anaerkil" bir yapı içine girdikleri görülmektedir. Uygur Türeyiş destanlarından birinde hakanın bir kızı (Yakıcı, 2003: 418), diğerinde iki kızı (Atsız, 1992: 75), bir başkasında ise üç kızı (Ögel, 1993: 32) bulunmaktadır. Bu mitolojik anlatılarda görülen temel motif; kızı ya da kızlarının tanrıyla evlenebileceğini düşünen hakanın, yüce bir tepeye saray/kule yaptırarak kızını oraya yerleştirmesi ve bir gün tanrının gelip burada kızıyla evleneceğine inanmasıdır.

Uygurların Göç destanında da yine hâkim unsurun kadın olduğu görülmektedir. Çin kaynaklarından alınan bir metinde; Uygur hakanı Yulun Tigin'in ülkesinin kuraklık/kıtlık yaşaması sonucunda dağılması ve göç olayının gerçekleşmesinin temel sebebi oğlu Gali Tigin'i Çinli bir kızla evlendirmesidir. Çünkü Türk ve dünya kültürlerindeki kabule göre kız/kadın bir ülkeye uğur getirerek bolluk ve bereket unsuru olduğu kadar ülkeye uğursuzluk getirerek felakete de yo açabilmektedir:

"Bir gün Uygur ülkesine Bugu Kağanın oğullarından Yulun Tigin hakan oldu. Çinlilerle sürüp gelen savaşlara son vermek için oğlu Gali Tigin'i Çin hükümdar ailesinden Kiü-lien adlı bir kızla evlendirmeye karar verdi. Bu prenses sarayını Hatun Dağı'nda kurdu. Bu civarda Tanrı Dağı adında bir dağ, güney tarafında da küçük dağ şeklinde Kutlu Dağ adını taşıyan bir kaya vardı. Hatun Dağına gelen Çin elçileri kendi aralarında şöyle bir konuşma yaptılar: "Hatun Dağının saadeti Kutlu Dağ adındaki bu kayaya bağlıdır. Türklerin gücünü zayıflatmak için bu kayanın yok edilmesi gerekir." Bunun üzerine Yulun Tigin'e; oğluyla evlenebilmesi için Çinli prensesin karşılığında bu kayanın kendilerine verilmesini istediler. Tigin buna razı oldu. Çinliler, kayanın çevresini odunlarla doldurup ateşe verdiler. Kayayı iyice kızdırdıktan sonra üzerine keskin sirke dökerek parçaladılar. Sonra o parçaları arabalara koyarak Çin'e götürdüler. Bu büyük bir hâdise oldu. Memleketteki bütün kuşlar, hayvanlar kendi dilleriyle bu kayanın gidişine ağladılar. Bu olaydan yedi gün sonra Tigin öldü. Ondan sonra bu ülke felaketten kurtulmadı. Halk rahat yüzü görmedi. Yulun Tigin'den sonra yönetime gelen hükümdarlar da kısa sürede birer birer öldüler. Bunun üzerine bulundukları yerden göç ederek payitahtlarını Hoçuya taşıdılar (Atsız, 1992: 78-79).

Bu destanda, hakanların ölümü, arka arkaya gelen felaketler, ülkenin yoksullaşması ve göç, ülkedeki bir kaya parçasının yabancılara verilmesi sonucunda meydana gelmiştir. Bu kayanın verilmesini sağlayan ise Uygur hakanının Çinli bir kızla evlenmiş olmasıdır. Göç hadisesine bilimsel açıdan bakıldığında, belki mitolojik ama günümüzde de etkisini sürdüren şu düşüncelere yer verilebilir:

Ülke yöneticileri, bir taş parçasını bile kendi çıkarları için başkalarına vermemelidir. Verdiği zaman ülkede sosyal, siyasal ve ekonomik kriz başlar, ülke felakete sürüklenir. Mitoloji bağlamlı metinlere göre Türklerin sosyal, siyasal, kültürel ve dini hayatında kadının önemli bir yeri vardır. Bu bakımdan özellikle ülke yönetiminde yer alanların yabancı kızlarla/kadınlarla evlenmeleri hususunda dikkatli olunmalıdır. Eğer ülke yönetimi üzerinde etkili olanlar yabancı kadınlarla evlenirlerse, mitoloji bağlamlı Göç destanında belirtildiği gibi, ülkede kıtlık, yoksulluk baş gösterir, ülkede felaket başlar, bundan da en çok o ülkede yaşayan insanlar zarar görür, mutsuz olur.

KAYNAKLAR

Atsız, (Hüseyin Nihal), (1992), *Türk Edebiyatı Tarihi,* İstanbul: Baysan Yayınları.

Kaya, Doğan (2014), *Türk Dünyası Ansiklopedik Türk Halk edebiyatı Kavramları ve Terimleri Sözlüğü,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Köprülü, M.Fuad (1980), *Türk Edebiyatı Tarihi,* 2. Basım, İstanbul: Ötüken Yayınları.

Ögel, Bahaeddin (1971), *Türk Mitolojisi (Kaynaklar ve açıklamaları ile destanlar) I. Cilt,* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ögel, Bahaeddin (1995), *Türk Mitolojisi (Kaynaklar ve Açıklamaları ile Destanlar) II. Cilt,* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları..

Sakaoğlu, Saim)-Duymaz, Ali (2002), *İslamiyet Öncesi Türk Destanları,* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Sümer, Faruk (1997), *Türk Cumhuriyetlerini Meydana Getiren Eller ve Türk Destanları,* İstanbul: Ders Kitapları Anonim Şirketi Yayınları.

Yıldırım, Dursun (1998), *Türk Bitiği,* Ankara: Akçağ Yayınları



Yakıcı, Ali (2003), "İslâmiyet Öncesi Türk Destanlarının Bilim ve Kültür Hayatına Etkisi Üzerine Bazı Düşünceler", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi/Prof.Dr.AhmetBicanErcilasun'a Armağan,*13, Bahar 2003, Konya: Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayını.